



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje

Baigiamasis magistro projektas

Dovydas Mikaliūnas

Projekto autorius

Lekt. dr. Edita Gelbūdienė

Vadovė

Kaunas, 2020



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje

Baigiamasis magistro projektas

Edukologija (6211MX020)

Dovydas Mikaliūnas

Projekto autorius

Lekt. dr. Edita Gelbūdienė

Vadovė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Recenzentė

Kaunas, 2020



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Dovydas Mikaliūnas

Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje

Akademiniio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad mano, Dovydo Mikaliūno, baigiamasis projektas tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje“ yra parašytas visiškai savarankiškai ir visi pateikti duomenys ar tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti sąžiningai. Šiame darbe nei viena dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar internetinių šaltinių, visos kitų šaltinių tiesioginės ir netiesioginės citatos nurodytos literatūros nuorodose. Įstatymų nenumatytų piniginių sumų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

Aš suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo faktui, man bus taikomos nuobaudos, remiantis Kauno technologijos universitete galiojančia tvarka.

Dovydas Mikaliūnas

(vardą ir pavardę įrašyti ranka)

(parašas)

Mikaliūnas, Dovydas. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Magistro baigiamasis projektas / vadovė lekt. dr. Edita Gelbūdienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypties grupė): Ugdymo mokslai (M02).

Reikšminiai žodžiai: Aspergerio sindromas, autizmo spektro sutrikimai, įtraukusis ugdymas, Montessori ugdymas.

Kaunas, 2020. 61 p.

Santrauka

Darbo tikslas - atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje. Remiantis moksline literatūra, išanalizuoti autizmo spektro sutrikimų (toliau – ASS) ypatumai, Aspergerio sindromo (toliau – AS) ypatumai, įtraukiojo ugdymo samprata ir jos problematika, įtraukusis ugdymas Montessori ugdymo sistemoje. Teorinėje tyrimo dalyje išryškintas Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje teorinis modelis. Empirinio tyrimo metu, pasirinkta atvejo analizės tyrimo prieiga. Teorinio modelio pagrindu buvo suformuotos 6 pusiau struktūruoto interviu klausimų grupės. Dokumentų analizės ir empirinio tyrimo metu patvirtinti teoriškai pagrįsti ypatumai ir nustatyti Aspergerio papildomi sindromą turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumai Montessori mokykloje. Tai: *lygiavertiškumo užtikrinimas, savarankiškumas ir Montessori bendruomenės, kaip didelės šeimos įvaizdis*. Visus šiuos ypatumus respondentai pažymėjo, kaip ypatingai svarbius, ugdant Aspergerio sindromą turintį vaiką. Šie ypatumai atsiskleidžia per tokius Montessori sistemos aspektus, kaip: *veiklos pasirinkimo laisvė; vertinimo pažymiais nebuvimas; vaikas lyginamas tik pats su savimi šiuo principu: „Aš – vakar, Aš – šiandien, Aš – rytoj“; mokinys vykdo klaidų kontrolę ir įsivertina save pats; individualūs ugdymosi planai kiekvienam mokiniui*. Montessori aktualumas įrodomas ir tyrimo metu išaiškėjus, kad labai sėkmingai vyko AS turinčio mokinio nuotolinis ugdymas (dėl COVID-19 sukeltos pandemijos priežasties). Mokytojai nustebę puikiu AS turinčio mokinio rezultatu. Pastebėta, kad mokinys aktyviai ir noriai dalyvauja pamokoje, atlieka pateiktas užduotis, bendrauja su klasiokais ir mokytojais. Tad, į tokią pozityvią AS turinčio mokinio nuotolinio ugdymosi patirtį, galima pažvelgti, kaip į maksimaliai saugioje aplinkoje, be jokių išorinių dirgiklių, parodytus savarankiško ugdymosi gebėjimus, kurie keletą metų buvo puoselėjami, būtent Montessori aplinkoje. Tyrimo metu nustatyta, kad Montessori sistema padeda pilnai individualizuoti ugdymosi ir auklėjimo procesą, siekiant išsaugoti kiekvieno vaiko tapatumą ir išskirtinumą. Pagarba vaikui, padeda jam judėti savo natūraliu tempu ir vystytis kaip pilnaverčiai, aktyviai, savarankiškai asmenybei.

Mikaliūnas, Dovydas. Peculiarities of Inclusive Education of Children with Asperger Syndrome at Montessori School. Master's Final Degree Project / supervisor lect. dr. Edita Gelbūdienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Ugdymo mokslai (M02).

Keywords: Asperger syndrome, autism spectrum disorders, inclusive education, Montessori education.

Kaunas, 2020. 61.

Summary

The aim of the work is to reveal the peculiarities of inclusive education of children with Asperger syndrome in Montessori school. Based on the scientific literature, the peculiarities of autism spectrum disorders (ASD), the peculiarities of Asperger syndrome (AS), the concept of inclusive education and its problems, inclusive education in the Montessori education system were analyzed. The theoretical part of the study highlights the theoretical model of inclusive education in Montessori school for children with Asperger syndrome. In the empirical study, a case study approach was chosen. Based on the theoretical model, 6 groups of semi-structured interview questions were formed. Documentary analysis and empirical research have confirmed the theoretically substantiated and identified Asperger's additional features of inclusive education for students with the syndrome at the Montessori school. These are: ensuring the equality, autonomy and the image of the Montessori community as a large family unit. All these features were marked by the respondents as especially important in the education of a child with Asperger syndrome. These features are reflected in aspects of the Montessori system such as: freedom to choose your own activity; the absence of assessment marks. The child is only compared to himself by the following principle: "I - yesterday, I - today, I - tomorrow". The student controls the mistakes and self-assesses himself; individual education plans selected for each student. The relevance of Montessori is also proven by the fact of the successful distance learning for students with AS (due to the cause of the COVID-19 pandemic). Teachers are surprised by the excellent result of a student with AS syndrome. It was noticed that the student actively and willingly participates in the lesson, performs the given tasks, communicates with classmates and teachers. As a result, such a positive experience of a student with AS in distance learning can be observed from the fact that at home, in a maximally safe environment, without any external stimulation, the student was able to show what was educated and nurtured in a Montessori school. The study showed that the Montessori system helps to fully individualize the process of education and upbringing in order to preserve the identity and uniqueness of each child. Showing respect to a child helps him to grow in his natural pace and to develop as a full-fledged, active, independent personality.

Turinys

Lentelių sąrašas.....	7
Paveikslų sąrašas	8
Įvadas	9
1. Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo ypatumai.....	15
1.1. Autizmo spektro sutrikimai. Aspergerio sindromo specifika.....	15
1.2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo metodai	19
1.3. Įtraukusis ugdymas ir jo sampratos problematika	25
1.4. Įtraukusis ugdymas Montessori ugdymo sistemoje.....	27
2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo metodologija	33
2.1. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo dizainas	33
2.2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo metodų pagrindimas.....	34
2.3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo instrumentų pagrindimas.....	35
2.4. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo imties pagrindimas	36
2.5. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo etika.....	37
2.6. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo organizavimas	37
2.7. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo „Montessori“ mokykloje tyrimo validumas ir patikimumas.....	38
3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimas	39
3.1. Dokumentų analizė pagal AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje teorinį modelį.....	39
3.2. Aspergerio sindromą turinčio mokinio ugdymo Montessori mokykloje atvejis	42
3.3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo rezultatų analizė	43
3.4. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo apibendrinimas ir diskusija	54
Išvados	59
Rekomendacijos	61
Literatūros sąrašas	62
Priedai.....	69

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Autizmo spektro sutrikimų klasifikacija (pagal TLK-10 klasifikaciją, 1992)	15
2 lentelė. Aspergerio sindromą turinčių vaikų bruožai (Attwood, 2013, p. 36)	17
3 lentelė. Aspergerio sindromo diagnostiniai kriterijai	17
4 lentelė. Empirinio tyrimo instrumentas.....	35

Paveikslų sąrašas

1 pav. „6 pagalbos etapai dirbant su AS turinčiais vaikais“ (pagal Kriauciūnienę (2016)	22
2 pav. AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje teorinis modelis (Mikaliūnas, 2020).....	32
3 pav. Magistro baigiamojo projekto tyrimo logika.....	33
4 pav. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo modelis.....	58

Įvadas

Aktualumas. Viena pagrindinių paskutinio dešimtmečio temų – lygybė. Lygybės problematiką darbo santykiuose, šeimoje, lygybę rasinės priklausomybės aspektu, o taip pat ir lygybę ugdyme analizuoja tokie mokslininkai, kaip McLaughlin (2010), Cole (2011), Unterhalter (2012), Cologon (2013), Roche (2013), Adema (2013), Shrewsbury (2015), McGuckin, Shevlin (2017), López-Gavira, Molina (2017), Seale (2017), Berry (2018), Majoko (2019).

Dar visai neseniai buvo teigiama, kad „kitokie mokiniai“ turi derintis, integruotis, prisitaikyti prie „paprastų mokinių“, o dabar kyla esminis klausimas - kaip įtraukti visus mokinius į bendrą darbą, nepamiriant nei vieno teisių, bei siekti, kad kiekvienas mokinytis turėtų lygias galimybes į ugdymą. Jeigu dar prieš dešimtmetį į mokinių, turintį autizmo spektro sutrikimus, buvo žiūrima, kaip į ribotas galimybes turintį asmenį (Itkonen, Ream, 2013) šiandien, siekiama, kad šie mokiniai įsitrauktų į ugdymą kartu su visais vaikais bei dalyvautų tokia pat socialiniame gyvenime kaip ir visi (Santos, Varandas, 2016).

Tarptautinės konferencijos apie įtraukų švietimą ataskaitoje (2008) pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas remiasi daugeliu principų (*lygybė ugdymesi, tęstinumo ir kintamumo principas, kompleksinė pagalba, šeimos įtraukimas į mokyklos bendruomenę*) ir vertybių (*įvairovės pripažinimas, kokybiškas ugdymas kiekvienam, pilnavertis gyvenimas, negalia – tai neapribojimas*) apie tam tikro tipo visuomenės ir žmogaus idealo kūrimą. Siekiant kad visuomenės taptų taikesnės, gerbiančios skirtybes, tuomet mokiniams būtina sudaryti sąlygas ugdytis reikiamas nuostatas ir mokykloje ar neformalioje aplinkoje, pajusti, ką jos reiškia.

Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos (2006) 24 str. pabrėžiama, kad Valstybės, šios Konvencijos Šalys, pripažįsta neįgaliųjų teisę į mokslą. Siekdamos įgyvendinti šią teisę nediskriminuojant ir lygiomis galimybėmis, valstybės, šios Konvencijos Šalys, užtikrina visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą, kuriais būtų siekiama visapusiškai ugdyti žmogiškąjį potencialą ir orumą bei savigarbą, taip pat didinti pagarbą žmogaus teisėms, pagrindinėms laisvėms ir žmonių įvairovei.

UNESCO ir UNICEF (2008) dokumentuose pabrėžiama, kad teisė į švietimą gali būti realizuota tik užtikrinant visuotinį prieinamumą, įskaitant ir visas būtinas priemones, reikiamas pritraukti vaikus iš labiausiai atstumtų visuomenės sluoksnių. Tačiau nepakanka vien tik vaikų buvimo mokykloje; ugdymasis pats savaime dar neužtikrina, kad individai įgyvendins savo ekonominius ir socialinius tikslus ir įgis įgūdžių, žinių ir vertybinių nuostatų, kuriomis grindžiamas atsakingas ir aktyvus pilietiškumas.

Įtraukusis ugdymas, besiremiantis žmogaus teisių užtikrinimu, kuriame dalyvauja visi mokiniai, įmanomas tik taikant visuminį požiūrį į asmenį. Todėl mokytojams keliama žymiai daugiau reikalavimų, jie neturėtų būti tik žinių pertekėjai. UNESCO (2008) dokumentuose pabrėžiama: „*Siekiant įgyvendinti žmogaus teises švietimo sistemoje ir plėtoti įtraukų ugdymą(si), būtina reformuoti visą švietimo sistemą, patikslinti teisės aktus, programas, mokytojų rengimo sistemas, mokymo priemones, ugdymosi aplinkas, metodologijas, išteklių paskirstymo procedūras (...). Svarbiausia, turėtų pasikeisti žmonių požiūris, visoje švietimo sistemoje skirtybės turėtų būti gerbiamos ir laikomos galimybėmis, o ne kliuviniais.*“ Vadinasi, kalbant apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą ir remiantis teoriniais įtraukiojo ugdymo apibrėžimais, reikia keisti požiūrį į žmogų iš esmės. Vaikai, turintys įvairių specialiųjų poreikių, turėtų būti ne tiesiog integruojami, o programos

jiems ne tiesiog pritaikytos. Vaikai turėtų būti priimami į ugdymo organizacijas, kaip pilnaverčiai jos nariai, turintys teisę į tokį pat ugdymą kaip ir visi kiti jo dalyviai. Tai reiškia, kad, mokytojai iš esmės turėtų taikyti tokias ugdymo metodikas, kurios tiks vaikui turinčiam specialiuosius ugdymo ir raidos poreikius, kurios padės jam jaustis pilnaverčiu, turinčiam vienodas teises ir galimybes visuomenės nariu.

Dėl aukščiau minėtų priežasčių, socialinę įtrauktį imta suprasti plačiau – ji nebelaikoma tik įrankiu, padedančiu atpažinti trūkumus ir juos įveikti, ji priimtina daugeliui šalių, apie ją kalbama įvairiais aspektais (lyčių, etninių grupių, visuomenės sluoksnių, aplinkos, sveikatos ir žmogaus teisių), suvokiant ją kaip universalią įtrauktį, prieinamumą, pasiekimus (Ouane, 2014).

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymąsi reglamentuojantys teisiniai dokumentai (Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), LR Seimo nutarimas Nr. XII-745 (2013), „Vaikų įtraukties mokytis ir įvairiapusio ugdymo 2017-2022 metų veiksmų plane“ (2017), teigiama, kad turi būti sudarytos palankios sąlygos kiekvienam mokiniui ugdytis pagal jų poreikius ir galimybes bendrojo ugdymo mokyklose, užtikrinant švietimo pagalbą, ugdymosi prieinamumą ir siekiant sustiprinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtrauktį į švietimą, didinant specialiųjų poreikių asmenų švietimo paslaugų poreikio patenkinimą.

Svarbu pastebėti, jog analizuojant dokumentus bei mokslinę literatūrą galima susidurti su tam tikra termino „įtraukusis ugdymas“ vartojimo problematika: vienuose šaltiniuose aptinkama sąvoka „inkliuzinis ugdymas“ (Miltenienė, Venclovaitė, 2012; Ališauskas, Ališauskienė, Kaffemaniene, Miltenienė, 2011; Miltenienė, Daniutė, 2014; Šukys, Dumčienė, Lapėnienė, 2011; Gutauskienė, Tumelienė, 2011), kitur aptinkama „įtraukusis ugdymas“ (Vaitkuvienė-Zimina, 2016; Grincevičienė ir kt., 2015; Martišauskienė, 2014; Galkienė, 2016; Kriščiūnaitė, Strakšienė, Bubnys, 2018; Targamadžė, Gervytė, 2014; Lisauskienė, 2019; Girdzijauskienė, Sakaldoskienė, 2018). Visi minėti autoriai, vartodami terminus „įtraukusis ugdymas“ arba „inkliuzinis ugdymas“, šias sampratas sutapatina. . Užsienio šaltiniuose, vartojamas terminas „inclusive education“ (iš angl. kalbos „inkliuzinis“ ar „įtraukusis ugdymas“) lietuvių kalboje, remiantis Lietuvių kalbos išteklių informacinės sistemos ir Valstybinės lietuvių kalbos komisijos duomenimis, vertimo neturi. Tačiau, Lietuvių kalbos išteklių informacinėje sistemoje, kita anglų kalbos sąvoka „inclusion“, kuri lietuvių kalboje dažnai vartojama, kaip „inkliuzija“, verčiama kaip „įtraukimas“, „priklausymas“, o Lietuvos Respublikos terminų banke anglų kalbos sąvokos „to include“ vertimas į lietuvių kalbą pateikiamas kaip „įtraukti“. Tokiu būdu, šiame darbe remiantis Lietuvių kalbos išteklių informacinės sistemos ir Lietuvos Respublikos terminų banko duomenimis vartojamas terminas artimesnis lietuvių kalbai - „įtraukusis ugdymas“, kas iš tiesų atspindi būtent anglų kalbos termino „inclusive education“ reikšmę.

Problema. Įtraukųjį ugdymą galime laikyti procesu, kuriame atsižvelgiama į socialinę, kultūrinę ir mokymosi įvairovę ir remiamasi veiksniais, padedančiais nustatyti bei šalinti kliūtis mokymuisi ir dalyvavimui švietime. Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo plėtros agentūros parengtame Inkliuzinio (įtraukiojo) švietimo mokytojo profilyje (2012) apibrėžtos keturios esminės vertybės, kuriomis turėtų remtis mokytojai, dirbantys įtraukiojo švietimo sistemoje. Tai:

- *pagarba mokinių įvairovei* - skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis,

- *pagalba kiekvienam mokiniui*, puoselėjant aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų;
- *darbas drauge su kitais* – bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai;
- *asmeninis profesinis tobulėjimas*, prisiimant atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą, vadovaujantis principu, jog mokytis reiškia mokytis.

Watkins (2011) teigimu, svarbiausia įtraukiojo ugdymo sistemų vizija yra užtikrinti, kad visų amžiaus grupių besimokantiems asmenims kartu su bendraamžiais vietos bendruomenėje būtų suteiktos prasmingos ir labai kokybiškos švietimo galimybės, nepaisant jų specialiųjų poreikių ir sutrikimų.

Daugelyje pasaulio valstybių oficialios raidos sutrikimų statistikos nėra, visgi akivaizdu, kad autizmo spektro sutrikimai – sparčiai augantis reiškinys šiuolaikinėje visuomenėje. Nustatyta, kad autizmo spektro sutrikimus turi apytiksliai vienas iš 68 vaikų pasaulyje (McPheeters, Weitlauf, ir kt. 2017). JAV vykdytų tyrimų duomenimis, per pastaruosius 10 metų autizmo atvejų padaugėjo 119,4 proc. Šiuo metu JAV autizmo spektro sutrikimai diagnozuojami maždaug 1 vaikui iš 60, Pietų Korėjoje – 1 vaikui iš 38. Manoma, jog artimiausiu metu vaikų autizmo atvejų gali būti diagnozuota daugiau negu vėžio, diabeto ir AIDS atvejų kartu paėmus¹.

Remiantis tyrimais, kuriuos atliko MCPheeters, Weitlauf ir kt. (2017), Durkin, Gladstone, Rattazzi ir kt. (2015), Cage, Troxell-Whitman (2019), Bishop, Koenig, Palmer, Szatmari ir kt. (2015), Zwaigenbaum, Bauman, Pierce ir kt. (2015), Shultz, Hudac, Vander Wyk (2014) autizmo spektro sutrikimų gausėjimui įtakos turi daugelis faktorių. Tie patys mokslininkai palaiko genetinę autizmo išsivystymo teoriją, sieja autizmą su paveldimumu, taip pat atlikti tyrimai rodo, kad vėlyva tėvystė, o ypač nuo 30 metų, yra svarus rizikos veiksnys. Šiuo atveju svarbus ir tėvo amžius – kuo jis vyresnis, tuo rizika yra didesnė. Autizmą gali lemti ir priešlaikinis gimdymas, kuomet kūdikis gimsta neišnešiotas. Kai kurie mokslininkai (Quintana, Westlye, ir kt. 2016; Sakamoto Moriuchi, Matsuzaki, Motoyama, 2015), ieško aplinkos, neurologinių, infekcinių veiksnių, kurie galbūt, taip pat skatina autizmo vystymąsi. Įrodyta, jog autizmas tikrai neišsivysto dėl blogo auklėjimo ar konfliktų šeimoje (Silverman, 2011).

Higienos instituto duomenimis, 2017 m. autizmo sutrikimus turinčių vaikų buvo per 1700. Tačiau duomenys netikslūs, nes jie surinkti tik iš asmens sveikatos priežiūros įstaigų. Vaikų, kurie nesilankė minėtose įstaigose, statistikoje nėra. Be to, Lietuvoje efektyvi ankstyvos autizmo diagnostikos sistema veikia vos 10 metų, iki tol autizmo diagnozė buvo nustatoma retai ir ne visada tiksliai. Todėl duomenys atspindi geriausiu atveju nuo 2010 m. diagnozuotus atvejus. Taigi galima teigti, kad realiai Lietuvoje autizmo sutrikimus turi 5–8 tūkst. vaikų iki 17 m. amžiaus. Kita vertus, 2013–2017 metų naujai nustatytų autizmo sutrikimų duomenys rodo, kad autizmo sutrikimų Lietuvoje daugėja sparčiau nei pasaulyje ir per artimiausius 5–10 metų autizmo sutrikimus turinčių vaikų oficialus skaičius irgi sieks 1,5–2 proc., o tai reiškia, kad autizmo sutrikimus Lietuvoje turės apie 10 tūkst. vaikų, ir šis skaičius nuolat didės.

Remiantis autizmo požymių kokybe, bandoma nustatyti autizmo sunkumo laipsnį, kuris gali būti labai įvairus. Vieni vaikai patiria daugiau sunkumų dėl sutrikusios kalbos, kiti – dėl socialinio bendravimo problemų, treči labiau išsiskiria savo elgesiu ir pan. (Simpson, 2016). Baron-Cohen (2011) išskiria

¹ US Department of Health and Human Services/Centers for Disease Control and Prevention MMWR / April 27, 2018 / Vol. 67 / No. 6

klasikinį autizmą ir autizmą, kuris dera su aukštu intelektu, bei Aspergerio sindromą ir pateikia vadinamąjį autizmo spektrą.

Aspergerio sindromas (AS), laikomas viena švelniausių autizmo atmainų. Šį sindromą turinčiam vaikui iškyla tokių pat bendravimo sunkumų, jis taip pat turi neįprastų stiprių siaurų pomėgių (obsesinių), kaip ir kiti autistiški vaikai, tačiau skiriasi tuo, kad jo kalbos ir pažintinių funkcijų raida nėra atsilikusi, kad jis yra normalaus intelekto (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002). Aspergerio sindromą turinčio vaiko kalba išplėtotą, tačiau pokalbiuose trūksta diplomatijos, iniciatyvos, kitų žmonių norų ir nuotaikų supratimo. Todėl jo bendravimas vienpusiškas, neadekvatus. Bendraamžius tai trikdo ir pykdo, todėl jie stengiasi su tokiu vaiku nebendrauti arba jį pašiepti. Išore niekuo neišsiskiriantis Aspergerio sindromą turintis vaikas (Namjou, Marsolo, Rothenberg ir kt., 2014) dėl savo elgesio ypatumų dažnai būna nesuprastas, atstumtas, laikomas nemandagiu, įžūliu, prastai išauklėtu, keistu. Aspergerio sindromą turintis vaikas nesupranta, ką jis negerai pasakė ar padarė, todėl jis atstumiamas, išgyvena, sutrinka ir pasitraukia, o neretai vengia (bijo) bendrauti. Vaiką visada lydi didelė bendravimo su kitais žmonėmis baimė ir adaptacijos sunkumai.

Nors Aspergerio sindromas šiuolaikiniame kontekste, nėra neįprastas reiškinys, visgi naujausi mokslininkų atlikti tyrimai (Helles, Gillberg, 2016; Ting, Weiss, 2017; Casas, Forns, Martinez, Tardon ir kt., 2017; Magiati, Lerh, Leekam, ir kt., 2017; Cuomo, Vaz, Lee, Thompson, Rogerson, Falkmer, 2017) parodo, kad, dėl Aspergerio sindromą turinčių vaikų socializacijos ir komunikacijos ypatumų, iki šiol dažnai susiduriama su šių vaikų ugdymo problemomis mokyklose. Šios problemos susijusios ne tik su šių vaikų ypatybėmis, bet dažniausiai su mokyklų ugdymo procesu. Vis dažniau Aspergerio sindromą, turinčių vaikų tėvai, renkasi netradicinio ugdymo mokyklas, dėl mažesnio vaikų skaičiaus klasėse, dėl netradicinio požiūrio į vaikus turinčius šiuos ypatumus ir kitų priežasčių. Vienos iš dažnai pasirenkamų netradicinių mokyklų – tai Montessori sistemos mokyklos (K. Michelle Lane-Barmapov, 2016). Jos įkūrėjos, daktarės, pedagogės, matematikės ir filosofės Marijos Montessori ugdymo sistema remiasi „*Padėkite man pačiam tai padaryti*“ principu. Marija Montessori savo pedagogiką vadino žmogiškojo potencialo išlaisvinimo savarankiškoje vaiko veikloje, specialiai suaugusiųjų paruoštoje edukacinėje aplinkoje. Užsiėmimai šioje aplinkoje vyksta per mokomuosius žaidimus, kurie skatina kalbos raidą, loginį mąstymą, dėmesingumą, lavina smulkiosios motorikos ir jutiminius įgūdžius (Kornetov, 2020). Visi šie šios sistemos ypatumai, yra itin svarbūs įvairiapusiškam vaikų, turinčių Aspergerio sindromą ugdymuisi užtikrinti (K. Michelle Lane-Barmapov, 2016).

Probleminis klausimas: Kaip įgyvendinamas Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukusis ugdymas Montessori mokykloje?

Minėti aspektai suponuoja šio **darbo tikslą** - atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje.

Darbo tikslo siekiama šiais uždaviniais:

1. Atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo ypatumus.
2. Pagrįsti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje tyrimo metodologiją;
3. Nustatyti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje.

Darbo objektas: Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai Montessori mokykloje.

Tyrimo duomenų rinkimo metodai:

- Mokslinės literatūros analizė;
- Dokumentų analizė;
- Pusiaus struktūruotas interviu;

Tyrimo duomenų analizės metodai:

Kokybinė turinio (*content*) analizė.

Tyrimo konceptualios nuostatos:

Humanistinės pedagogikos teorija ir lygių galimybių ugdyme teorija.

Humanistinė pedagogika apibrėžiama kaip teorija ir augančio žmogaus asmenybės tapsmo kūrybinė praktika. Humanistinis pedagoginis mąstymas talpina savyje nuolatinio mokyklos gyvenimo atsinaujinimo, daugialypės mokytojų kūrybinės veiklos galimybę. Savo pamatiniais postulatais - tikėjimu vaiko galimybėmis, vaiko savitumo atskleidimu, jo asmenybės gerbimu ir stiprinimu, skatinimu tarnauti geriui ir teisingumui - humanistinis pedagoginis mąstymas kuria savitą ugdymo turinio bei jo realizavimo priemonių sistemą.

Vienas iš pagrindinių humanizmo idėjos skleidėjų A.H.Maslow bendriausiu mokyklos uždaviniu laiko padėti vaikui, pirma, "tapti žmogumi apskritai ir, antra, šiuo konkrečiu žmogumi", t.y. viena vertus, išmokyti gyventi, remiantis bendražmogiškomis vertybėmis, antra vertus, - atskleisti ir realizuoti savo paties galimybes. Svarbus uždavinys, kurį turi atlikti mokykla - suteikti vaikams pasitenkinimo, pasisekimo džiaugsmą (ne tik teigiamai vertinant "akademinius pasiekimus", bet ir sudarant sąlygas išgyventi pasitenkinimą suteikta pagalba silpnesniam už save).

Pasak C.Rogers (1981), mokyklos tikslas yra padėti vaikui tapti visiškai funkcionuojančia asmenybe, atskleisti jame glūdinčias vidines galimybes. Mokytojai į vaiką turi žiūrėti kaip į unikalų, nepakartojamą, todėl besąlygiškai vertingą. Kitas svarbus Rogers (1981) požiūris į ugdymą yra mokymo nedirektyvumas.

Lygių galimybių ugdyme teorija iš esmės remiasi holistinės pedagogikos filosofija, kurios pagrindinė idėja, kad kiekvienas mokinytis turi teisę į kokybiško ugdymo patirtį, o tai reiškia, kad jie „<...> nenori būti išskirti kaip kažokie kitokie, bet nori būti suvokiami kaip individualybės“ (Hockings, 2010).

Holistinio ugdymo pedagogai, tokie kaip Žanas Žakas – Ruso, Johanas Heinrichas Pestalocis, Frydrichas Frebelis, Ralfas Emersonas, Bronsonas Alkoto, Rudolfas Šteineris, Marija Montessori, Džidi Krišnamurti, pabrėžia, kad mąstančios civilizacijos evoliucija ir žmonių sąmoningumas reikalauja gerbti augančios ir bręstančios asmenybės vidinį gyvenimą. O šis požiūris ypatingai priklauso nuo ryšio tarp asmens ir kultūros raidos. Tai atskleidžia ir Marija Montessori (1949), teigdama: „Jeigu išsigelbėjimas ir pagalba ateis, jie ateis iš vaikų, nes vaikai yra žmonijos, taigi visuomenės, kūrėjai. Vaikai apdovanoti vidine galia, gebančia nuvesti mus į šviesesnę rytojų.

Svarbiausias ugdymo tikslas turėtų būti ne žinių perteikimas, o siekimas išlaisvinti žmogaus potencialą“.

Holistiniame ugdyme manoma, kad svarbiausias viso ugdymo tikslas yra vidinių žmogaus savęs tobulėjimo mechanizmų paleidimas. Ir šiam tikslui įgyvendinti, sukurama specialiai paruošta aplinka, leidžianti kiekvienam vaikui atpažinti ir pradėti ugdyti savo dvasinį potencialą - pagal savo planą, savo greičiu (Montessori, 1949). Ypatingas vaidmuo čia priklauso emocinei ekologijai, atmosferai, leidžiančiai vaikui eiti savo mokymosi keliu be nereikalingo delsimo (Sorokov, 1992).

Būtent aukščiau minėtuose holistinio ugdymo principuose ir pasireiškia lygių galimybių ugdyme teorija, kuomet kiekvienas vaikas turi teisę į kokybišką ugdymą ir gali lavintis savo asmeniniu greičiu, nepaisant savo lyties, turimų sutrikimų ar aplinkos kurioje auga.

1. Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo ypatumai

Pirmoje darbo dalyje nagrinėjami Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo ypatumai teorijoje.

1.1. skyriuje aptariami autizmo spektro sutrikimai ir Aspergerio sindromo specifika. 1.2 skyriuje aptariami Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo metodai. 1.3. skyriuje aptariama įtraukiojo ugdymo samprata ir jos problematika. 1.4. skyriuje nagrinėjamas įtraukusis ugdymas Montessori sistemoje.

1.1. Autizmo spektro sutrikimai. Aspergerio sindromo specifika.

XXI-ajame amžiuje sąvoka „autizmas“ vartojama vis dažniau. Žodis autizmas kilęs iš graikų kalbos „autos“ – gr. „pats“, tai rodo žmogaus pasinėrimą į save, uždarumą (Lietuvių kalbos žodynas, 2002). Lesinskienė (2002), autizmą apibūdina, kaip labai sudėtingą raidos sutrikimą, pasireiškiantį sutrikusiu bendravimu su aplinkiniais, verbalinės/neverbalinės komunikacijos sunkumais, bei vaizduotės ribotumu ir keistu elgesiu. Šis sutrikimas yra nespecifinis, tai reiškia, kad jis nėra įgytas, o įgimtas, jį sukelia biologinės bei genetinės priežastys. Dažniausiai autizmas išryškėja iki trejų metų amžiaus ir tęsiasi visą žmogaus gyvenimą. (Navickienė, Piščalkienė ir kt., 2019).

Pirmą kartą autizmo terminas buvo paminėtas 1911m. šveicarų psichiatro Bleuler, kuris norėjo apibrėžti sergančiųjų šizofrenija uždarumą, susitelkimą į save (Shrewsbury, 2015). 1943 m. psichiatras Kanneris aprašė vaikų grupę, kurie buvo užsidarę, nemėgo bendrauti, nekalbėjo arba kartojo kelis tuos pačius žodžius, buvo nusiteikę priešišškai aplinkos arba jų tvarkos pokyčiams ir prastai mokėsi. Visą šį elgesio spektrą ir vaiko būklę Kanner pavadino autizmu (Robison, 2019).

Vaikai, turintys šį sutrikimą, išvaizda nesiskiria nuo bendraamžių, skirtumai išryškėja pradėjus bendrauti arba ilgiau stebint vaiką iš šalies. Kaip teigia Lesinskienė, Vilūnaitė, Paškevičiūtė (2002, p. 406) „*dėl komunikacijos ir elgesio skirtumų autizmo sutrikimą turinčių vaikų aplinkiniai dažnai nesupranta, nes jie atrodo užsidarę, nesuprantami, šiurkštūs, nebendraujantys arba keistai bendraujantys. Autizmo lemiamą intuicijos ir empatijos stoka apsunkina šių vaikų kontaktą su aplinkiniais, o ir jiems patiems sukelia didelį nerimą socialinėse situacijose*“. Kitas svarbus faktas – šiems vaikams būdingas pasikartojantys jų elgesio veiksmai, tai gali būti lingavimas, plojimas rankomis, sukimasis ir pan. Turint autizmą, požymių ryškumas kiekvienam pasireiškia vis kitaip, todėl pasaulyje taikoma autizmo spektro sutrikimo (toliau ASS) sąvoka (Lesinskienė, Vilūnaitė, Paškevičiūtė, 2002).

Pagal Tarptautinių ligų klasifikaciją - 10 leidimą (1992), autizmo spektro sutrikimai priskiriami įvairiapusių raidos sutrikimų grupei ir klasifikuojami taip (žr.: 1 lentelę):

1 lentelė. Autizmo spektro sutrikimų klasifikacija (pagal TLK-10 klasifikaciją, 1992)

Autizmo spektro sutrikimas	Paaiškinimas
Vaikystės autizmas	Vystymosi sutrikimas, kuris pasireiškia socialinio bendravimo, elgesio ir komunikacijos sutrikimais. Šis sutrikimas nustatomas iki 3 metų amžiaus.
Netipinis autizmas	Pasireiškia tik vienu arba dvejais požymiais iš trijų (bendravimas, elgesys, komunikacija). Nenormalūs ir (arba) sutrikę vystymosi procesai tampa akivaizdūs tik po 3 metų amžiaus.
Reto sindromas	Viena iš sunkiausių autizmo formų, kuri nustatoma tik mergaitėms. Tokie vaikai nuo 7 iki 24 mėnesių vystosi normaliai, vėliau po truputį praranda visus įgūdžius ir

Autizmo spektro sutrikimas	Paaikškinimas
	gebėjimus, liaujasi kalbėti (jei šiek tiek bandė), sulėtėja galvos augimas, nevaldomi rankų judesiai.
Vaikystės dezintegracinis raidos sutrikimas	Pasitaikantis labai retai. Sindromui būdingas kalbos, socialinių įgūdžių praradimas ne ankščiau kaip antraisiais metais. Dažnai pasitaiko žarnyno arba šlapimo pūslės kontrolės praradimas, kartais blogėja motorika. Prognozė dažniausiai yra labai prasta ir daugumai žmonių išsivysto sunkus protinis atsilikimas.
Hiperaktyvus sutrikimas	Pasireiškia protiniu atsilikimu ir stereotipiniais judesiais. Ši kategorija įtraukta čia dėl įrodymų, kad vaikai, su vidutinio sunkumo ir sunkiu protiniu atsilikimu (IQ žemiau 50), kuriems pasireiškia didelis hiperaktyvumas ir neatsargumas, dažnai pasireiškia stereotipinis elgesys (lingavimas, šokinėjimas, plojimas ir pan.). Paauglystėje hiperaktyvumas pereina į pasyvumą. Taip pat šis sindromas sietinas su įvairiais vystymosi atsilikimais.
Aspergerio sindromas	Lengviausia autizmo forma, kuria dažniau serga berniukai nei mergaitės. Pasižymi socialinės sąveikos sutrikimu bei stereotipiniais, pasikartojančiais interesais ir veikla.
Kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai	Lietuvos Higienos institutas (2015), pateikė duomenis, kuriuose atsispindėjo autizmo spektro sutrikimo didėjimas. Kiekvienoje autizmo klasifikacijos grupėje skaičiai nuo 2011 metų iki 2015 metų buvo padvigubėję. Taip pat duomenys atskleidė, kad dažniausiai yra nustatomas vaikystės autizmas, tačiau sparčiai daugėja Aspergerio sindromą turinčių vaikų.
Vaikystės autizmas	Vystymosi sutrikimas, kuris pasireiškia socialinio bendravimo, elgesio ir komunikacijos sutrikimais. Šis sutrikimas nustatomas iki 3 metų amžiaus.

Apibendrinant galima pastebėti, kad autizmo sutrikimų spektras yra pakankamai platus ir kiekvienu atveju labai individualus. Skiriamos septynios skirtingos oficialiai patvirtintos autizmo atmainos. Todėl, kalbant apie ne tik įtraukiojo ugdymo organizavimą, bet ir apskritai apie darbo organizavimą su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais, reikėtų išanalizuoti kiekvieną autizmo spektro sutrikimų grupę atskirai. Tai, kas tinka vienam ASS turinčiam vaikui, ne tiks kitam.

Taigi, norint atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukties galimybes, reikia atskleisti būdingą Aspergerio sindromo, kaip Autizmo spektro sutrikimų grupės nario, specifiką.

„Aspergerio sindromas – autistinis raidos sutrikimas, kuriam būdingi socialinio bendravimo (tarpusavio supratimo, emocinio kontakto), komunikacijos (verbalinės ir neverbalinės), ir vaizduotės (nelankstūs žaidimai, riboti interesai) sutrikimai, bet normalūs ar aukštesni už vidutinius intelektiniai gebėjimai.“ (Andrews, Attwood, 2013, p.370).

Sutrikimas pirmą kartą buvo išskirtas 1944 m. Austrijos vaikų gydytojo Hanso Aspergerio, kuris sakė, kad tai raidos sutrikimas, kuriam būdingos tokios pat socialinės ir komunikacinės problemos bei stereotipinis elgesys, kaip ir kitas autizmo atmainas turintiems vaikams, tačiau, jų kalba sklandesnė ir jie yra protingi bei gabūs. Todėl, Aspergerio sindromo terminas medicinoje pradėtas vartoti tik 1981 m., siekiant išskirti autistų vaikų grupę, kurie yra gabūs, protingi, turi kalbinius gebėjimus (Lesinskienė, 2000).

Aspergerio sindromą (toliau AS) turinčių vaikų kalba gali būti sklandi ir aiški, tačiau, skirtingai nuo šio sindromo neturinčių vaikų, jų kalba koncentruota tik į save, jie dažniausiai nesistengia suprasti pašnekovo nuotaikos, nerodo jokios iniciatyvos bendrauti ir/ar vesti pokalbį. Tokie vaikai dažnai

būna atstumti, dėl negebėjimo bendrauti, o ir patys nesupranta, ką padarė ar pasakė ne taip. Aspergerio sindromą turintys vaikai ir suaugusieji yra labiau linkę sakyti tiesą, būti sąžiningi, nepaisyti kitų žmonių jausmų. (Baker, Welkowitz, 2004). Jiems yra svarbiau pasakyti „savo tiesą“, nepagalvojant kaip pašnekovas jausis dėl to ką išgirsta.

Andrews, Attwood (2013), išskyrė pagrindinius bruožus, kuriais pasižymi Aspergerio sindromą turintys vaikai. Svarbu paminėti, jog vaikai turintys šį sindromą gali turėti skirtingą šių bruožų rinkinį ir nebūtinai kiekvienas vaikas turės absoliučiai visus šiuos bruožus (žr.: 2 lentelę).

2 lentelė. Aspergerio sindromą turinčių vaikų bruožai (Attwood, 2013, p. 36)

Bruožai	Paaiškinimas
Lėta socialinė branda	Bendravimo temų atsilikimas, interesai ne pagal amžių ir kt.
Nebrandi empatija	Gali juoktis iš kitiems skaudžių įvykių.
Negebėjimas susirasti draugų	Jaučiasi atstumtas dėl nemokėjimo bendrauti.
Emocijų kontrolės problemos	Jie elgiasi taip, kaip šiuo metu jaučiasi, nesvarbu yra namuose ar viešojoje vietoje, neišskiria bendravimo su artimaisiais, bendraamžiais ar suaugusiais.
Neįprasti kalbos gebėjimai- sudėtingas žodynas ir sintaksė, tačiau atsilikę pokalbio palaikymo įgūdžiai, neįprastos intonacijos, polinkis į pedantiškumą	Sakinuose gali vartoti itin sudėtingus terminus, tačiau negeba palaikyti pokalbio. Pokalbis vyksta viena kryptimi: klausimas-atsakymas. Viskas surikiuota pagal spalvas, dydžius.
Neįprastai intensyvus ir koncentruotas žavėjimasis koku nors dalyku	Viena mėgstama sritis (mokomasis dalykas, sporto šaka, kolekcionavimas) apie kurią viską išmano iki smulkmenų ir yra labai į ją susikoncentravęs.
Negebėjimas per pamokas išlaikyti dėmesio	Jei pamoka nusibosta, užsiima kita veikla, kuri tuo metu domina (tai nebūtinai susiję su pamoka, kuri tuo metu vyksta).
Reikalinga pagalba ugdant savarankiškumą bei organizacinius įgūdžius	Vaiką reikia nukreipti ir pasakyti ką, kada ir kaip daryti.
Nerangi eisena ir judesių koordinacija	Svyravimas į šonus, sukinėjimasis.
Perdėtas jautrumas tam tikriems garsams kvapams, tekstūroms ar prisilietimams	Gali lengvai susierzinti dėl šių dalykų, jei tai nepatinka.

Gilliberg ir Colemann (2000) išskyrė šešis pagrindinius diagnostinius kriterijus, iš kurių vieną arba keletą atitinka asmuo kuriam nustatomas AS (žr.: 3 lentelę):

3 lentelė. Aspergerio sindromo diagnostiniai kriterijai

Kriterijus	Paaiškinimas
Socialinis sutrikimas (kraštutinis egocentrizmas) (bent du atitikimai):	Sunkumai bendraujant su bendraamžiais; Abejingas kontaktui su bendraamžiais; Sunkumai interpretuojant socialinius signalus; Socialiai ir emociškai netinkamas elgesys.
Siauri interesai (bent vienas):	Kitokios veiklos atsisakymas; Pasikartojanti veikla laikanti griežtų ritualų; Daugiau mechanikos negu prasmės.
Neįveikiamas poreikis laikytis rutinos ir interesų (bent vienas), kurie:	Daro įtaką visiems asmens kasdienio gyvenimo aspektams; Daro poveikį kitiems asmenims.

Kriterijus	Paaikškinimas
Kalbos ir kalbėsenos ypatumai (ne mažiau nei trys):	Vėluojanti kalbos raida; Paviršutiniškai tobula ekspresyvi kalba; Formali pedantiška kalba; Keista intonacija, savotiškos balso charakteristikos; Sutrikęs supratimas, tarp jų – paraidžiui suprantamos numanomos reikšmės.
Neverbalinės komunikacijos problemos (bent viena):	Ribotas gestų vartojimas; Nerangi/neišlavinta kūno kalba; Ribota veido išraiška; Netinkama veido išraiška; Keistas, sustingęs žvilgsnis.
Nerangi motorika:	Prasti neurologinio vystymosi testų rezultatai.

Visų turinčiųjų AS simptomai skiriasi. Kai kurie simptomai gali pasireikšti labai neryškiai arba būti visai nepastebimi, o kiti būti stipresni ir ūmesni.

Nors AS yra įgimtas, jis pasireiškia per pirmuosius kelerius metus ir, labai retais atvejais, vėliau. Per pirmus dvejus metus pastebėti šį sindromą yra ganėtinai sudėtinga, nes nėra jokių stiprių ir akivaizdžių simptomų, kuriuos galėtų pamatyti tėvai ar gydytojai (Sicile-Kira, 2004). Visgi Gilliberg (2002), išskiria keletą ankstyvojo autizmo simptomų, kurie gali pasireikšti ir AS turintiems vaikams:

- neįprastos reakcijos susijusios su kvapais, garsais ir lietimui,
- žvilgsnio netolygumas,
- akių kontakto nelaikymas,
- **socialinis atsiskyrimas.**

Taigi pastebima, kad daugelis **Aspergerio sindromo** bruožų susiję su socialinių ir komunikacinių įgūdžių trūkumu. Dėl savo ypatumų, vaikai su Aspergerio sindromu, reikalauja ypatingo komunikacinio ugdymo. Tačiau, nors jiems ir sunku bendrauti, dauguma jų yra ypatingai gabūs kalbai ir raštu, sugeba išreikšti tai, ką nori, vartojant sunkius terminus ir frazes (Clarke, Barry ir kt., 2016; Attwood, 2013). Pastebima, jog AS turintys vaikai neretai turi ir kitų ypatingų gebėjimų ir talentų. Šie vaikai itin pastabūs smulkmenoms, kurie kitiems gali net nekristi į akis (pastebi klaidas, skirtumus). Pastebėta, kad jiems sekasi ne tik mokytis kalbas, bet ir tokie dalykai kaip – **tikslieji mokslai, geografija, istorija. Jie yra labai kūrybingi - piešia kitaip, nei visi, konstruoja įdomias figūras. Jie turi gerą atmintį dalykuose, kuriais žavisi ir domisi** (Clarke, Barry ir kt., 2016).

Tad, apibendrinant galima teigti, kad norint pasiekti sėkmingų auklėjimo ir ugdymo rezultatų, labai svarbu išvelgti Aspergerio sindromą turinčio vaiko stipriausias savybes ir jas nuolatos tobulinti ugdymo procese, bet ir nepamiršti apie komunikacinių – socialinių įgūdžių lavinimą, nes tai yra viena pagrindinių misijų ugdant Aspergerio sindromą turinčius vaikus. Nors Aspergerio sindromą turintys vaikai ir skiriasi nuo kitas autizmo atmainas turinčių vaikų, visgi būtina aptarti, jų sėkmingam ugdymui reikalingus šiek tiek kitokius nei įprasta ugdymo metodus.

1.2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo metodai

Kiekvienas vaikas mūsų visuomenėje turi teisę mokytis. Tai ne tik žmogaus teisė į išsilavinimą, bet ir viena iš priemonių įgyvendinti kitas svarbias teises (Kairienė, Dzindzalietienė, 2010). Kalbant apie ugdymą ir išsilavinimą sutrikimą ar negalią turinčiam vaikui, yra išskiriamos dvi ugdymo kryptys: specialusis ugdymas, kuris yra skirtas stiprią negalią ar sutrikimą turintiems vaikams ir įtraukusis ugdymas, kuris skirtas vaikams, kurie nepaisant savo negalios ar sutrikimo gali mokytis pagal bendrojo ugdymo programas normaliose mokyklose.

Norint nustatyti mokinio specialiųjų poreikių lygį (kokioje mokykloje gali mokytis, kokie jo gebėjimai ir pan.), specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos apraše (2011), rašoma, kad reikia tokį mokinį vertinti keturiais aspektais: medicininiu, pedagoginiu, psichologiniu ir socialiniu pedagoginiu. „*Vertinimo tikslas – nustatyti švietimo pagalbos ir paslaugų reikmes, rekomenduoti ikimokyklinio ugdymo programos, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo bendrosios programos, profesinio mokymo programos, neformaliojo vaikų švietimo programos pritaikymą, specialiąsias mokymo ir techninės pagalbos priemones, ugdymosi aplinkos pritaikymo būdus, siekiant sudaryti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui (vaikui) optimalias ugdymosi sąlygas.*“ (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, Nr. V-1775, 1 dalis, 2 punktas, 2011). Kuomet vaikas turi stiprų sutrikimą ar negalią, jis yra nukreipiamas į mokyklą ar centrą, kuriuose ugdomi tokio tipo negalias/sutrikimus turintieji.

Specialųjį ugdymą teikia tam pritaikytos įstaigos, kuriose dirba specialieji pedagogai. Šie pedagogai dirba su įvairias negalias ir sutrikimus turinčiais vaikais, pagal tam pritaikytas programas. Taip pat tokiose įstaigose yra taikomos įvairios technikos ir metodai, kurių reikia mokytis ir ne kiekvienas pedagogas gali tai padaryti.

Kaip buvo minėta anksčiau, autistų ir AS turinčių vaikų esminis skirtumas – kalba. Visgi AS turintys vaikai geba mokytis pagal bendrojo ugdymo programas, todėl jiems gali būti pritaikomas įtraukusis ugdymas. Ši ugdymo kryptis, perimta iš Vakarų ir Šiaurės valstybių, mūsų šalyje dar nėra įvaldyta ir plačiai taikoma. „*Įtraukusis švietimas suprantamas kaip filosofija, kuri teigia, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi tokią pačią teisę ugdytis kaip ir kiti ir gali mokytis bendroje mokykloje*“ (Čiuladienė, Paužienė 2012, p. 1). Įtraukiojo švietimo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymosi potencialo realizavimą². Toks švietimas mažina socialinę atskirtį ir formuoja kitokią jaunų žmonių požiūrį į negalias ir sutrikimus. Vaikai, kurie klasėse mokosi su negalią ar sutrikimus turinčiais mokiniais, tampa empatiškesni ir pradeda nebematyti žmogaus negalios. Tuo tarpu tie, kuriems nėra tekę iš arti susidurti su negalia turinčiais asmenimis, kursto patyčias ir diskriminaciją, dažnai nežino, kaip su tokiais žmonėmis bendrauti, todėl jų vengia.

Įtraukusis ugdymas remiasi idėja, kad teisė į mokslą yra pagrindinė ir esminė žmogaus teisė, kuri turi būti įgyvendinta. Įtraukusis ugdymas yra pagrįstas lygių galimybių, antidiskriminacijos ir visuotinio prieinamumo principais (Bauer, Kaprova, Michaelidou, Pluhar, 2009) Kiekvieno vaiko negalia ar sutrikimas turi būti paverčiamas privalumu, išskirtinumu ir ypatybe, o ne silpnybe. Anksčiau buvo kalbėta apie „integraciją“ ir „ugdymąsi su sveikais vaikais“, kas reiškė vaikų

² (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009)

pritaikymą prie ugdymo aplinkos ir programų. Be to šie terminai buvo sieti su sutrikimais (medicinine prasme) ir specialiaisiais ugdymosi poreikiais. Tuo tarpu „įtrauktis“, reiškia vaiko teisę dalyvauti tradicinėje ugdymo sistemoje ir mokyklos pareigą priimti tokį vaiką, bei sudaryti jam visas reikiamas sąlygas. (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009; Vaitkuvienė-Zimina, 2016).

Čiuladienė, Paužienė (2012) **pateikia svarbiausius įtraukiojo ugdymo reikalavimus:**

- Įtraukusis ugdymas neįmanomas be **prieinamumo** – tai reiškia, kad ugdymo įstaigos patalpos ir visa mokyklos aplinka turi būti pritaikyta neįgaliesiems ir jų poreikiams (keltuvai, liftai, specializuota kompiuterinė įranga, erdvios klasės, plačios durys ir pan.). Kiekvienas turi jaustis gerai ir lengvai nukeliauti iš vieno mokyklos taško į kitą savarankiškai.
- Kitas svarbus dalykas – **mokytojų ir viso personalo pasirengimas**. Mokykloje turi būti dirbama pagal tokias programas, kurios lengvai būtų modifikuojamos ir, esant reikalui, keičiamos. Kiekvienas žmogus esantis mokykloje turi žinoti darbo su specialiujų ypatybes. Kiekvienas pedagogas turi būti pasirengęs dirbti su negalia turinčiu mokiniu ir tam ruošti, iš anksto domėtis metodais, technikomis ir ugdyti savo specialiąsias kompetencijas, kurių reikia vis labiau. Mokytojo profesijos specialiųjų kompetencijų apraše (2007) rašoma, kad specialiosios kompetencijos yra mokytojo įgūdžiai, žinios, gebėjimai ir asmeninės savybės, kurios lemia sėkmingą veiklą specifinėje srityje – šiuo atveju ugdymas vaikų su AS. Šios kompetencijos, kaip ir kitos, įgyjamos gilinantis į specifinį dalyką skaitant literatūrą, dalyvaujant seminaruose, per praktines veiklas ir pan.
- Trečias dalykas - svarbus **pedagogų ir mokinių teigiamas požiūris** į kitokį mokinį – vaikų su negalia nereikia gailėti, jie tokie patys vaikai, kaip ir kiti. Jie nori, kad su jais elgtųsi kaip su visais, tad nereikia perdėto gailesčio ar pagalbos.

Nors įtraukiojo ugdymo idėjos dažnai siejamos tik su specialiųjų poreikių vaikais, ši idėja yra taikoma ir netradicinėse ugdymo sistemose, viena iš jų – Montessori pedagoginė sistema (McKenzie, Zascavage, 2012). Pagrindinis Montessori mokyklos tikslas – „*remiantis M. Montessori pedagogine sistema išugdyti laisvą, savarankišką žmogų, suvokiantį mokymosi reikšmę, gebantį rinktis prasmingus gyvenimo ir veiklos tikslus, pajėgų integruotis į visuomenę ir ją tobulinti, pasirengusį nuolatos mokytis, ugdyti savo gebėjimus*“ (Lietuvos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, Nr. ISAK-1009, 2 dalis, 6 punktas, 2004). Pasak McKenzie ir Zascavage (2012), Montessori pedagoginės sistemos metodika per daugelį metų išsiplėtė. Nepaisant to, pamatiniai principai išlieka tie patys:

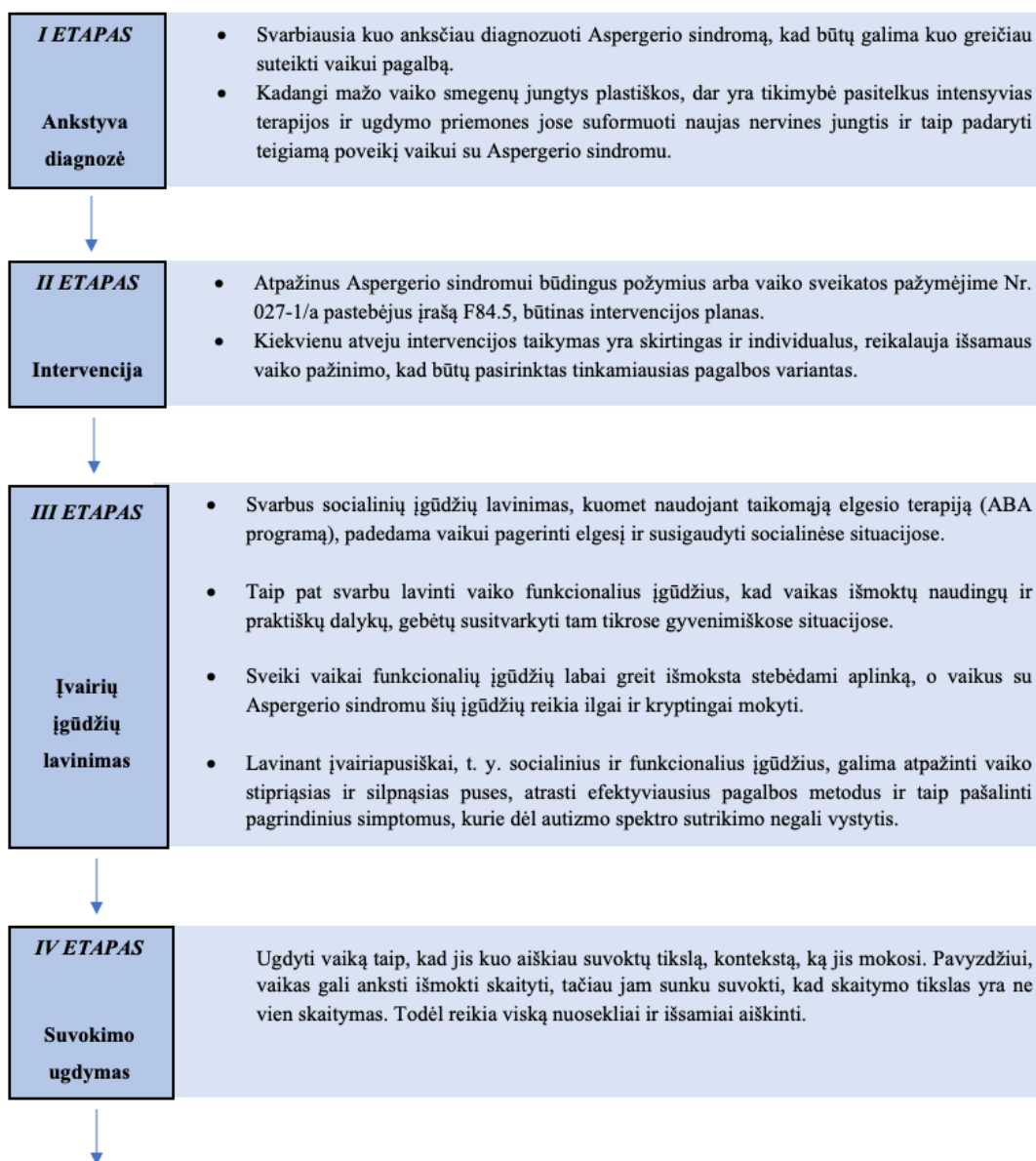
- Akademinių įgūdžių ugdymas;
- Socialinių įgūdžių ugdymas;
- Socialinių įgūdžių modeliavimas.

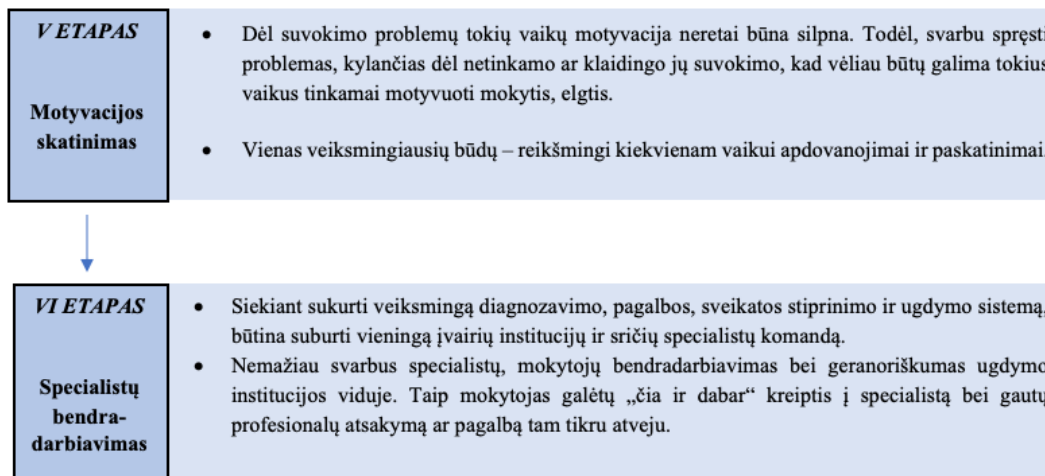
Šioje pedagoginėje sistemoje atsižvelgiama į vaiko gebėjimus, jo individualius poreikius. Tvarka klasėse nekeičiama, kiekvienas daiktas turi sau skirtą vietą, aplinka – tyli ir neblaškanti. Vaikai dirba individualiai, kiekvienas susidėlioja sau tinkantį grafiką ar rutiną taip ugdydami laiko planavimo įgūdžius. Taip pat čia vaikai mokosi praktiškų gyvenimiškų įgūdžių: darbo vietos pasiruošimas/susitvarkymas, apsirengimas, maisto gaminimas ir t.t. Ši pedagoginė sistema siekia, kad vaikas suprastų ir suvoktų ką mokosi, todėl klasėse yra daug pagalbinių priemonių mokymuisi. Taip pat čia vyrauja pozityvus požiūris į vaiką – vaikai skatinami ir motyvuojami už gerai atliktas užduotis ar gerą elgesį. Šioje sistemoje nėra mums priimtinos vertinimo sistemos, tam, kad nebūtų skatinama konkurencija. Siekiant ugdyti bendravimo ir pagalbos įgūdžius klasės yra mišrios – vyresni vaikai

padeda jaunesniems, o mokytojas yra mokymosi aplinkos kūrėjas ir skatintojas. Taip pat „Montessori mokykla teikia specialųjį ugdymą pagal privalomo ir specialiojo ugdymo programas“ (Lietuvos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, Nr. ISAK-1009, 7 dalis, 38 punktas, 2004). Šiose mokyklose gali mokytis vaikai turintys įvairias negalias ir sutrikimus, tarp jų ir AS (**plačiau aptariama 1.4 poskyryje**).

Taigi, norint pasiekti, kad sutrikimus turintys vaikai galėtų mokytis mokykloje taip, kaip to reikalauja įtraukiojo švietimo gairės, turi būti keičiama tvarka ugdymo įstaigose.

Būtent tam, kad Aspergerio sindromą turintys vaikai galėtų mokytis ir tobulėti kaip asmenybės, jiems reikalinga pagalba, kurią turi teikti įvairių sričių specialistai ir juos supantys žmonės. Kriaučiūnienė (2016), išskyrė 6 svarbiausius pagalbos etapus dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais asmenimis (1 pav.).





1 pav. „6 pagalbos etapai dirbant su AS turinčiais vaikais“ (pagal Kriauciūnienę (2016))

Robledo, Kucharski (2005), atliko tyrimus, kuriuose paaiškėjo, kad ankstyvas sutrikimo nustatymas ir ankstyvoji intervencija duoda gerų rezultatų – vaikai gali dalyvauti tradicinio ugdymo klasėse su sveikais vaikais. Dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais galima su jais komunikuoti, o tai labai palengvina darbą. Ugdymo proceso sėkmė priklauso nuo bendravimo ir bendradarbiavimo tarp mokytojo ir ugdytinio, taigi gebant pritaikyti tinkamus metodus Aspergerio sindromas nėra kliūtis mokytis ir tobulėti.

Mokslinėje literatūroje (Ivoškuvienė, Urbutytė, 2008; Robledo, Kucharski, 2005; Geschwind, 2006), išskiriamos keturios pagrindinės ugdymo priemonių grupės, kurias tarpusavyje derinant, galima pasiekti labai gerų rezultatų, tai:

- medicininės priemonių grupės,
- psichologinės priemonių grupės,
- pedagoginės priemonių grupės,
- darbo su tėvais priemonių grupės.

Ugdymo kontekste medicininių priemonių grupės nėra labai aktualios, nes šiomis priemonėmis rūpinasi sveikatos priežiūros įstaigos, tad plačiau aptarti reikia kitas priemonių grupes, kurios yra glaudžiai susijusios su Aspergerio sindromą turinčių vaikų ugdymo procesu: psichologines, pedagogines ir darbo su tėvais priemonių grupes.

Psichologinės. Šios priemonės yra skirtos mokinio jausmų ir emocijų valdymui. Psichologinis poveikis apima tris sritis: **socializavimą, elgesio modifikavimą ir elgesio baimių mažinimą** (Šamšonienė ir kt., 2012). Vaikui, turinčiam problemų, susijusių su jo elgesiu (agresija, pyktis) arba emocijomis (itin jautrus), jam pagalbą turi suteikti mokykloje esantis psichologas. Jeigu problemos susijusios nepalankiu sutrikimą turinčiam mokiniui klasės klimatu, būtinas klasės auklėtojų ir kitų mokytojų įsitraukimas. Iš jų pusės reikėtų kalbėtis su mokiniais, drausminti jų nederamą elgesį, dirbti ties jų žiniomis ir jų pritaikymu bendraujant, kuriant socialinius ryšius, klasės vadovas atitinkamai galėtų vesti klasės valandėles tokiomis temomis.

Taikant psichologines priemones, būtina atkreipti dėmesį į tėvų indėlį į vaiko psichologinę būseną. Nors ir neretai tėvai jaučiasi lyg būtų akligatvyje, labai svarbu juos įgalinti veikti, motyvuoti, suburti, tam, kad jie galėtų dalintis savo rūpesčiais ir patarimais su tais, kurie yra panašioje padėtyje (Kelly,

2015). Tėvai turi jaustis, ir būti priimti, ne kaip klientai, kurie atvedė tokį vaiką, bet kaip tokie pat mokytojai, specialistai, kurie prisideda prie ugdymo proceso (Evans, 2013). Taip pat dažnai tokiems tėvams patiems reikalinga psichologinė pagalba, kurios metu jie galėtų pasikalbėti apie tai, kokie santykiai jų šeimoje, ką daryti, kad viskas pasitaisytų. Dažnai tėvai susikoncentruoja į vaiko bėdas ir pamiršta apie save, savo asmeninius poreikius, o laikui bėgant tai pradeda atsiliepti suprastėjusia sveikata, emociniu išsekimu (Vasilopoulou, 2016).

Pedagginės. Labai dažnai pedagoginės priemonės susipina kartu su psichologinėmis ir yra tapatinamos. Visgi psichologinis poveikis skirtas jausmų ir emocijų valdymui, o **pedagoginio poveikio paskirtis - išmokyti vaiką prisitaikyti visuomenėje, tapti savarankišku ir gebėti pasirūpinti savimi kasdieninėse situacijose.** Tam reikalingi socialiniai ir funkciniai (kasdieniai) įgūdžiai, kurių reikia mokyti.

Funkciniai įgūdžiai (kitai - kasdieniai gyvenimo įgūdžiai) kiekvienam asmeniui yra labai svarbūs. Neturėdami šių įgūdžių vaikai tampa priklausomi nuo kitų asmenų, nes nuolat reikia jų pagalbos. Ivonytė (2009) išskyrė kelias pagrindines kasdieninių gebėjimų sritis, kurios parodo vaiko įgūdžius – valgymas ir atsigėrimas, elgesys prie stalo, apsirengimas ir nusirengimas, higiena (prausimasis) ir tualetų reikalai. Visgi mokykla nėra ta vieta, kur šiems įgūdžiams gali būti skiriama daug dėmesio, nes dauguma jų turi būti išmokti ikimokyklinėje įstaigoje ar namuose. Jei jau taip atsitiko, kad vaikui trūksta įgūdžių atliekant kasdienes veiklas, vaikai to gali mokytis eidami pietauti, persirenginėdami kūno kultūros pamokai, rengdamiesi eiti namo, naudodamiesi tualetu. Kadangi mokytojas negali skirti tiek daug dėmesio ir laiko vienam vaikui, čia pasitarnautų mokytojo padėjėjas, kuris galėtų su vaiku praleisti daugiau laiko – eiti į valgyklą, plautis rankas, kartu valgyti, padėti kūno kultūros pamokai persirengti ir pan. Reikia nepamiršti, kad norint išmokyti šių įgūdžių, jie turi būti nuolatos kartojami (Ivonytė, 2009).

Mokykloje Aspergerio sindromą turintis vaikas, kitų mokinių ir pedagogų pagalba, gali išmokyti įgūdžių, kurie reikalingi realiame socialiniame gyvenime, nes mokykloje nuolatos vyksta komunikacija pamokų, pertraukų ir po pamokinės veiklos metu (Attwood, 2013; Šamšonienė, 2012; Kriauciūnienė, 2016; Ivonytė, 2009).

Nors mokytojo padėjėjų mokyklose dar nėra daug, jie yra labai reikalingi. Attwood (2013) teigia, kad nors mokytojo padėjėjas daugiausia laiko praleidžia klasėje, jis taip pat reikalingas lauke ar koridoriuje. Jis gali konsultuoti ir patarti dėl komunikacijos ir pokalbio palaikymo su kitais vaikais. Jis gali teikti patarimus ir grįžtamąjį ryšį ne tik sutrikimą turinčiam vaikui, bet ir aplinkiniams, kurie mokosi su juo bendrauti.

Attwood (2013) išskyrė keletą darbo ypatybių, kurios gali padėti pedagogams ugdyti AS turinčių vaikų komunikacinius gebėjimus:

- Žaisti su vaiku vaidybinius žaidimus, kurie skatintų vaiką bendrauti;
- Taikyti socialinių ženklų metodiką, padedančią išmokyti socialinius gestus (rodyti nykščius į viršų, kas reiškia „gerai“, nykštys į apačią – „blogai“, mosavimas smiliumi – „taip elgtis negalima“);
- Aiškinti vaikui socialinius papročius (vaikiniai pasisveikindami spaudžia ranką, mergaitės apsikabina ir kt.);

- Taip pat reikia papasakoti bendraamžiams, klasiokams apie tai, kaip žaisti ir draugauti su AS turinčiais vaikais. Dažnai patys suaugusieji nesupranta, koks tai sindromas, o ką kalbėti apie vaikus. Kiekvienas turi suprasti, kad šis vaikas yra toks koks yra ir jį reikia priimti.

Kriauciūnienė (2016), remiantis užsienio autoriais (Attwood 2007; Baron-Cohen, 2011) išskyrė keletą patarimų padėsiančių dirbti su AS vaikais:

- Mokytojas turi aiškinti užduotį bendrauti su vaiku aiškiais ir trumpais sakiniais, suprantamais žodžiais;
- Svarbu atidžiai stebėti, koks kalbos lygis vaikui yra aiškiausias, tuomet tokia „kalba“ su juo ir kalbėtis;
- Jei vaiko verbalinė kalba nepakankamai išlavinta, tuomet puiki mokymo priemonė – specialūs paveikslėliai;
- Nemaža dalis užduočių galėtų būti pateikiama kompiuterio ekrane ir atsiskaitoma neverbaliai (pavyzdžiui, raštu ar kompiuteriu);
- Siekiant sklandžiau pereiti nuo vienos užduoties prie kitos, tokiam vaikui būtų naudingas vaizdinis tvarkaraštis;
- Vaikus su Aspergerio sindromu užduoties, eilėraščio ir kt. atsiskaitymas viešai, klasės akivaizdoje neretai baugina, kelia nerimą ir pan. Tokiais atvejais rekomenduojamas individualus atsiskaitymas (pavyzdžiui, po pamokos mokytojui), atlikto darbo atsiuntimas mokytojui į el. paštą, per „Tamo“ sistemą.

Taip pat AS vaikams svarbi juos supanti aplinka. Šie vaikai galėtų sėdėti prie durų, kad nesunkiai galėtų išeiti iš klasės. Taip pat jiems verta duoti keletą minučių anksčiau pradėti dėti daiktus į kuprinę, kad spėtų nueiti į kitą klasę ir ten pasiruošti pamokai. Prieš dideles šventes (pvz. išleistuvės), vaikams turėtų būti duodamas šventės tvarkaraštis, kuris turi būti aptariamas ir paaiškinamas, **kad mokinys žinotų kada ir kas bus** (Betts S.W., Betts D., Gerber-Eckard, 2007).

Taip pat mokslininkai pripažįsta ir pabrėžia darbo grupėse ar poroje naudą. Tai vienas iš pamokoje taikomų metodų, kuris galėtų būti pritaikytas komunikaciniams įgūdžiams tobulinti. Tik **labai svarbu vaikus suskirstyti taip, kad AS turintis vaikas būtų kartu su jam artimu vaiku su kuriuo jam patiktų** bendrauti ir jis jo neerzintų (Gillberg ir kt. 2016; Attwood 2013).

Pamokose, bei atliekant kitas veiklas už gerą žodį, teisingą veiksmą, gerai atliktas užduotis šiems vaikams **reikalingas paskatinimas**. (Kriauciūnienė, 2016; Attwood, 2013). Tai gali būti bet kokia forma geras žodis, saldumynas, žaislas, susitarimas pažaisti kompiuteriu ir pan. Tuomet vaikas supranta, kad jo atlikta veikla yra įvertinta ir tai jam sukels malonius jausmus.

Jei pamokose galima dirbti su kompiuteriu ar kitu pagalbiniu įrengiu – galima juo leisti naudotis, nes AS turintiems vaikams gali būti sunku rašyti ranka (Bowen Dahle, Gargiulo, 2004).

Darbas su tėvais. Vaiko ugdymo tęstinumas turi nenutrūkti ir namuose, kur jis praleidžia nemažai savo laiko. Taip pat tėvai yra tie asmenys, kurie specialistams turi apibūdinti vaiko elgesį ir nuotaiką namuose. Jie turi žinoti, kas vaiką erzina, kodėl jis gali sutrikti, kokie būdai jam padeda nusiraminti ir tuo dalintis su mokytojai, kad šie galėtų pritaikyti mokymo aplinką. Tėvai turi informuoti apie dirgiklius, kurie gali sukelti nemalonius jausmus vaikui (kvapai, garsai, šviesa, judesiai, temperatūra) tai žinodamas mokytojas galės sudaryti pamokos planą, kuris tiks visai klasei įskaitant ir sutrikimą turintį vaiką (Attwood, 2013; Ivoškuvienė ir kt., 2002). Kaip parodė Dickson ir kt. (2018) tyrimo

rezultatai, tėvai daro įtakos savo vaiko ugdyme daugiau nei pedagogai. Tik nuo tėvų įsitraukimo, bendravimo su vaiku ir aplinkiniais, bei požiūrio į ugdymą, priklauso įvairių įgūdžių ugdymo sėkmė.

Taigi, apibendrinant galima teigti, kad Aspergerio sindromą turinčių mokinių ugdyme, be individualaus požiūrio į juos, labai svarbus jų įtraukimas į komandinį darbą klasėje, bendradarbiavimas tarp tėvų ir mokytojų, kad vaikas jaustųsi pilnai įsitraukęs į ugdymo procesą ir įgautų ne tik dalykinių žinių, bet ir socialinių – komunikacinių įgūdžių. Tokiu būdu kalbame jau ne apie mokinių integravimą, kuomet jie patys turėdavo kažkaip prisitaikyti prie bendruomenės, bet apie jų pilną įsitraukimą į ugdymo procesą, kaip pilnaverčio tos bendruomenės nario. Tad, sekančiame skyriuje ir bus analizuojama įtraukiojo ugdymo problematika.

1.3. Įtraukusis ugdymas ir jo sampratos problematika

Tarptautiniuose šaltiniuose (Atwood (2013), Adams, Lynn (2006) ir kt.) įtraukusis ugdymas paprastai vadinamas inkliuziniu. Lietuvoje iki šios dienos dar nėra oficialiai patvirtinto tikslaus apibrėžimo šiam fenomenui. Ališauskienė ir Miltenienė (2018) analizavo įtraukųjį ir inkliuzinį ugdymą. Jos teigia, kad tarptautinei švietimo bendruomenei skirtuose publikuotuose leidiniuose, kurie rekomenduojami kaip sąvokas išaiškinantys šaltiniai, sąvoka *inclusion* rekomenduojama vartoti kaip „inkliuzija“, tačiau *inclusive education* jau sulietuvinama ir lietuviškajame kontekste siūloma vartoti kaip „įtraukusis ugdymas“. Platus, vertybinius inkliuzinio ugdymo turinio konstravimo principus apibūdinantis konstruktas *inclusive curriculum* lietuvių kalboje susiaurinamas ir pateikiamas kaip „įtraukiojo ugdymo programa“, kuri neegzistuoja nei švietimo politikoje, nei praktikoje.

Kiti autoriai (Vaitkuvienė-Zimina, 2016; Girdzijauskienė ir Sakadolskienė, 2018), kalbant apie tą patį fenomeną visgi naudoja sąvoką „įtraukusis ugdymas“ ir apibrėžia ją taip: „įtraukusis ugdymas – tai procesas, užtikrinantis kokybišką ugdymą (-si) visiems jo dalyviams, jo esmę sudaro kiekvieno vaiko vienodos vertės pripažinimas ir pagalba, leidžianti kiekvienam mokytis individualiu tempu, pagal galimybes, poreikius ir interesus“. Įtraukusis ugdymas apibūdinamas kaip teikiantis lygias ugdymosi galimybes visiems nepriklausomai nuo vaiko, jo tėvų arba teisėtų globėjų rasės, odos spalvos, lyties, kalbos, religijos, politinių ar kitokių pažiūrų, tautybės, etninės ar socialinės kilmės, turto, sveikatos, luomo ar kokių nors kitų aplinkybių. Ilgą laiką įtraukusis ugdymas buvo siejamas tik su mokymosi sąlygų užtikrinimu sutrikimų ir negalių turintiems vaikams. Vis dėl to, ne tik ši vaikų grupė gali patirti atskirtį, todėl svarbu pripažinti, kad kitoks, savitas, unikalus yra kiekvienas vaikas ir kreipti dėmesį į visų besimokančiųjų gabumus, pajėgumą, domėjimąsi ir individualumą (Vaitkuvienė-Zimina, 2016; Girdzijauskienė ir Sakadolskienė, 2018).

Įtraukusis ugdymas traktuojamas kaip esminis procesas, kurio svarbiausia paskirtis yra integruoti visus mokinius į bendrojo lavinimo mokyklas, privalančias siūlyti lanksčias mokymosi programas ir personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų įgyvendinti skirtingus ugdytinių poreikius, nenaudodamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo (Liasidou, 2014).

Pagrindinė įtraukiojo ugdymo prielaida yra tai, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai geriau mokysis toje aplinkoje, kurioje kartu mokosi įprastos raidos bendramoksliai (Memisevic, 2015).

Siekiant įgyvendinti įtrauktį mokykloje, reikia imtis veiksmų: pradedant politikos plėtra ir baigiant mokytojų, kurie privalo turėti žinių ir įgūdžių dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais

vaikais, rengimu. Mūsų visuomenė turėtų ne tik žinoti, kad kiekvienas vaikas yra unikalus, bet ji turėtų būti pasirengusi pažinti ir toleruoti skirtingumą (Marin, 2016).

Mokyklos, pasirinkusios įtraukujį ugdymą, susiduria su daugybe iššūkių. Sprendimą rinktis tokį ugdymo metodą lemia supratimas, kad visiems mokiniams reikia tų pačių galimybių, nepaisant jų odos spalvos, lyties, rasės, tautybės, religijos, negalios, t. y. mokyklose turi būti užtikrinamas lygybės ir prieinamumo principas visiems mokiniams (Memisevic, 2015).

Pasitelkus įtraukujį ugdymą galima ieškoti būdų, leidžiančių transformuoti ugdymo sistemas ir siekti, kad mokyklos galėtų pašalinti barjerus, trukdančius visiems mokiniams būti aktyviems ir visiškai įsitraukusiems į ugdymosi procesą (Marin, 2016).

Pasak Daniels ir Gamer (2013) įtraukiajam ugdymui pasiekti labai svarbu yra mokytojų saviveiksmingumas, t.y. suvokimas apie tai ką darai. Jis įtraukioje pamokoje suprantamas, kaip pačių mokytojų suvokiamas gebėjimas pritaikyti tam tikrą pamokos programą mokiniams turintiems: fizinę, intelekto, regos ir kitas negalias.

Mokantis įtraukioje aplinkoje neakcentuojamos vaiko silpnybės ir trūkumai. Kiekvienas mokinyss gali jaustis saugus ir visavertis visuomenės narys, o pedagogas, kuris dirba su vaiku, randa priemonių ir būdų, kaip vaiko trūkumus ir silpnybes tam tikroje situacijoje paversti privalumais (Daniels ir Gamer, 2013).

Giedrienė ir Narutavičiūtė (2015) išskiria esminius įtraukiojo ugdymo principus:

- **priklausyti bendruomenei ir būti priimtam jos narių;**
- **nuolatiniai socialiniai santykiai ir draugystė;**
- **šėimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė; viena mokykla visiems; vienodos ugdymo institucijų struktūros tiek įgaliems tiek ir neįgaliems vaikams;**
- **visiškai įgyvendinamos žmogaus teisės;**
- **galimybė atlikti įvairius socialinius vaidmenis.**

Santos ir Varandas (2016) kalbėjo apie įtraukujį ugdymą, kurio pagrindinė vertė – skirtumų tarp mokinių mažinimas ir **aktyvaus visų mokyklų bendruomenės narių dalyvavimo** ir teigiamos sąveikos skatinimas. Mokslininkai teigia, kad šiandien mokykla susiduria su daugybe vaikų / paauglių, kurie dėl įvairių priežasčių sukkelto sudėtingo elgesio yra ant pašalinimo iš mokyklos slenksčio. Dažnai tokie paaugliai yra iš socialinių-kultūrinių-ekonominių mažumų ir kartoja tas pačias akademines ir elgesio klaidas. Tačiau Santos ir Varandas (2016) straipsnyje parodoma, jog per meną įmanoma apjungti ir tuo pačiu ugdyti žmones iš įvairiausių socialinių sluoksnių. Straipsnyje aprašoma per gatvės meną / grafitį vidurinėje mokykloje, tarp devintų klasių mokinių atlikta intervencija. Projekto tikslas buvo suprasti ar grafiti meno integracija į ugdymo procesą daro įtaką sunkesnio charakterio paauglių elgsenai. Atliktas kokybinis tyrimas parodė, kad meninės patirties indėlis į mokinių turinčių sudėtingo elgesio raiškų ugdymo plėtrą, prisideda prie tokių mokinių įsitraukimo į mokyklos bendruomenišką gyvenimą.

Įtraukimas į bendruomenės gyvenimą ir savarankiškumo ugdymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams yra labai svarbus ir net būtinas formuojant asmenybę. Tačiau vis dar yra daug tokių mokinių, kurie išėję iš vidurinės mokyklos, aukštojoje mokykloje susiduria su laiko valdymo problemomis, dažnai nesusikoncentruoja, kad išgirstų reikiamą informaciją, pasikliaudami, kad

kažkas kitas jiems viską praneš ir nurodys ką daryti (Hees, Moyson, ir Roeyers, 2015). Tad, šie faktai parodo, kad savarankiškumo ugdymas užima itin svarbią poziciją.

Įtraukųjį mokymą taip pat stengiamasi diegti ir Lietuvoje. Dar 2010 metais, atlikus tyrimą buvo nustatyta, jog visi specialiųjų ugdymo poreikių turintys moksleiviai, besimokinę bendrojo lavinimo mokyklose gavo visą reikiamą pagalbą iš mokytojų ir kitų specialistų. Viso buvo ištirtos 77 mokyklos. Kiekvienoje mokykloje ugdymą ir korekcinę pagalbą užtikrino mokytojai bei sveikatos pagalbos specialistai, dirbantys mokyklose ir skirtinguose konsultaciniuose ugdymo centruose. Gerai organizuotą darbą atspindi specialiųjų poreikių moksleivių kalbos ir komunikacijos korekcijos rezultatai (Grinienė, Bagdonas, ir Blumbergienė, 2011).

Esminė įtraukiojo ugdymo prielaida ir siekiamybė yra tokiu būdu **panaikinti atskirtį ir diskriminaciją** (Margaritui, 2018). Vis dėl to, norint siekti šio tikslo, visai mokyklos bendruomenei reikia įdėti daug darbo, laiko ir pastangų: dažnai būtina keisti vertybių sistemą, pažiūras, elgesį ir pasaulėžiūrą. Kaip savo straipsnyje išskiria Petrulytė (2015), įtraukusis ugdymas kuria atvirą ir integruotą visuomenę, užtikrina vaikų lygias teises ir galimybes, skatina visų vaikų aktyvumą ir kūrybiškumą bei itin veiksmingai prisideda prie vaikų sveikatos ir psichologinės gerovės stiprinimo. Be to, vienas iš pamatinių įtraukiojo ugdymo principų – **bendruomeniškumo puoselėjimas, kai ugdomas kiekvieno bendruomenės nario atsakingumas už kitų jos narių visavertį dalyvavimą** (Galkienė ir Bunikytė 2013). Būtent bendruomeniškumo kūrimas ir puoselėjimas bei visi kiti įtraukiojo ugdymo principai gali stipriai prisidėti prie vaikų atskirties ir patiriamų patyčių, kurių, deja, mūsų mokyklose dar labai daug, prevencijos.

Galiausiai, nors įtraukusis ugdymas tikrai turi be galo daug privalumų ir požiūris į skirtingus ugdymosi poreikius turinčius vaikus mokykloje po truputį keičiasi, tačiau ne visos mokyklos ryžtasi taikyti įtraukiojo ugdymo principus. Dėl to yra ypatingai svarbu dalintis gerąja patirtimi, įkvėpti savo pavyzdžiu ir kartu kurti įtraukią švietimo bendruomenę.

Apibendrinant, galima teigti, kad kiekvienoje šalyje yra panašių problemų ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Tačiau, tose šalyse kur įtraukusis mokymas išvystytas geriau, galime manyti, jog su problemomis pavyksta susitvarkyti sėkmingiau. Įsitraukimas į bendrą veiklą, savarankiškumo ugdymas ir bendruomenės palaikymas, suteikia spec. poreikių mokiniams daugiau pasitikėjimo savimi, keičia aplinkinių nuomonę ir padeda lengviau įsitraukti į visuomenę.

1.4. Įtraukusis ugdymas Montessori ugdymo sistemoje

Kaip teigia Battaglia ir Radley (2014) valstybinių mokyklų sistemoje dažnai trūksta lėšų įvairioms papildomoms edukacinėms priemonėms AS turintiems vaikams įsigyti ir mokytojai paprastai neturi pakankamai žinių ir mokymų kaip įtraukti AS turinčius vaikus į bendrąjį ugdymą kartu su kitais mokiniais. JAV švietimo departamentas (2014) teigė, kad 2003–2013 m. Mokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, skaičius padidėjo daugiau kaip 150 proc. Simpson ir kt. (2005), Bellini ir McConnell (2010) tyrė valstybinių mokyklų programas vaikams, turintiems Autizmo spektro sutrikimų. Jie nustatė, kad net įrankiai, kuriuos buvo gana lengva įgyvendinti (pvz., vizualinės priemonės), nebuvo naudojami iki galo, kad būtų užtikrintas Autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų mokymosi potencialas. Morrier, Hess ir Heflin (2011) nustatė koreliaciją tarp mokytojų, kuriems trūko mokymų mokyti Autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus, ir to, kokią poveikį šie nepatyrę mokytojai turėjo, sprenddami savo mokinio, turinčio Autizmo spektro sutrikimų, mokymosi

poreikius. Jie nustatė, kad mokytojams buvo sunku sukurti strategijas, kaip kovoti su ypatingu elgesiu, kurį dažnai demonstruoja Autizmo spektro sutrikimų turintys vaikai (Morrier ir kt., 2011).

Vaikams, turintiems Autizmo spektro sutrikimų, **reikalinga mokymosi aplinka, atpažįstanti ir tenkinanti jų individualius poreikius** (Bellini ir McConnell, 2010). Tai ne visada įmanoma valstybinių mokyklų sistemoje, ypač švietimo finansavimo mažinimo metu. Tuo tarpu, Montessori ugdymo sistemą įgyvendinantys mokyklų darbuotojai ir administracija pradeda pastebėti Autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų kaip potencialių mokinių jų mokyklose pagausėjimą. Taip yra todėl, kad kai kurie tėvai Montessori metodą įvardijo kaip ugdymo filosofiją, paremtą individualizuota vaikų patyriminio ugdymo sistema (Epstein, 1998). Marks (2016) teigė, kad nors Montessori metodas neturi savyje visko, ko reikia Autizmo spektro sutrikimų turinčiam vaikui, ji aptarė, kad daugelis būtinų reikalavimų (pvz., koncentravimosi ugdymas, jutiminės medžiagos, sensorinės priemonės) keliamų vaiko turinčio Autizmo spektro sutrikimų ugdymui yra įgyvendinamos būtent Montessori sistemoje.

Montessori metodą, remdamasi Itardo ir Seguino darbais (Montessori, 1948/1967 versija), sukūrė pirma gydytoja moteris Italijoje, Maria Montessori. Išskirtiniam ugdymosi metodui sukurti, ją paskatino jos patirtis įgyta universitete, kuomet ji specializavosi pediatrijoje ir psichiatrijoje, kur susidūrė su raidos atsilikimą ir kitas ypatybes turinčiais vaikais. Ankstyvame metodo kūrimo etape ji tikėjo, kad vaikus reikia skatinti per išorinius veiksnius (mokytojų nurodymai, nuolatiniai paskatinimai ir kt.) (Montessori, 1948/1967 versija). Tačiau ji nustatė, kad vaikai galėjo lavinti save per praktinę veiklą (kuri yra pagrindinė Montessori metodo sudedamoji dalis). Savo rankraščiuose ji atskleidė savo metodo pagrindinę filosofiją, kurią Csikszentmihalyi (2006) ją aprašė taip:

Daktarės Marijos Montessori pagrindinis tikslas tai edukacija dvejomis kryptimis – orientuota į biologinę vaiko raidą ir į socialinę-bendruomeninę raidą bei jų poveikį vaikams. Apžvelkime šių edukacijos krypčių aprašymus:

- *Biologinė vaiko raida. Vaikas auga. Išmokęs ropoti, vaikas pradeda vaikščioti. Tam tikru laiku jis ima ir kalbėti. Vaikui sukanka metai, po to dveji, treji ir t.t. Vaikas auga natūraliai. Mūsų, kaip tėvų ir mokytojų tikslas padėti vaikui natūraliai vystytis. Praktiškai kalbant, mes rūpinamės savo vaikų saugumu ir sveikata.*
- *Labai svarbu kokioje aplinkoje ir bendruomenėje auga vaikas. Tuo metu, kai vaikas Afrikoje mokosi pasisemti vandens iš šulinio, vaikas Amerikoje mokosi paleisti vandenį iš čiaupo. Mūsų tikslas įsteigti mokyklą, kurios veikla padėtų vaikui būti sėkmingu jo aplinkoje. Tęsiant pavyzdžiu apie vandenį, Montessori mokykloje turime įrengę praustuves, kurios yra pakankamai žemos vaikui pasiekti ir jis sugebėtų pats naudoti jas pagal paskirtį.*

Marijos Montessori mokymo metodas išsivystė dar tada, kai ji atlikinėjo medicininius tyrimus. Jos požiūris buvo mokslinis: ji suteikė vaikams medžiagą paremtą jos tyrimais, tada stebėjo, viską konspektavo ir darė išvadas. Ją nustebino, kad vaikai naudojo medžiagą jutimo refleksams tobulinti ir mokėsi labai sparčiai. Atrodė, kad šis veržlumas atėjo iš niekur ir davė jiems neįtikėtiną smalsumą, energiją, ir gebėjimą susikoncentruoti. Ši idėja, kad vaikas turi įgimtą norą ir gebėjimą mokytis pats, niekada anksčiau nebuvo iškelta, tai nustebino daktarę Montessori ir įkvėpė ją naujiems atradimams.

Pats svarbiausias daktarės Montessori mokymo filosofijos pagrindas yra įsitikinimas, kad vaikas mokosi jam geriausiu tempu nekonkurencingoje aplinkoje. Taip pat, Montessori mokykla leidžia laisvai judėti aplinkoje, kuri yra specialiai paruošta mažųjų tyrinėtojų atradimų įgyvendinimui. Ši

paruošta aplinka pabrėžia nepriklausomumą, laisvę be apribojimų, ir pagarbą kiekvieno vaiko fizinei ir socialinei raidai.

Kitas mokymo metodo kriterijus yra amžiaus skirtumas klasėje, kur vaikai paprastai mokosi toje pačioje aplinkoje tris metus 0-3 metų (kūdikių), 3-6 metų (priešmokyklinukai), 6-9 metų (pradinukai), 9-12 metų (vyresni pradinukai). Labiausiai yra paplitusios priešmokyklinės klasės vaikams nuo 3 iki 6 metų.

Mokiniai užsiėmimų metu laisvai pasirenka norimą veiklą. Pavyzdžiui, vaikas pasirenkantis priemones iš matematikos srities parodo mums, kad šiuo metu vystosi būtent “matematinė smegenų sritis”. Mokytojas privalo pasitikėti vaiku, kad jis ar ji judės kiekvienoje srityje kartu su klase ir su metais, kol pabaigs mokyklą.

Montessori mokyklos ypatybė nenutrūkstanti dviejų valandų darbo trukmė. Visos Montessori mokyklose galima pamatyti mažą vaiką, kuris darbo metu renkasi daugybę įvairiausių veiklų, tuo tarpu vaikų darželyje atliekamas vienas intensyvus, didelis darbas.

Montessori metodika mokina vaikus mokytis iš praktinės medžiagos ir įsivertinti savitiktos būdu, o ne atlikti tiesioginius mokytojo nurodymus.

Montessori mokytojai vaikšto po klasę ir stebi ar kuriam nors iš vaikų reikia pagalbos. Tada mokytojas stengiasi duoti kuo mažesnę nurodymą, kad vaikas pats mokytųsi iš savo klaidų. Didelė šios medžiagos dalis yra išvystyta pačios Marijos Montessori, jos sūnaus Mario ir ankstesnių bendradarbių.

Daktarė Marija Montessori buvo laikoma revoliucioniere, ne savo laikmečio moterimi. Jos idėjos ankstesniame švietime buvo visiškai naujos; XX amžiuje nebuvo mokyklų vaikams iki šešerių metų. Atviras mokymas, nevertinant pažymiu, mokinių mokymasis jų pasirinktu tempu, mokomieji žaislai (priemonės), komandinis mokymasis – tai tik keli Marijos Montessori mokymosi metodų atradimai.

Kitas didžiulis jos įtakos pavyzdys yra baldai pritaikyti vaikui. Dabar Montessori tipo mokyklos net neįsivaizduoja kaip mokykloje gali nebūti baldų pritaikytų vaikams, tai Marijos Montessori nuopelnas.

Šiandien mes labiau vertiname naujoves švietime ir patys, remdamiesi Montessori mokymosi metodikos pagrindu, kuriame naujas mokymosi idėjas ir priemones pritaikytas šiuolaikinei vaikų kartai.

Fiddler (2009) tyrimas parodė, kad ankstyva intervencija (nuo gimimo iki trejų metų) daro reikšmingą poveikį ir sumažina autizmo spektro sutrikimų simptomus. Šiame amžiuje „sugerianti“ sąmonė yra lanksčiausia, o vaikai atviri pokyčiams. **Paruošta aplinka ir kasdienės veiklos nuoseklus planavimas Montessori klasėse, suteikia stabilumo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams.** Montessori medžiaga suteikia praktinę mokymąsi ir nuolatinę stimuliaciją, maksimaliai įtraukia visus mokinius.

Fiddler (2009) ir Janes (2015) savo tyrimuose paminėjo, kad norint sukurti draugišką, įtraukiąją aplinką, turintiems sensorinį padidėjusį jautrumą, būtinas ypatingas dėmesys ir atsargumas. Pavyzdžiui, kuriant įtraukią Montessori aplinką svarbu atsižvelgti į šiuos aspektus:

- sušvelninti ryškią šviesą arba nuimti liuminescencinius apšvietimo įtaisus (liuminescencinės lempos mirksi daug kartų per sekundę - tai gali priblokšti autizmą turinčiam vaikui);
- netikėti garsai gali bauginti;
- užduotims parenkant gaminius iš audinio, metalo, medžio ir kitų medžiagų, reikia būti itin atsargiems;
- veiklai, susijusiai su taktiliniu ar stereognostiniu suvokimu, gali būti naudingas didelis kaukių ar šilkinių šalikų, skirtų užsimerkti, pasirinkimas;
- Montessori varpeliai taip pat gali sudirginti Aspergerio sindromą turinčius vaikus, tad juos be paskirties (muzikos pamoka ar kita meninė veikla) naudoti nevertėtų;
- būtina atsargiai reaguoti į visus „nelaimingus atsitikimus“, nes Aspergerio sindromą turintiems vaikams gali būti padidintas jautrumas skausmui;
- Montessori kabinetai turėtų būti kiek įmanoma saugesni, kad vaikai negalėtų atsitiktinai klaidžioti po nesaugias vietas;
- Aspergerio sindromą turintiems vaikams nepatinka pokyčiai, todėl organizuojant ekskursijas ir kitokią veiklą, kuri skiriasi nuo įprastos kasdienės veiklos, būtina imtis atsargumo priemonių;
- Patartina iš anksto visus pokyčius aptarti su vaikais, kad tie pokyčiai netaptų nemalonia staigmena.

Fulton (2014) teigia, kad Aspergerio sindromą turintiems vaikams labai naudinga stebėti kitų žmonių elgesį. Geros Montessori manieros suteikia vaikams galimybę mokytis ir praktikuoti atitinkamą socialinę sąveiką. Jie įgyja diplomatinių įgūdžių, mokosi užmegzti akių kontaktą su pašnekovu, mokosi veido išraiškos ir gestų kalbos. Taip pat labai svarbu, kad kitų vaikų veiklos, jiems gali būti pavyzdinės, jie pirmiausia gali pamatyti, kaip kiti vaikai naudoja tam tikrą priemonę, prieš nusprenddami patys dirbti su ja.

Kadangi Montessori mokymo programa yra holistinė pedagoginė sistema, autizmu sergantys vaikai jausis saugūs Montessori aplinkoje. Tai ideali vieta **augti ir tobulėti savu tempu** (Cipta, Avianti, Kurniawati, 2019). Tačiau, tradicinėje mokykloje augimas ir tobulėjimas savu tempu yra labai sunkiai įgyvendinamas. K. Michelle Lane-Barnapov (2016) teigia, kad tradicinės švietimo sąlygos gali būti ne pats geriausias pasirinkimas norint užtikrinti geriausią ASS turinčių vaikų ugdymosi patirtį. Literatūroje labai mažai tyrimų apie Montessori metodo taikymą ugdant vaikus, turinčius ASS. Vis dėlto kai kurie tyrimai yra skirti aiškiai besivystantiems vaikams parodo Montessori metodo efektyvumą.

Lillard ir Else-Quest (2006) atsitiktinės atrankos būdu atliktame kontroliniame tyrime parodė, kad paprastai besivystantys vaikai, kurie lankė tiek Montessori ikimokyklinio ugdymo, tiek pradinės programas, mokymosi prasme buvo pranašesni nei paprastai besivystantys vaikai ne Montessori mokyklose. Vaikai šiam tyrimui buvo atrinkti atsitiktiniu būdu, tyrime dalyvavo dvi grupės eksperimentinė grupė (Montessori) ir kontrolinė grupė (ne Montessori) (Lillard ir Else-Quest, 2006). Atsitiktinės atrankos būdu atrinktos imties tikslas buvo išsklaidyti įtarimą dėl galimo šališkumo (Lillard ir Else-Quest, 2006).

Tyrime, kuriame Montessori sistemos mokiniai buvo lyginami su ne Montessori vidurinės mokyklos moksleiviais, Rathunde Csikszentmihalyi (2005) naudojo patirties atrankos metodą bandydami pašalinti šališkumą savo tyrime. Patirties atrankos metodas yra priemonė, naudojama duomenims apie asmens savarankiškumą gauti (Rathunde Csikszentmihalyi, 2014). Jis naudojamas vertinant

tyrimo dalyvių psichologinių būsenų ir veiklos modelių bei dažnumo kokybę ir intensyvumą (Rathunde Csikszentmihalyi, 2014). Csikszentmihalyi (2006) nustatė, kad Montessori vidurinės mokyklos moksleiviai turėjo didesnę vidinę motyvaciją užsiimdami akademine veikla; tačiau buvo mažai skirtumų, kai abi grupės buvo lyginamos neakademinėje veikloje.

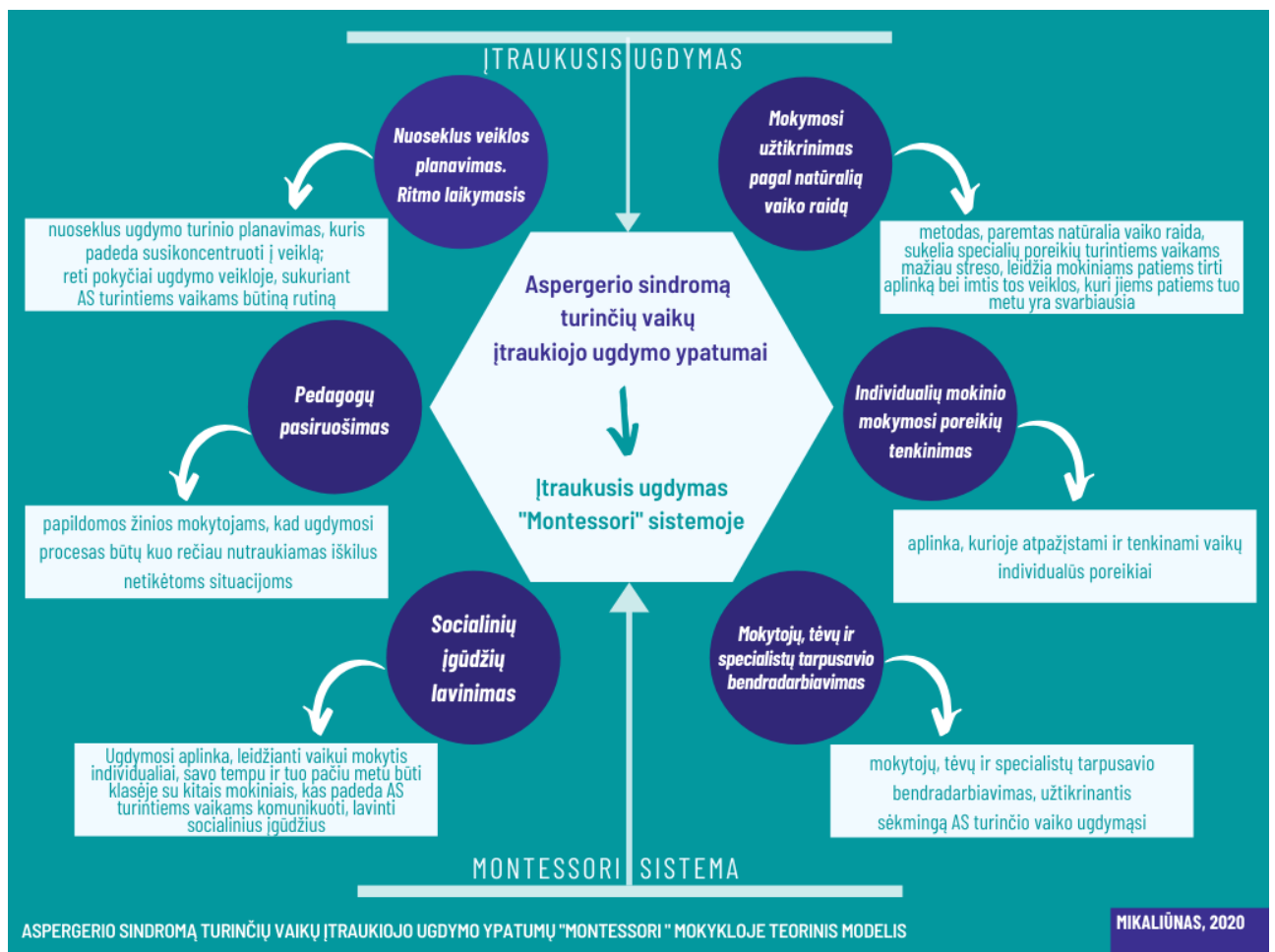
Rathunde ir Csikszentmihalyi (2005) nustatė, kad **Montessori vidurinių mokyklų moksleiviai parodė didesnę socialinę atsakomybę ir teigiamą socialinį požiūrį** į savo bendraamžius ir mokytojus, lyginant su mokiniais ne Montessori programose. Panašūs rezultatai buvo gauti ir atlikus kitą tyrimą, kuriame lygino Milvokio valstybinių mokyklų abiturientus ir Montessori vidurinės mokyklos programą. Tyrejai nustatė, kad **Montessori moksleiviai turi žymiai aukštesnius gamtos mokslų ir matematikos egzaminų balus** nei ne Montessori vidurinės mokyklos mokiniai (Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky ir Grimm, 2007).

Keletas tyrimų, kuriuose nebuvo padarytos tokios pačios išvados, kaip Lopata, Wallace ir Finn (2005), kurių rezultatai nepatvirtino, kad Montessori mokinių akademiniai pasiekimai buvo aukštesni, lyginant su ne Montessori mokiniais. Lopata, Wallace ir Finn (2005) nustatė įvairius rezultatus, tačiau taip pat pažymėjo, kad rezultatai galėjo būti ne visai tikslūs, kadangi tyrime dalyvavo skirtingas Montessori aukštąsias mokyklas pabaigę mokytojai (pvz., AMS arba AMI) (Lillard, 2005). Tačiau, Montessori ir toliau pripažįstamas metodu, kuris veiksmingai palaiko smegenų dalies atsakingos už koncentracijos ir dėmesio sutelkimo vystymąsi, nes **Montessori metodai ugdo gebėjimą susikaupti ir savarankiškai spręsti problemas** (Phillips-Silver ir Daza, 2018).

Indonezijoje atliktas tyrimas (Cipta, Avianty, Kurniawati, 2019), kuriame buvo lyginami Aspergerio sindromą turintys vaikai besimokantys tradicinio ugdymo mokykloje ir Montessori mokykloje, parodė, kad Montessori mokykloje besimokančių Aspergerio sindromą turinčių mokinių kalbos raida, bendravimo, motoriniai ir kritinio mąstymo įgūdžiai yra kur kas geriau išvystyti, nei besimokančiųjų tradicinėje mokykloje. Šiame tyrime teigiama, kad **didžiausią įtaką** tokiems rezultatams padarė Montessori priemonių aktyvus naudojimas ir taip vadinama „laisva“ edukacinė aplinka, kurioje yra **mažiau varžomas arba visai nevaržomas vaiko pasirinkimas** ir kas svarbiausia, vaikas nesijaučia skubinamas ir ribojamas laike. Tai ir įrodo Montessori ugdymo sistemos, rutininės mokymosi eigos privalumą.

Apibendrinant išanalizuotus teorinius šaltinius, galima išryškinti pagrindinius Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo organizavimo Montessori mokykloje ypatumus (2 pav.):

Šiame modelyje pavaizduoti ypatumai sudaro vieną bendrą sistemą, nuo kurių remiantis teoriniais šaltiniais, priklauso kaip sėkmingai vyks Aspergerio sindromą turinčio vaiko ugdymasis. Be abejo, kaip ir buvo minėta aukščiau kiekviena situacija yra unikali ir galimai vienoje situacijoje vaikui turinčiam Aspergerio sindromą tam tikra priemonė ar metodas padės, kitoje situacijoje, vaikui su ta pačia diagnoze tie patys metodai nesuveiks. Tačiau, Montessori sistemos filosofiją parodė, kad norint padėti vaikui ugdytis, pirmiausia turime žvelgti į jį ne kaip į žmogų su tam tikra diagnoze, bet kaip į tiesiog unikalią, išskirtinę asmenybę. Būtent vadovaujantis tokiu jos pasiūlytu požiūriu į ugdymą galime daryti prielaidą, kad įtrauktis palaipsniui išgyvendins integracijos sampratą ir vaikai nebebus skirstomi į turinčius specialiuosius poreikius ar neturinčius, bet kiekvienas vaikas bus priimamas kaip pilnavertis visuomenės narys.



2 pav. AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori mokykloje“ teorinis modelis (Mikaliūnas, 2020)

2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo metodologija

Šiame skyriuje ir jo poskyriuose bus aptarta Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo metodologija: 2.1. poskyryje supažindinama su tyrimo dizainu; 2.2. poskyryje pagrindžiami tyrimo metodai; 2.3. poskyryje pagrindžiamas tyrimo instrumentas; 2.4. poskyryje pagrindžiama tyrimo imtis; 2.5. poskyryje aptariami tyrimo etikos principai; 2.6. poskyryje atskleidžiamas tyrimo organizavimas; 2.7. poskyryje pagrindžiamas tyrimo validumas ir patikimumas.

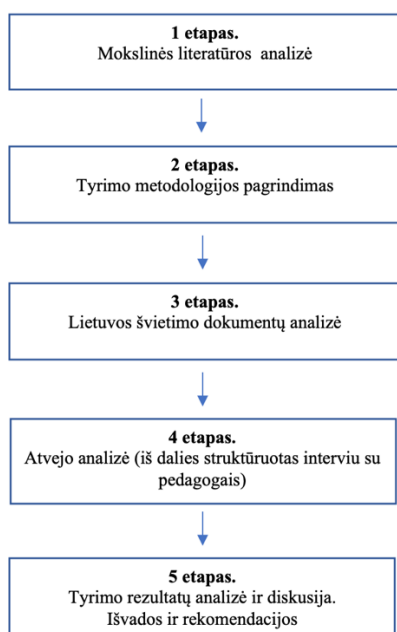
2.1. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo dizainas

Siekiant atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje, pasirinkta *atvejo analizės strategija*.

Atvejo analizė – tai toks tyrimas, kurio metu socialinės problemos analizuojamos ištiriant tik vieną ar kelis jų raiškos atvejus. Atvejo studija (Stake, 2005), tai tyrimo strategija numatanti detalų, gilų vieno ar kelių atvejų ištyrimą remiantis kuo daugiau socialinės informacijos šaltinių ir pritaikant kuo įvairesnius socialinių tyrimų metodus. Jei kitose tyrimų strategijose svarbu specifinis teorinis, metodologinis pagrindimas, pirmenybė argumentuotai teikiama stebėjimo ar interviu metodams, tai kalbant apie atvejo studiją galima pasakyti tik tiek, kad čia svarbiausia – koncentruotas dėmesys konkrečiam atvejui. Stake (2005) teigimu, atvejo studijoje nėra itin svarbu, kokie metodai parenkami – svarbiausia, kad jie padėtų atsakyti į tyrimo klausimus.

Ši tyrimo strategija pasirinkta, siekiant atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje, detaliai išanalizavus konkretų šio darbo temą, tikslą ir problematiką atitinkantį atvejį.

Tyrimo organizavimo eiga pavaizduota schematiškai (3 pav.).



3 pav. Magistro baigiamojo projekto tyrimo logika

Tyrimo logika susideda iš penkių etapų:

- **Pirmajame etape** atliekamas teorinis tyrimas, kurio metu atliekama mokslinės literatūros analizė. Remiantis ja, suformuotas teorinis modelis, sukonstruotas pusiau struktūruoto interviu klausimynas mokytojams.
- **Antrajame etape** atliekamas tyrimo metodologinis pagrindimas.
- **Trečiajame etape** atliekama Lietuvos švietimo dokumentų analizė, siekiant atpažinti kaip juose yra atskleidžiami Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai.
- **Ketvirtajame etape** atliekamas atvejo analizės strategijos tyrimas, siekiant atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje. Tyrimui atlikti pasitelkta pusiau struktūruoto interviu.
- **Penktajame etape** atliekama gautų duomenų analizė. Duomenų analizei taikomas turinio (*content*) analizės metodas, kuomet duomenys suskirstomi į kategorijas ir subkategorijas. Gauti rezultatai interpretuojami ir apibendrinami, pateikiamos išvados ir formuluojamos rekomendacijos, remiantis tyrimų duomenimis.

2.2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo metodų pagrindimas

Duomenų rinkimo metodų pasirinkimas bei pagrindimas.

- Siekiant išsiaiškinti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje, buvo atlikta Lietuvos Respublikos švietimo **dokumentų analizė** (*LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos; Geros mokyklos koncepcija; Lietuvos švietimo koncepcija; LR Švietimo įstatymas; Valstybinė švietimo 2013-2020 metų strategija*), kuriuose atskleidžiami Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo organizavimo Montessori mokykloje ypatumai. Šie dokumentai pasirinkti todėl, kad 4 iš jų yra pagrindiniai mūsų valstybės švietimo dokumentai, o 1 - *LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, aktualus atsižvelgiant į tyrimo specifiką – Montessori mokyklos atvejį.
- Siekiant atskleisti Aspergerio sindromą turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje atliktas **pusiau struktūruotas interviu** su pedagogais, ugdančiais Aspergerio sindromą turintį mokinį. Atliekant iš dalies struktūruotą interviu, iš anksto paruošiami ir numatomi klausimai, kurie yra struktūruojami tik iš dalies. Tyrėjas gali užduoti papildomų klausimų, tačiau vėliau turi sugrįžti prie suplanuotų klausimų. Pokalbis, dažniausiai vyksta neformaliai, neturi griežtų rėmų, todėl tiek tyrėjas, tiek tiriamasis jaučiasi laisvai (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Šis modelis parinktas atsižvelgiant į temos specifiką ir siekiant gilesnių respondentų įžvalgų apie jų asmeninę patirtį.

Duomenų analizės metodų pasirinkimas bei pagrindimas.

Kokybinio tyrimo metu interviu duomenys buvo analizuojami taikant **kokybinio turinio (*content*) analizės** metodą. Ši analizė leidžia sistemingai nagrinėti tekstinių duomenų turinį ir juose nustatyti pateikiamų tekstų, prasmų, savybių ar bendrinių temų ryšius ir juos analizuoti pasirinkta tyrimo tema. Kokybinės turinio analizės metodo privalumas – galimybė analizuoti ir sutraukti didelės apimties informaciją išskaidant ją į subkategorijas ir kategorijas, bei formuluoti empiriniais duomenimis

pagrįstas išvadas. Turinio (*content*) analizės tiriamo reiškinių kontekste suteikiama galimybė atrasti naujų įžvalgų bei žinių tyrimo objektui apibūdinti (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Kokybinės turinio analizės procesas susidėjo iš keturių etapų pagal Žydzūnaitės ir Sabaliausko (2017) pasiūlytą struktūrą:

- **Parengiamasis etapas.** Jo metu buvo apmąstyti duomenų rinkimo metodai (pusiau struktūruotas interviu), sudarytas tyrimo instrumentas, apgalvotas tyrimo imties suformavimas.
- **Imties sudarymas.** Tyrime taikytas kriterinės atrankos metodas. Remiantis šiuo metodu, imtis buvo formuojama pagal sudarytus kriterijus, kuriuos tiriamieji turėjo atitikti. Ši atranka užtikrino tyrimo duomenų kokybę – tiriamieji buvo tiesiogiai susiję su darbo problema ir tyrimo tematika.
- **Duomenų rinkimas.** Duomenys buvo renkami atliekant pusiau struktūruotą interviu pagal iš anksto paruoštą 6 grupių klausimyną.
- **Duomenų analizė.** Interviu buvo įrašyta pasitelkiant video skambučių įrankių „ZOOM“. Gauti duomenys buvo transkribuoti ir perskaityti keletą kartų. Tokiu būdu, į gautus duomenis buvo pakankamai įsigilinta, juose užkoduota informacija suvokta ir paskirstyta į kategorijas ir subkategorijas, kurios įrodytos respondentų teiginiais.

2.3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo instrumentų pagrindimas

Atlikus mokslinės literatūros analizę, jos pagrindu buvo suformuotas „AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje“ teorinis modelis (žr. 2 pav.). Jo pagrindu buvo suformuotos 6 pusiau struktūruoto interviu klausimų grupės:

- Pedagogų pasirengimas;
- Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas;
- Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis;
- Socialinių įgūdžių lavinimas;
- Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą;
- Individualių mokinio mokymosi poreikių tenkinimas.

Bendrai šias 6 grupes sudarė 12 klausimų (žr. 5 lentelę), kurių formuluotė interviu metu galėjo nežymiai kisti, priklausomai nuo respondentų įžvalgų.

4 lentelė. Empirinio tyrimo instrumentas

Klausimų grupė	Klausimai	Klausimo siekiniai
Pedagogų rengimas	Kiek metų dirbate Montessori mokykloje?	Nustatyti kokią patirtį Montessori sistemoje turi joje dirbantys mokytojai.
	Su kokiais profesiniais iššūkiais ugdant mokinius turinčius Aspergerio sindromą susiduriate?	Išsiaiškinti su kokiais iššūkiais susiduria ir kaip su jais susitvarko mokytojai ugdantys Aspergerio sindromą turinčius mokinius.
	Kaip vyko ar dar vyksta jūsų kaip mokytojų pasiruošimas dirbti su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais?	Išsiaiškinti kaip vyko mokytojų pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais.

Klausimų grupė	Klausimai	Klausimo siekiniai
Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas	Kaip vyksta bendradarbiavimas su kolegomis, tėvais ir specialistais?	<i>Siekiama sužinoti, kaip mokyklos bendruomenės nariai tarpusavyje bendradarbiauja būtent Aspergerio sindromą turinčio vaiko klausimu.</i>
	Jeigu Aspergerio sindromą turinčio vaiko elgesys sukelia kitų vaikų tėvų nepasitenkinimą kaip tuomet sprendžiate?	<i>Siekiama sužinoti, kaip sprendžiamos konfliktinės situacijos susijusios su Aspergerio sindromą turinčio vaiko elgesiu.</i>
Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis	Kaip pasikeitė kasdienės ugdomosios veiklos ritmas joje dalyvaujant vaikui turinčiam Aspergerio sindromą?	<i>Siekiama išsiaiškinti ar įvyko pokyčiai veiklos planavime, joje pradėjus dalyvauti Aspergerio sindromą turinčiam mokiniui.</i>
	Kokius Montessori ar kitus metodus naudojate planuojant ugdymo veiklą Aspergerio sindromą turinčiam mokiniui?	<i>Išsiaiškinti kokiais papildomais metodais naudojasi mokytojai planuojant ugdymą Aspergerio sindromą turinčiam mokiniui.</i>
Socialinių įgūdžių lavinimas	Kaip mokinys turintis Aspergerio sindromą įsitraukia į veiklas su bendramoksliais?	<i>Siekiama išsiaiškinti kaip mokiniui turinčiam Aspergerio sindromą pavyksta dirbti komandoje su kitais.</i>
	Kokiais būdais užtikrinamas Aspergerio sindromą turinčio mokinio lygiateisiškumas klasėje?	<i>Išsiaiškinti kaip užtikrinamas Aspergerio sindromą turinčio mokinio lygiateisiškumas.</i>
Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą	Kurie Montessori ugdymo metodo aspektai jūsų manymu labiausiai padeda tokiems vaikams natūraliai ugdytis? Kodėl?	<i>Siekiama išsiaiškinti kokie konkretūs Montessori metodo aspektai padeda natūraliai ugdytis Aspergerio sindromą turintiems mokiniams.</i>
Individualių mokinio mokymosi poreikių tenkinimas	Kokius pagrindinius Montessori sistemos privalumus išskirtumėte dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais?	<i>Siekiama sužinoti, kokie yra Montessori sistemos privalumai ugdant Aspergerio sindromą turinčius vaikus, kitų ugdymosi sistemų atžvilgiu.</i>
	Kokius pastebėjote pokyčius nuo to laiko kai pradėjote dirbti su mokiniu turinčiu Aspergerio sindromą iki dabar?	<i>Išsiaiškinti kokie įvyko pokyčiai mokiniui pradedant ugdytis Montessori sistemoje iki dabar.</i>

2.4. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo imties pagrindimas

Tyrimui atlikti buvo atsižvelgta į baigiamojo darbo temą, problemą ir tikslą. Remiantis tuo buvo pasirinkta tirti Montessori ugdymo sistemos mokyklos, kurioje vyksta Aspergerio sindromą turinčio vaiko (-ų) įtraukusis ugdymas, mokytojai, dirbantys su šiuo vaiku.

Pasirinktoje X miesto X mokykloje, šiuo metu yra vienas mokiny, turintis Aspergerio sindromą. Bendras mokinių skaičius nėra atskleidžiamas dėl duomenų apsaugos.

Tyrimo dalyviams atrinkti buvo iškelti du kriterijai, kurie pagal Žydžiūnaitę ir Sabaliauską (2017), turi atitikti darbo tematiką, kontekstą ir problematiką. Iš anksto tikslus tiriamųjų skaičius nebuvo suplanuotas. Buvo išsikelti du kriterijai, kuriuos turėjo atitikti tiriamieji:

- Dirbti pasirinktoje tirti Montessori ugdymo sistemos mokykloje;
- Mokyti vaiką, turintį Aspergerio sindromą.

Šiuos kriterijus atitiko 7 X mokyklos pedagogai. Tyrime sutiko dalyvauti 5 pedagogai. 2 pedagogai atsisakė dalyvauti tyrime: vienas iš nesutikusių dalyvauti tyrime pedagogų, nurodė, nepasitikintis savo turima kompetencija, antrasis atsisakė dėl, jo nuomone, turimos neigiamos patirties, ugdant Aspergerio sindromą turintį mokinį.

Tyrime dalyvavo 3 pagrindiniai mokytojai ir 2 dalykų mokytojai (menų ir fizinio ugdymo). Respondentų darbo patirtis Montessori ugdymo sistemoje pasiskirstė į tris kategorijas:

- 1) 3 mokytojai Montessori sistemoje dirbo 6 metus;
- 2) 1 mokytojas – 5 metus;
- 3) 1 mokytojas – 1 metus.

Kiti duomenys: mokytojo amžius, mokytojo lytis ir kt. neatskleidžiami laikantis tyrimo etikos ir konfidencialumo kadangi Montessori mokyklų, kuriose ugdomi Aspergerio sindromą turintys mokiniai, Lietuvoje nėra daug.

2.5. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo etika.

Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių tyrimo etikos principų (Žydzūnaitė, Sabaliauskas (2017), Marczyk, DeMatteo (2005), Bitinas, Rupšienė ir kt. (2008):

- *Geranoriškumo principas* – respondentams buvo užtikrinta aplinka, kurioje jie nejaustų baimės ar nerimo. Tyrimo instrumente nebuvo įžeidžiančių, asmens orumą žeminančių teiginių. Respondentai dalyvavę tyrime ir atsisakę dalyvauti tyrime nepatyrė dėl to neigiamų potyrių. Tiriamieji buvo informuoti apie tyrimo naudingumą konkrečiai profesinei praktikai ir kad dalyvavimas tyrime – tai jų asmeninis apsisprendimas ir jie gali bet kada nutraukti interviu ir toliau tyrime nebedalyvauti.
- *Pagarbos asmens orumui principas* – tiriamieji buvo informuoti, kad interviu metu jie pateikia informaciją tik apie asmeninę patirtį, išgyvenimus, jausmus. Respondentai patys pasirinko, kaip plačiai atsakinėti į pateiktus klausimus, kokią informaciją atskleisti. Respondentai buvo informuoti, kad atlikus tyrimą, jie pareikštų nenorį, kad tam tikra informacija būtų panaudota, gerbiant jo ir/ar kitų paminėtų asmenų privatumą, informacija bus sunaikinta.
- *Privatumas* – tiriamiesiems buvo užtikrinta, kad jų privatūs duomenys (lytis, tiksli darbovietė, vardai, pavardės ir kt.) nebus viešinami. Taip pat, buvo gautas respondentų sutikimas įrašinėti jų interviu video įrankiais ir užtikrinta, kad video medžiaga nebus viešinama, bet bus naudojama tik tyrimo tikslams – transkribuojama, neatskleidžiant respondento asmenybės.
- *Teisingumo principas* – Šiuo principu buvo remiamasi ir atliekant tiriamųjų atranką. Tiriamieji atrinkti pagal atitinkamus kriterijus: dirba X Montessori sistemos mokykloje ir moko Aspergerio sindromą turintį vaiką.

2.6. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo organizavimas

Tyrimas buvo atliekamas 2020 m. balandžio 15 – 7 dienomis.

Pradžioje, buvo atlikta pirma tyrimo dalis – švietimo dokumentų analizė pagal sudarytą teorinį modelį (žr. 2 pav.).

Antra tyrimo dalis – empirinė, vyko virtualioje vaizdo skambučių aplinkoje „ZOOM“. Interviu su 1 respondentu truko 36 minutes, su 2 respondentu – 25 minutes, su 3 respondentu – 33 minutes, su 4 respondentu – 25 minutes ir su 5 respondentu – 35 minutes.

Respondentams buvo pateikiami klausimai iš 6 klausimų grupių (žr. 5 lentelę), į kuriuos jie atsakinėjo laisva forma. Prieš atliekant tyrimą buvo gautas mokyklos direktoriaus leidimas atlikti šį tyrimą. Kiekvienas respondentas sutiko, kad interviu būtų įrašytas naudojantis video įrankiais. Tyrimo metu gauta informacija buvo transkribuota ir yra pateikta baigiamojo darbo prieduose (žr.: 1 priedas – 5 priedas).

2.7. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo „Montessori“ mokykloje tyrimo validumas ir patikimumas

Kaip teigia Rupšienė (2007), Lincoln, Guba, (1985), Bogdan, Biklen (1992), kokybiniuose tyrimuose validumo sampratos akcentai susiję su natūralistinio tyrimo principais. Būtent šiais principais ir buvo vadovaujamasi atliekant empirinį tyrimą:

- natūrali aplinka, kaip pagrindinis duomenų šaltinis (*respondentai interviu metu buvo savo namuose, jiems natūralioje priimtinoje aplinkoje*);
- tyrimo visapusiškumas; kontekstualumas (angl. context-boundedness) ir detalus aprašymas (angl. thick description) (*kiekvienas gautas interviu, transkribuotas, kelis kartus perskaitytas ir išanalizuotas*);
- tyrėjas yra tiriamo pasaulio dalis, pagrindinis tyrimo instrumentas, siekiantis pažinti kito žmogaus gyvenimą, suvokti jo pasaulį;
- tyrimo procesas yra ne mažiau svarbus negu tyrimo rezultatai;
- duomenys pateikiami, vartojant informantų, o ne tyrėjų terminus (*transkribuoti interviu pateikiami originalia respondentų kalba, išsaugotas jų kalbos stilius, vartojami žodžiai ir/ar terminai*);
- situacija vertinama iš dalyvių pozicijų (*empirinio tyrimo metu remiamasi respondentų gautais atsakymais, jų pasidalina patirtimi, išgyvenimais*).

Aukščiau minėtais principais, buvo atlikta mokslinė literatūros analizė, dokumentų analizė ir atliktas pusiau struktūruotas interviu (mechanškai įrašytas ir transkribuotas), užtikrintas tyrimo validumas ir patikimumas.

Taip pat, pasidalinta pusiau struktūruoto interviu metu gautų duomenų analizę su pačiais respondentais, siekiant užtikrinti, kad gauti duomenys yra teisingai interpretuoti ir aiškiai perteikta respondentų pozicija šia tema.

3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimas

Trečiame skyriuje siekiama nustatyti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus „Montessori“ mokykloje. 3.1. skyriuje atlikta dokumentų analizė pagal AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje teorinį modelį. 3.2. skyriuje pristatytas Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo Montessori mokykloje atvejis. 3.3. skyriuje analizuojami pusiau struktūruoto interviu duomenys. 3.4. skyriuje tyrimo aptarimas ir diskusija.

3.1. Dokumentų analizė pagal AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje teorinį modelį.

Atliktos mokslinės literatūros analizės ir teorinės analizės gale pateikto apibendrinamojo AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje teorinio modelio (Mikaliūnas, 2020) pagrindu atlikta ir Lietuvos švietimo dokumentų analizė pagal šešis modelyje išreikštus ypatumus:

- Pedagogų pasirengimas;
- Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas;
- Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis;
- Socialinių įgūdžių lavinimas;
- Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą;
- Individualių mokinių poreikių tenkinimas.

Išanalizuoti šie Lietuvos švietimo dokumentai:

- LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos;
- Geros mokyklos koncepcija;
- Lietuvos švietimo koncepcija;
- LR Švietimo įstatymas;
- Valstybinė švietimo 2013-2020 metų strategija.

Analizuotų duomenų rezultatai sustruktūruoti pagal kategorijas ir subkategorijas. Analizuojant pirmąjį ypatumą „*Pedagogų pasirengimas*“ išryškėjo **2 subkategorijos** (žr. 6 priedą).

Atlikus dokumentų analizę pedagogų pasirengimo klausimu, pastebėta, mokytojo asmeninės ir profesinės kompetencijos svarba: „*Montesori mokyklos mokytojas turi turėti mokslinę, profesinę ir vidinę kompetencijas.*“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 21 str.). Taip pat paminima, kad mokytojas turi sugebėti tikslingai stebėti ugdymo vaiko darbą, suvokti jo psichofizines raidos ypatybes (22 str.). Nemažiau svarbu ir tai, kad reikalingas vidinis mokytojo pasiruošimas: „*Vidinį mokytojo pasiruošimą M. Montessori sieja su išmintimi ir kantrybe. Pyktis ir išdidumas kliudo vaiką suprasti.*“ (25 str.). Svarbu ir tai, kad kaip būtinos mokytojo vidinės savybės, LR Švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos pastebimos: teigiamas nusiteikimas, gebėjimas padėti vaikui mokytis, įgusti savarankiškai galvoti, daryti logiškus sprendimus.

Kitame dokumente – *Geros mokyklos koncepcijoje* pabrėžiama, kad mokymasis yra partneriškas – „*mokytojas yra mokinio pagalbininkas tyrinėjant pasaulį, mokymosi partneris, tačiau ir autoritetas tose srityse, kuriose mokiniui nepakanka patirties ar išminties.*“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.4 str.). Mokytojas kaip partneris, atskleidžiamas ir LR Švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl

Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, kur rašoma: „Mokytojas ne moko, o vadovauja vaiko saviugdai. Jis yra vaiko vidinės raidos stebėtojas, skatintojas ir vadovas“ (20 str.), „Mokytojo pagrindinis uždavinys – padėti mokiniui mokytis, įgusti savarankiškai galvoti, daryti logiškus sprendimus.“ (15 str.).

Kito AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo „Montessori“ mokykloje ypatumo „*Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavių bendradarbiavimas*“ dokumentų analizės rezultatai atskleidžiami ir detalizuojami per **2 subkategorijas** (žr. 7 priedą).

Išanalizuotame *Isakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje*, teigiama, kad Montessori mokykla kuriama mokyklos ir šeimos vienovės (8 str.), kas pabrėžia mokyklos kurimą bendradarbiaujant tarpusavyje. *Geros mokyklos koncepcijoje* pabrėžiama, kad mokyklos vizija ir strategija kuriama mokyklos darbuotojų, mokinių ir tėvų, bei vietinės bendruomenės (13.7 str.). *Lietuvos švietimo koncepcijoje* mokyklos kūrimas įvardintas kaip šeimai ir visuomenei atviras kultūros židinys (1 dalis).

Kalbant apie mokyklą kaip besimokančią organizaciją, *Isakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje* pabrėžiamas tėvų ir visuomenės „montesorinis“ švietimas (7.8 str.), o *Gerosios mokyklos koncepcijoje* mokyklos bendruomenė aiškiai įvardinama kaip besimokanti organizacija, kurios nariai drąsiai dalinasi patirtimi, kartu priima svarbius sprendimus, mokosi vieni iš kitų (13.6 str.). Taip pat minimi organizacijos bendri projektai, ryšio palaikymas su buvusiais mokiniais (13.6 str.).

Kito ypatumo – „*Nuoseklaus veiklos planavimo ir rimto laikymosi*“ ištirto švietimo dokumentuose rezultatai atskleidžiami ir detalizuojami per **2 subkategorijas** (žr. 8 priedą).

Išanalizuotame *Isakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, atskleidžiamas kokybiškas veiklos organizavimas, dokumente pabrėžiama, kad mokytojas ruošdamas ugdomąją aplinką turi ją gerai išmanyti, mokėti tiksliai ir kvalifikuotai naudotis Montessori sistemos priemonėmis ir pats gebėti jas kurti (24 str.), suteikti mokiniams prasmingų žinių, padėti mokiniui jas susisteminti, sukurti tinkamą vaikui aplinką, puoselėjančią jo fizinę bei psichinę sveikatą (7.3 str.).

Kiekvieno mokinio asmeninio tempo paisymas atskleidžiamas *Geros mokyklos koncepcijoje*, kurioje minima, kad ugdymesi reikia atsižvelgti individualiai į kiekvieno mokinio asmenines raidos galimybes ir mokiniui optimalų tempą, nelyginant mokinių tarpusavyje, bet leidžiant kiekvienam mokiniui siekti asmeninės pažangos jam priimtiniu būdu ir tempu (13.1 str.). Verta pastebėti, kad šios „*Gerosios mokyklos koncepcijos*“ teiginiai, visiškai atitinka Montessori ugdymo filosofiją, kurios vienas svarbiausių principų ir yra kiekvieno vaiko ugdymasis jo asmeniniu tempu, natūraliai.

Nemažiau svarbus Montessori ugdyme yra ir *socialinių įgūdžių lavinimas*. Dokumentų analizės šiuo klausimu rezultatai atskleisti per **2 subkategorijas** (žr. 9 priedą).

Atlikta analizė parodė, kad socialinių įgūdžių lavinime labiausiai akcentuojami: vertybinis ugdymas ir savarankiškumo ugdymas. *Isakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, teigiama, kad Montessori sistemai būdinga puoselėti socialinę bendravimo ir bendradarbiavimo patirtį ir ugdyti bendražmogiškąsias vertybes (7.7 str.). *LR Švietimo įstatyme* skiltyje apie pradinį ugdymą, teigiama, kad jo paskirtis – suteikti asmeniui dorinės ir socialinės brandos pradmenis.

Kalbant apie savarankiškumo ugdymą, verta paminėti tiek *Įsakymą dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, tiek *Gerosios mokyklos koncepciją*. Pirmame dokumente kalbama, kad savarankiško žmogaus išugdytas yra pagrindinis Montessori mokyklos tikslas. Teigiama, kad toks žmogus suvokia mokymosi reikšmę, geba rinktis prasmingus gyvenimo ir veiklos tikslus (6 str.). Antrame dokumente daugiau kalbama apie mokinio dalyvavimo įvairiose veiklose svarbą, jog būtent neformaliojo švietimo dalis: projektai, teminiai renginiai, lavina mokinių mąstymą, kūrybiškumą, lyderystę, elgesio, bendravimo, bei bendradarbiavimo įgūdžius (13.2 str.).

Dar vieno, raktinio Montessori ugdymo ypatumo – „*Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą*“ dokumentų analizės rezultatai atskleisti per **2 subkategorijas** (žr. 10 priedą).

Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą, atskleidžiamas *Įsakyme dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos* per du aspektus: vaiko raidos neskubinimą ir ugdymąsi pagal amžiaus tarpsnius. Dėl pirmojo aspekto teigiama, kad mokytojas privalo gerbti lėtą mokinio veiklos tempą, stengtis neskubėti su patarimais, ne mokyti vaiko, bet jį drąsinti, vesti, padėti (23.5, 23.6, 23.7, 23.8 str.). Taip pat teigiama, kad mokiniui svarbu suteikti laisvę rinktis, leisti jam pačiam organizuoti savo veiklą, per kurią įgyta patirtis, padės jam stiprinti savo visavertiškumą, atsakomybės už save ir kitus jausmą (32.2 str.).

Ugdymosi pagal amžiaus tarpsnius aspektas atskleidžiamas tame pačiame dokumente, kuriam teigiama, kad kiekvienas amžiaus tarpsnis, Montessori filosofijoje vadinamas imliuoju laikotarpiu yra ypatingas. Jame atsiskleidžia tam tikri, būtent tam tarpsniui būdingi vaiko gebėjimai, jei jiems tik leidžiama atsiskleisti (7.5 str.). Analizuojamame dokumente akcentuojama, kad tokie tarpsniai nesikartoja ir yra labai svarbu vadovautis konkrečia seka ir nuolat stebėti ir leisti vaikui ugdytis būtent pagal tą nuoseklią dvasinę raidą (29 str.). Tam, kad tai vyktų, mokytojas turi sudaryti sudaryti tinkamas ugdymo proceso sąlygas, paruošti aplinkas, parinkti tinkamas tam laikotarpiui Montessori priemones (10 str.).

Būtent čia, įgauna prasmę *individualių mokinių poreikių tenkinimo ypatumas*, kurio dokumentų analizės duomenys atskleidžiami per **4 subkategorijas**. (žr. 11 priedą).

Atlikta dokumentų analizė išryškino šiuos individualių mokinių poreikių tenkinimo aspektus:

- Individualumo aptikimas ir jo atskleidimas;
- Mokinio pasirinkimo laisvė;
- Specialiųjų poreikių tenkinimas;
- Lygiateisiškumo užtikrinimas.

Šis ypatumas, vienintelis, kurio išraiškos aptinkamos visuose analizuotose dokumentuose. Pirmąjį šio ypatumo aspektą individualumo aptikimas ir jo atskleidimas, *Įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, išreiškia kaip, individualios vaiko prigimties puoselėjimą (7.1 str.). *LR Švietimo įstatyme* teigiama, kad mokytojas turi nustatyti mokinio kūrybinius gebėjimus ir pagal tai padėti jam įgyti kompetencijų, taip pat užtikrinti galimybes darniai raidai, sudaryti sąlygas pažinimo poreikių tenkinimui ir tobulėjimui mokantis visą gyvenimą (3.2 str.). *Geros mokyklos koncepcijoje* raginama suasmeninti mokymąsi ir ugdymąsi pripažįstant kiekvieno skirtingumą, bei kaip sėkmingo ugdymo rezultatą mato mokinio savęs kaip asmenybės suvokimą (3.3 str.). *Lietuvos švietimo koncepcijoje* minima, kad švietimo tikslas padėti atsiskleisti kiekvieno mokinio individualybei dar mokykloje, parengti mokinį darniam socialiniam gyvenimui (1 dalis).

Taip pat nemažiau svarbus yra mokinio pasirinkimo laisvės aspektas. Jį patvirtina *Įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos*, kuriame teigiama, kad Montessori aplinka turi būti paruošta taip, kad mokinio nuomonė būtų gerbiama, mokinys galėtų tenkinti savo tyrinėjimo, veikimo, pažinimo, judėjimo poreikius ir įgauti pasitikėjimą savimi (17 str.). Tą patį patvirtina ir *Gerosios mokyklos koncepcijos 13.4 str.*. Ir šioje vietoje vėl matoma, kad Gerosios mokyklos koncepcija persipina su Montessori ugdymo filosofija ir leidžia suprasti, jog kuriant Gerosios mokyklos koncepciją iš dalies buvo remtasi Montessori ugdymo filosofijos pagrindais.

Verta paminėti, kad kalbant apie individualius mokinių poreikių tenkinimo aspektus, pastebimi specialiuosius poreikius turintys mokiniai. *Valstybinėje švietimo 2013 – 2022 metų strategijoje*, paminima, kad ugdymo sąlygos turi būti tokios, kurios atskleis individualius gebėjimus ir tenkins specialiuosius mokinių poreikius (13.3 str.). Tai pažymima ir *LR Švietimo įstatyme*, teigiant, kad ugdomojo pasitikėjimas savimi ir jo gebėjimai turi būti stiprinami, o turintiems specialiųjų poreikių, suteikta ir papildoma pagalba, pritaikant jiems dalyko programą ir metodus (49.5 str.).

Šioje vietoje aktualus tampa lygiateisiškumo užtikrinimas, kuris yra patvirtintas *LR Švietimo įstatymo 5.1 straipsnyje* ir taip pat *Įsakymo dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos 8 straipsnyje*. Dokumentuose užtikrinta, kad Lietuvoje švietimas prieinamas kiekvienam, o pati švietimo sistema yra socialiai teisinga ir užtikrina asmens teisių įgyvendinimą.

Apibendrinant dokumentų analizę, galima teigti, kad šeši Aspergerio sindromą turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumai Montessori mokykloje aptinkami ne tik mokslinėje literatūroje, bet ir švietimo dokumentuose. Vadinasi, teoriškai ir įstatymiškai yra užtikrinamas Aspergerio sindromą turinčių mokinių lygiateisiškumas ir galimybė ugdytis bendrai su visais mokiniais. Tolimesnėse tyrimo dalyse bus atskleisti empirinio tyrimo duomenys ir parodyta, kaip teoriniame modelyje išreikšti ir dokumentuose išanalizuoti ypatumai, pasireiškia dirbant praktiškai.

3.2. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje atvejis

Siekiant nustatyti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje, buvo apklausti su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu X Montessori mokykloje dirbantys mokytojai.

Šioje mokykloje mokosi 1 mokinys, turintis Aspergerio sindromą. Šis sindromas mokiniui buvo diagnozuotas jau besimokant šioje mokykloje. Mokinys mokosi pradinėje mokykloje. Viso su juo dirba 7 mokytojai, iš kurių 5 sutiko dalyvauti tyrime.

Iki pradedant tyrimą su mokytojais, mokyklos vadovybė informavo, kad mokytojai kasdien susiduria su įvairiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu (1 mokytojas atsisakė dalyvauti tyrime dėl neigiamos patirties, dirbant su šiuo mokiniu), bet stengiasi padėti šiam mokiniui ugdytis, remiantis visais pagrindiniais Montessori ugdymo filosofijos aspektais, užtikrinant jo, kaip asmenybės pilnavertį formavimąsi, įtraukiant jį į bendrąjį ugdymo procesą.

Į mokinio ugdymąsi aktyviai įsitraukę ir tėvai, jie glaudžiai bendradarbiauja su mokykla, ir kylant įvairiems sunkumams, tėvai ir mokytojai stengiasi juos išspręsti kartu.

3.3. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo rezultatų analizė

Mokslinės literatūros analizės metu, buvo apibrėžtas šešių faktorių AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje teorinis modelis (žr.: Pav. 3). Remiantis šiuo modeliu ir siekiant išsiaiškinti AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumus Montessori mokykloje praktikoje, buvo sudarytas pusiau struktūruoto interviu klausimynas (žr. 4 lentelę). Visi atsakymai buvo sustruktūruoti pagal kategorijas ir subkategorijas, bei pateikti respondentų patvirtinantys teiginiai.

Pati pirma klausimų grupė „*Pedagogų pasirengimas*“ skirta išsiaiškinti kaip pedagogai yra pasirengę darbui su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu. Šią grupę sudarė 3 klausimai, kuriais siekiama išsiaiškinti, kiek metų pedagogas dirba Montessori sistemoje, su kokiais iššūkiais pedagogas susiduria dirbdamas su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu, bei kaip vyko ar vyksta jo pasiruošimas šiam darbui. Pirmas klausimas „*Kiek metų dirbate Montessori sistemoje*“ buvo užduotas, siekiant išsiaiškinti kokią patirtį turi respondentai dirbantys su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu. Atsakymams į šį klausimą nėra skirta atskira kategorija, jie atskleidžiami aprašant tyrimo imtį.

Analizuojant respondentų atsakymus į kitus du klausimus, susijusius su ypatumo „*Pedagogų pasirengimas*“ raiška, išskirtos **2 kategorijos**: iššūkiai su kuriais susiduria pedagogai, ugdantys AS turinčius mokinius ir mokytojo pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais.

Iššūkiai su kuriais susiduria pedagogai, ugdantys AS turinčius mokinius – atskleidžiami per 4 subkategorijas (žr. 12 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Respondentai pastebi, kad dėl AS mokinio diagnozės sudėtinga užtikrinti socialinę lygybę, tiek kitų vaikų atžvilgiu, nes tenka nelygiaverčiai elgtis dirbant su kitais mokiniais: tai kas leidžiama AS mokiniui, ne visada leidžiama kitiems mokiniams: „...*tu tam vaikui taikai vienus standartus ir jam, pavyzdžiui leidi kažkokius dalykus daryti, bet kitiems ne.*“(R1), „...*vieną vaiką, kaip sakau, tu griežčiau atrodo imi, o tam būtent vaikui, kuris turi tą sindromą, tu nu kaip čia pasakyti, atleidi tam tikrus dalykus, nes supranti, kodėl jis taip elgiasi.*“(R1), tiek kalbant apie AS turinčio mokinio lygybės užtikrinimą, kuomet nuo mokytojo asmeninio požiūrio priklauso ar vaikas jausis lygiavertis ar ne: „<...> *jeigu jis jaus tą aplinką ir pačios ugdytojos mokytojos neparodys, kad jis kitoks, nepakiš jam paklotėlio ar kilimėlio, kad tu kitoks, ir mes su tavimi dar kitaip ir vaikas jausis lygiavertis, lygiateisis grupėje kaip ir visi kiti.*“(R5).

Iš respondentų atsakymų išryškėjo ir tai, kad AS turinčiam mokiniui sudėtinga planuoti savo veiklą: daug kas priklauso nuo jo nuotaikos, nusiteikimo, dienos įspūdžių. Tad iššūkiai kyla, tiek jam pačiam planuojant savo laiką („*be galo buvo sunku buvo planuoti savo laiką, nes jisai jo tiesiog neišjungęs, to savo sindromo, ir aš galvoju, kad jam tai tikrai buvo sunku.*“(R2)), dėliojantis dienos darbus („*Jam sunkiai sekėsi pradžioje susitvarkyti su ta savo dienotvarke, savarankiškais darbais....*“(R2)), tiek mokytojui planuojančiam tam tikras veiklas ir besistengiančiam mokinių motyvuoti („...*atėjus į klasę ir pradėjus vesti pamoką jau matai kokios nuotaikos tas vaikas ir ko šiandien reikės. Tu gali kardinaliai keisti visą tą veiklą ir duoti visai kitus dalykus...*“(R5)).

Mokytojai akcentavo, jog didžiausi iššūkiai buvo pradžioje, kuomet nei pedagogai, nei tėvai nežinojo apie vaiko diagnozę, ir mokytojai tiesiog nesuprato kas su vaiku vyksta ir nežinojo kaip padėti mokiniui suvaldyti tam tikras emocijas („*Ir iš karto aš net nesupratau, aš nežinojau to vaiko situacijos, kad jis turi tą sindromą, diagnozę, ir negalėjau aš niekaip su juo susikalbėti. Nesupratau kodėl jis taip elgiasi.*“(R4), „*aš net nepagalvojau, ir nepastebėjau, kad jam ir gali būti kažkas iš tos pusės. Tai vat emocijos pliūpsniai, nežinojau kaip susitvarkyti su to vaiko emocijomis, kaip su juo kalbėti, kaip jį čia taip sakant nuraminti, nes yra ir kiti šalia vaikai.*“(R4)). Tačiau, mokytojai pažymi, kad diagnozavus AS, dirbti su mokiniu tapo lengviau („*Bet po to kai tai buvo padaryta, kai buvo diagnozuota, tapo lengviau.*“(R3)).

Taip pat sudėtingas situacijas mokytojų darbe sukelia AS turinčio vaiko emocijų nevaldymas: vaikas gali vengti bet kokio bendravimo („*.....į lentyną kavodavosi net gi tokių būdavo tų momentų...*“(R5), „*.....kaip ežiukas toksai, ir jo neapkabinsi, ir nepaglostysi....*“(R5)), reikšti neigiamas emocijas („*.....emocijos pliūpsniai, nežinojau kaip susitvarkyti su to vaiko emocijomis...*“(R4)).

Kaip vieną iš iššūkių respondentai paminėjo ir AS vaikų motyvavimą: „*Šiaip labai sunku jį motyvuoti, jam viskas nepatinka dažniausiai...*“(R4). Pastebima ir tai, kad mokytojai susiduria ir su bendravimo su specialistais trūkumu: „*trūksta to tokio komandinio darbo su būtent specialistais, nes labai dažnai būna tikrai, kad tu konsultuojiesi individualiai, nu pats ta prasme ieškaisi tos informacijos, ir tada, ir tada bandai taikyti*“(R1).

Kategorija mokytojų pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais atskleidžiama per 4 subkategorijas (žr. 13 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Remiantis gautais respondentų atsakymais mokytojai pažymi, kad vienas iš pasiruošimo darbui su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais būdų, tai savarankiškas mokymasis, kuris vyksta tiek studijuojant metodikas („*...tos metodikos paruoštos darbui su Aspergerio vaikais, tai tiesiog tas metodikas savarankiškai studijuoja*“(R1)), tiek savarankiškai dėliojant tolimesnių veiksmų planus („*tada iš karto po to užsiėmimo, atsisėdau ir pradėjau galvoti kaip aš dabar turėsiu su juo dirbti, kaip turėsiu su juo elgtis ir tai ėjo palaipsniui.*“(R4)), o taip pat ir papildomai studijuojant („*...aš labai mokiausi daug psichologijos, visų tų terapijų...*“(R5)).

Respondentų atsakymuose išryškėjo ir tai, kad ruošiantis dirbti su AS turinčiu mokiniu, mokytojai asmeniškai konsultuojasi su specialistais, vienu atveju, mokytojas, siekdamas geriau pažinti AS turintį mokinį, kreipėsi pagalbos konkrečiai į psichologą, dirbantį būtent su jo ugdomu mokiniu: „*...tiesiog vienu metu nuėjau pas to vaiko mamą ir paklausiau, kaip jūs su juo susitvarkote, kur kreipiatės, ką veikiate? Mama pasakė, kad lankosi pas psichologą, ir aš pasiprašiau pati nueiti pas tą psichologą*“(R2), „*...Ir aš nuėjau pas tą psichologą, lankiausi paskaitose, ir paskui mane dar ta pati psichologė nukreipė į kursus būtent apie Autizmo spektro sutrikimus, ir tas labai padėjo.*“(R2), kitų atveju respondento teigimu, mokytojai dalyvauja įvairiuose seminaruose, kur semiasi reikiamų žinių („*...patys einame į daugumą kursų, ir semiamės tų psichologinių žinių, kaip dirbti su tais vaikais su sudėtingesniu elgesiu*“(R3)).

Mokytojai akcentavo kad jų pasiruošimo sėkmė labai priklauso ir nuo bendradarbiavimo su tėvais, kuris respondento teigimu mokykloje sėkmingai vyksta („*Kitas svarbus dalykas mokytojo pasiruošime būtent darbui su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais, tai yra bendravimas su tėvais.*

Nes iš tikrųjų šitoj vietoj esminis tas dalykas kurį mes turim, tai, kad komunikacija absoliuti su tėvais“(R1)). Mokytojai pamini, kad bendradarbiavimo su tėvais užtikriną sėkmingas ugdymo proceso tęstinumą („tas visas ugdymo procesas yra labai daug derinimosi su tėvais kartu, nes jie iš tikrųjų turiu ta labai didelę rolę prisiimti, nu kad tas tęstinumas būtų vienodas, ir tiek iš mūsų, tiek iš jų pusės vienodai ištransliuota žinia ten kažkokia“(R1), „visi dirba savo darbą, tėvai dirba iš savo pusės, tu dirbi kaip mokytojas, ir tas vyksta nenutrūkstamas procesas.“(R2)).

Respondentai pastebi ir tai, kad nemažiau svarbus už bendradarbiavimą su tėvais yra ir bendradarbiavimas su kolegomis, kuris pasireiškia dalinimesi pastebėjimais ir patirtimi („labai daug šnekamės apie tai ir ir tiesiog dalijamės pastebėjimais, ir tiesiog ieškome labai praktiškai sprendimų ir manau, kad mums tai labai pavyksta iš tikrųjų.“(R3)), mokytojų tarpusavyje tarimesi, užtikrinančiam sklandžią komunikaciją su tėvais (*būtinai visos tariausi. Ypač patinka man viena mokytoja, po pamokos visada kalbu, kad vyktų komunikacija, kad žinotų ir ji ir tėvams perduotų kaip čia kas darosi per pamoką.*“(R5)). Pažymėtina, kad komunikavimas tarpusavyje skatina mokytojus tobulinti savo kompetencijas („Tai lygiai tas pats, komunikacija su savo kolegėmis, pačios savo žinios, ir jeigu ko nežinai, mokiniams vėl, imi knygą ir vėl skaitai arba tariesi“(R5)).

Išanalizavus „Pedagogų pasirengimo“ ypatumą, aiškiai matoma, kad šis AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumas Montessori mokykloje turi daug sudėtinių dalių, kurių kiekviena yra labai svarbi, ir ties kuriomis yra aktyviai dirbama, siekiant užtikrinti AS turinčio mokinio įtrauktį į ugdymo procesą. Bendradarbiavimas tarp kolegų ir bendradarbiavimas su tėvais išryškinami, kaip vieni svarbiausių „Pedagogų pasirengimo“ ypatumo aspektų. Tad, dar plačiau jie bus atskleidžiamas, kaip vienas iš AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo Montessori mokykloje ypatumų.

Todėl, kita klausimų grupė skirta, būtent gilesniam *mokytojų, tėvų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimo* ypatumui atskleisti.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimus susijusius su „*Mokytojų, tėvų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimo*“ ypatumo raiška, išskiriamos **2 kategorijos**: bendradarbiavimas su kolegomis, tėvais ir specialistais ir konfliktinių situacijų dėl AS turinčio vaiko elgesio, sprendimas.

Bendradarbiavimas su kolegomis, tėvais ir specialistais – atskleidžiamas per 3 subkategorijas (žr. 14 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Remiantis gautais respondentų atsakymais, labai svarbus yra ryšio kūrimas tarp tėvų ir mokyklos bendruomenės, kuris pasireiškia tėvų nusiteikimu bendradarbiauti („...būtent to vaiko, yra labai nusiteikę bendradarbiavimui ir jie maksimaliai stengiasi viską daryti iš savo pusės...“(R1)) ir mokytojų teikiamu atgaliniu ryšiu („...mes kas savaitę mažiausiai turim tokį trumpą pokalbį su tėvais...“(R1), „...tu esi informuotas, tu pats apie viską informuoji, ir jautiesi laisvai, kad gali papasakoti tėvams apie tai kas tą dieną įvyko, nesijaudamas kažkaip tai keistai.“(R2), „...Ir atsiranda tas grįžtamasis ryšys, tas nenutrūkstamas procesas...“(R2)). Mokytojų teigimu, būtent ryšio palaikymas užtikrina nuoseklų visapusišką mokinio ugdymąsi („...nesikerta tai kas vyksta namuose, kas vyksta mokykloje ir kas vyksta pas psichologą. Visi eina koja kojon...“(R2)).

Respondentai pastebi, kad sėkmingam bendradarbiavimui užtikrinti labai svarbūs yra aiškūs prioritetai (pirma – socialinė-emocinė raida, paskui – akademinė). Toks prioritetų paskirstymas tiek

iš mokytojų, tiek iš tėvų pusės, pasak respondentų padėjo mokiniui susitvarkyti su patirtais emociniais sunkumais („...praktiškai jam buvo nu tikrai labai daug to, nežinau kaip lietuviškai „straglinimo“, ir tada ir mokytojai įtampoj, nes jis ten sakykim vis dar nerašo ar dar kažko, ir tada ir tie tėvai ir pats vaikas, ir tada tokių labai daug konfliktų tiesiog būdavo tarpusavy, kas iššaukdavo tokius emocinius „breakdaunus“, kai jau jisai pratrūkdavo, o dabar kadangi to ne taip stipriai yra, daugiau žiūrima į jo tą socialinę pusę, emocinę, o ta akademine palikta, ta tokia laisva vaga, nu kiek jam išeina tiek, be jokio kažkokio spaudimo, tai va tas labai gelbsti.“(R1), „...jie nekelia kažkokių nerealių reikalavimų, lūkesčių, iš tikrųjų su tėvais darbas tikrai sakyčiau labai labai sklandus toj vietoj. Aš manau, kad jie ir daro tai ką turėtų daryt ir mes jiems už tai dėkingi esam.“(R3)). Perskirstyti prioritetai padeda ne tik išspręsti emocinius sunkumus, bet ir mokytojams pastebėti mokinio sėkmes, jas įvardinti ir mokinių pagirti, užtvirtinant jo paties pasitikėjimą savimi („jeigu jam kažkas tai pasisekė, ir jis pats suprato, kad jam pasisekė, tai kiekvieną kartą, jau jeigu jisai ir pradžioj, ypač pradžioj, tai skatinau, garsiai kalbėjau, gyriau mamytei, tėveliui ir jisai pats girdėjo, kad ne visą laiką sako, kad jisai blogas, jam irgi labai yra svarbu išgirsti.“(R5), „...Kai jis išgirsta gerų žodžių, kai jis supranta pats, kad jis kažką tai atliko, padarė, jam sisekė, ir jis pats suprato, kad laimėjo tą karą su savim, tai yra svarbiausia.“(R5)).

Mokytojai kaip dar vieną bendradarbiavimo aspektą, akcentavo pastovų ryšio palaikymą su kolegomis, kuris padeda spręsti iškilusias problemas. Ryšio palaikymas pasireiškia dalinimusi informacija bendrose mokytojų grupėse socialiniuose tinkluose („...Kasdien dalinamės informacija, mes turime savo grupę, mokytojų, kuri kartais ten pypsi iki kol nueiname miegoti, nuo visokių ten pasidalinimų ir panašiai.“ (R3)), pokalbiuose, palaikant vienas kitą, ieškant bendrų sprendimų, iš anksto pranešant vieni kitiems tam tikras žinias, pastebėjimus („...būna tokių dienų, kur ne viskas pavyksta, iš tikrųjų, būna sunku, tai va po tokių dienų ilgiau reikia pasišnekėti. Bet ieškom, ieškom, ir kartu ieškom tų sprendimų, ir kartu su tėvais, tarpusavy ir su tėvais irgi kalbamės visuomet. >“(R3), „Tai labiau mes bendraujame per mokytojus. Kalbėdavausi su jais, sužinodavau kaip čia kas, pasakydavo man, kad „va šiandien jis blogos nuotaikos, tai turėk omeny“ arba „pamokoje labai nesisekė, susierzinęs.“(R4)).

Verta paminėti ir tai, kad respondentu teigimu, mokytojai stengiasi problemas spręsti iš karto, „čia ir dabar“ („pas mus visi vaikai, visi mokytojais yra vienoje klasėje, ir mes tą tokį glaudų turime tiek su vaikais tiek tarpusavy. Ir kasdien po pamokų iš tikrųjų turime tokius mini brifingus ir visas tas situacijas stengiamės išspręsti čia ir dabar kiek yra įmanoma“(R3)). Taip pat, nemažiau svarbus yra ir tėvų gebėjimas priimti vaiką tokį koks jis yra, nekeliant per aukštų tikslų, atsižvelgia į jo ypatumus („... jie suvokia, koks yra jų vaikas, ir priima savo vaiką, ir tada nekelia tos akademinio lygio kažkokios įtampos, tiek mokytojams, tiek pačiam vaikui, ir tas vat dar labai labai padeda...“(R1), „...nuėjo labai ilgą kelią, kol patys suprato, kaip kas yra ir kaip ten yra, kol jie gavo galutinę tą išvadą ir pradėjo pažinti savo vaiką iš kitos pusės...“(R1)).

Kategorija **Konfliktinių situacijų dėl AS turinčio vaiko elgesio, sprendimas** atskleidžiama per 2 subkategorijas: (žr. 15 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Gauti respondentų atsakymai, atskleidė, mokymosi visą gyvenimą suvokimo svarbą ir mokytojų stengimąsi šią žinią perteikti tėvams („...sakykim tas vaikas kažkaip neadekvačiai pasielgė ir kažokie kiti tėvai ateina bet nu mes stengiamės išspręsti tas problemas ir tiesiog per tą tokią

humanistinės pedagogikos pusę ir per pokalbius su tėvais apie kiekvieno vaiko skirtingumą...“(R1), „...visi emociniai socialiniai įgūdžiai, jie yra, nu kaip sakau, visą gyvenimą mokytis jų reikia, o čia va taip va viens du ir nepadarysi...“(R1), „... Ir kažkaip bandai tėvams aiškinti, kad su bet kuo tai galėjo atsitikti, ir mes visi gyvenime padarome klaidų, ir visi iš jų mokomės.“(R2)).

Respondentai pažymėjo kalbėjimą, kaip pagrindinį konfliktų sprendimo būdą, kurį stengiamasi išspręsti nedelsiant (*„...iš karto jeigu kažkoks konfliktas, bandome išspręsti čia ir dabar, patys.“(R3)), o pats kalbėjimas vyksta vienodai, kaip ir su kitais vaikais, taip ir su AS turinčiu mokiniu (Bandome spręsti viską kalbėjimosi būdu. Ir čia ir su kitais vaikais ir su tuo vaiku, apie kurį kalbame, visas vyksta taip pat.“(R3)). Kalbėjimasis vyksta tiek bendrai su visais („...kalbėtis ir dar kartą kalbėtis, daugiau nėra kitų būdų, mes kitų būdų neatradom, kaip tik kalbėtis, ir mes mokytojai, ir tėvai, ir vaikai, ir visos nukentėjusios pusės.“(R3)), tiek individualiai su kiekvienu vaiku („...tada tu labai individualiai prieini prie to kiekvieno vaiko...“(R1)), ko pasėkoje, įvykęs konfliktas jis net nepasiekia tėvų (ir tada, tas kažkoks tai ale konfliktas jeigu taip galima pavadinti, jis nenuėina net iki tėvų, nes tu su kiekvienu vaiku ta prasme susitari.“(R1)).*

Apibendrinant „Mokytojų, tėvų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimo“ ypatumą, galima teigti, kad mokytojų darbe išryškėjo kalbėjimosi, lygiaverčio požiūrio į kiekvieną, mokymosi visą gyvenimą svarba. Taip pat, dar vienas svarbus šio ypatumo įgyvendinimo aspektas yra tai, kad tiriamųjų mokykloje laikomasi nuostatos neakcentuoti tiek AS turinčio mokinio sindromo, tiek bet kokias kitas mokinio ypatybes (*„...mes vis tiek laikomės to, kad mes oficialiai ir viešai nekalbam kitiems tėvam, kad vat, žinot, nepykit, kad ten jis kažką padarė, nes jis turi tą sindromą, to kadangi viešai nekalbam, tai dėl to yra nu tas toksai kartais būna visokiausių tokių momentų...“(R1)), kas iš vienos pusės kelia papildomų sunkumų, iš kitos užtikrina lygiateisiškumą.*

Kita klausimų grupė skirta išsiaiškinti kaip Montessori sistemos ypatumai, tokie kaip, „Nuoseklus veiklos planavimas ir ritmo laikymasis“ pasireiškia dirbant su AS turinčiais mokiniais.

Šiems ypatumams išanalizuoti, išskiriamos **2 kategorijos**: pokyčiai veikloje, joje pradėjus dalyvauti AS turinčiam vaikui ir Montessori arba ne Montessori metodai, naudojami planuojant AS turinčio vaiko veiklą.

Pokyčiai veikloje, joje pradėjus dalyvauti AS turinčiam vaikui atskleidžiami per 2 subkategorijas (žr. 16 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Respondentų atsakymuose išryškėjo, tai, kad pradėjus veikloje dalyvauti AS turinčiam vaikui, mokytojai ėmė stipriau gilintis į Montessori ugdymo metodą, kuris atsiskleidžia labiau individualizuotame požiūryje į ugdymą nei buvo prieš tai (*„Iš esmės tai, pokytis buvo toks, kad gavosi dar labiau visas individualizuota, ta pati veikla“(R1), „...tu su juo atsisėdi ir skiri tą visiškai individualų dėmesį, ir padarai užduotis ir pasišneki, ir palauki kol jisai nurimsta visiškai. Ir jam tada ateina ta ramybė...“(R3), „ jeigu anksčiau pavyzdžiui būdavo, panašiai, kad „nu tai va, visi antroakai ar trečioakai darome visi dabar kartu“ arba „turit visi kartų iki ten kažkada padaryti šitą“, tai dabar to nėra“(R1)). Labiau individualizuotame ugdymesi, išryškėjo tai, kad nebelieka vaikų tarpusavyje lyginimosi („dabar labiau individualizuoji tuos dalykus, kad nebūtų, to tarpusavyje vaikų lyginimosi.“(R1)).*

Mokytojai pastebi ir pakilusi empatijos lygi, tiek iš mokinių pusės („Pradžioje, visą laiką pokytis yra. Ir sąlyginai pradžioje jis toks neigiamas, bet ilgainiui, pasikeitė, pati ta dinamika vaikų požiūrio į jį. Ne tiek ugdymo, bet socialine prasme, vaikai išmoko priimti jį tokį koks jis yra ir retkarčiais išmoko prisitempti prie jo.”(R2)), tiek ir iš mokytojų pusės („Ir tas pokytis turbūt yra toksai, kad tu turi būti visą laiką pasiruošęs, kad galbūt tau reikės bet kada išeiti iš klasės su juo, į tą ramų kamputį, su jo užduotim, ir su juo ten padirbėti, ir jam galbūt pasiūlyti kažkokią tai veiklą.”(R3), „... Ir aš galvoju mes kaip ugdytojai, kaip pedagogai, patys užaugome, tie vaikai mus augina.”(R2)).

Metodai, naudojami planuojant AS turinčio vaiko veiklą, atskleidžiami per 3 subkategorijas: padėti vaikui patirti sėkmę, individualizuotos užduotys, vaiko geros savijautos užtikrinimas (žr. 17 priedą).

Remiantis respondentų atsakymais, ypatingai skirtingų metodų, planuojant AS turinčio vaiko veiklą mokytojai nenaudoja, tačiau jie stengiasi pateikti kuo labiau individualizuotas užduotis („ir tada individualizuoji užduotis kiekvienam ir pagalvoji, o kaip jam? Ar jam pavyks? Ar jis patirs tą sėkmę?”(R1), „užduotys, jos dažniausiai būna individualizuotos pagal kiekvieno vaiko gebėjimus, ir jam taip pat ji būna individualiai parengta. Bet tai nereiškia, kad jisai gauna nu tipo lengvesnę, o likusi klasė sunkesnę, ...”(R1), „...praktiškai visų vaikų yra skirtingas gebėjimų lygmuo ir dėl to mes naudojame jiems visiems skirtingas užduotis.”(R1)), kurios yra parenkamos pagal atskirus kiekvieno vaiko gebėjimų lygmenis. Tokiu būdu, toks požiūris į ugdomosios veiklos planavimą padeda vaikui patirti sėkmę („...visą laiką galvojant būtent apie tą vaiką, tu galvoji, nes būna kartais tu duodi bendras užduotis, ta prasme visiems pavyzdžiui, ir tada galvoji ar jam pavyks, ar jis patirs tą sėkmę...”(R1), „...jam labai svarbu viską žinoti iš anksto ir, kad kuo daugiau to stabilumo, kad kuo daugiau žinoti ir jeigu vyksta pasikeitimai kažkokie pokyčiai, kaip įmanoma anksčiau jį informuoti, kad jisai susigyventų, čia yra tokia kaip formulė...”(R3), „Jisai jeigu viską žino, jisai pasiruošęs, jisai tvirtai jaučiasi ...”(R3)), o taip pat užtikrinama vaiko gera savijauta („...visada pagalvodavom apie tai, su kuriais vaikais jis tikrai galės kartu dirbti grupėje, dalyvauti, su kuriais jis jaučią tą ryšį.”(R2), „...Jeigu darbas, kuris reikalauja bendrumo, pagalvodavom apie tai, kad jis jaustųsi komfortiškai.”(R2)), ir net esant būtinybei pasitelkti kažkokiais papildomais metodais dėl AS turinčio mokinio, tai yra daroma nepastebimai, tam, kad vaikas gerai jaustųsi ir patirtų sėkmę („Kaip ir minėjau, jeigu ir ruošiuosi kažką atskirai, tai niekas tai nežino ir nemato...”(R5)).

„Nuoseklus veiklos planavimas ir ritmo laikymasis“ kaip ypatumas pastaruosiuose klausimuose pasireiškė tik iš dalies, o tiksliau - 3-iojo respondento teiginyje, kalbant apie mokinio patiriamą sėkmę („...jam labai svarbu viską žinoti iš anksto ir, kad kuo daugiau to stabilumo, kad kuo daugiau žinoti ir jeigu vyksta pasikeitimai kažkokie pokyčiai, kaip įmanoma anksčiau jį informuoti, kad jisai susigyventų, čia yra tokia kaip formulė...“). Ryškiau „nuoseklaus veiklos planavimo ir ritmo laikymosi“ ypatumas atsiskleidžia kaip kitų ypatumų aspektas, ir bus aptariamasis kitose kategorijose.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimus, susijusius su ypatumo „AS turinčių mokinių socialinių įgūdžių lavinimas“ išskiriamos **2 kategorijos**: AS turinčio mokinio įsitraukimas į bendras veiklas ir AS turinčio mokinio lygiateisiškumo užtikrinimas.

AS turinčio mokinio įsitraukimas į veiklas su bendramoksliais atskleidžiamas per 2 subkategorijas (žr. 18 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Remiantis respondentų atsakymais AS turinčio mokinio įsitraukimas į veiklas vyksta per natūralų norą priklausyti grupei, kas yra būdinga jo amžiaus tarpsniui („...*pas jį yra kaip pagal Montessori tie jautrieji periodai, tai pas jį būtent tas periodas draugystei, buvimui grupėje, tai pas jį tai labai labai intensyvu ir jis be galo nori būti kartu, jis nenori būti vienas, atskirai ir taip toliau. Jisai labai nori būti kartu su kitais.*“(R1), „*būtent tas grupinis darbas, kuris būna ten po du, po tris, po penkis, jis absoliučiai į tai įsitraukia ir tiesiog būna dėl to paties buvimo grupėje patirties.*“(R1)). Respondentų teigimu, įtraukimas į veiklas vyksta natūraliai („...*visiškai natūraliai vyksta ir jis net mėgsta tas tokias grupines veiklas, nes yra labai bendraujantis. Ir jam labai reikia to žmogiško kontakto...*“(R3)).

Taip pat, interviu metu išryškėjo, kad AS turinčio mokinio įpareigojimas padeda įsitraukti į veiklas. Tai įrodo mokytojų organizuojamos išvykos, kurių metu AS turinčiam mokiniui suteikiamos tam tikros užduotys, atsakomybės („...*Mes jį įpareigojame kelionėse būti atsakingu už nuotraukas. Na jisai buvo mūsų kelionių fotografas. Ir jisai šitą dalyką priėmė taaaai svaaarbiai, jisai buvo atsakingas, jisai buvo tikras fotografas...*“(R2), „...*jis taip labai atsakingai į tai pažiūrėjo, ir manau visuomet reikia rasti tą draivą, kas jį veža, jam paskirti, juo pasitikėti ir tada žinai...*“(R2)). Taip pat įpareigojimas pasireiškia ir organizuojant renginius, į kuriuos AS turintis mokinys ne tiesiog įtraukiamas, bet dar jam suteikiama ir papildomų asmeninių atsakomybių („...*Bet didžiausias pasiekimas buvo, kai buvo renginukai ir jis jau sakė individualiai, vienas eilėraščius deklamavo, taip buvo. Ir jis dar sakė, atsisukęs „ar gerai?“, rodau jam, kad viskas super. Nu ir žinoma, paruošė jie dviese melodiją su varpeliais, ir jisai jau grojo solo varpeliais, tiesiog muziką atliko, tai va.*“(R5)).

Taip pat mokytojai paminėjo ir AS turintis mokinys rodo iniciatyvą priimant sprendimus ir daro tai pats, neverčiamas kitų („...*Bet jo nereikia kažkaip išoriškai stimuliuoti, kad ten jisai eitų dirbt grupėj, jis visada noriai renkasi, ir dažnai darom taip kad, „kas su kuo nori dirbti komandoje?“, ir jisai visada puola pats pasirinkti pirmas, nėra taip, kad ten sėdi ir laukia, kas čia bus.*“(R1)).

Tačiau, svarbu paminėti ir tai, kad kartais susiduriama ir su sunkumais, įtraukiant AS turintį vaiką į tam tikras specifines veiklas, šiuo atveju specifinė veikla yra darbas mišrioje komandoje, t.y., kuomet komandiniuose žaidimuose dalyvauja ne tik tos paties lyties atstovai, bet ir priešingos („*Oi su šituo tai sunkiai ir kol kas šioje vietoje net nežinau dar ką daryti. Nes, jis nepriima mergaičių į savo komandą, jeigu darau komandinius žaidimus, visiškai nenori. Ir tokios replikos iš karto, kad : ai, čia ta mergaitė silpna, ir mūsų komanda pralaimės*“(R4)). Respondentas šiuo atveju susiduria su nežinojimu ką daryti ir interviu metu teigė, kad kol kas dar ieško kaip šią problemą išspręsti (*Ir aš iš tikrųjų dar nežinau ties šiuo atveju ką daryti, dar ieškau būdų.*“(R4)).

Kategorija AS turinčio mokinio lygiateisiškumo užtikrinimas atskleidžiama per 5 subkategorijas (žr. 19 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Respondentai pastebi, kad AS turinčio mokinio lygiateisiškumą užtikrina individualus priėjimas, kuris būdingas ne tik specialiuosius poreikius turintiems mokiniams, bet visiems, neišryškinant mokinio turinčio AS poreikių, kas užtikrina jo lygiateisiškumą („...*Bet kadangi pas mus viskas vyksta pakankamai individualiai šitoj vietoj, nu ta prasme kiekvienas vaikas turi savo planą kuriuo eina, tai dėl to tai taip nesieskaluoja visoj klasėj ir tu taip tada individualiai prieini prie to vaiko.*“(R1), „...*Bet iš tikrųjų Montessori pats metodas yra ir pasaulyje labai taikomas dirbant su spec. poreikių vaikais, kiek teko matyti ir užsienio Montessori mokyklose stebėti, kad visada vienas ar du vaikai klasėje būna turintys kažkokį tai sutrikimą, bet tai supranti tik tada, kai pasikalbi su mokytojais.*“(R1), „*kai yra ta*

individuali prieitis prie kiekvieno vaiko, tai tie visi dalykai taip nesimato ir tai nėra kažkaip išryškinama klasėje... “(R1)).

Iš respondentų atsakymų išryškėjo ir tai, kad lygiateisiškumo užtikrinimui jų mokykloje nėra sudarytu sąlygų vaikų varžymuisi tarpusavyje. 1 respondentas paminėjo, kad ugdymas tradicinėse mokyklose jam dažnai primena būtent varžymąsi (*„tradicinėje kažkokioje sistemoje yra ta tokia hierarchija, savotiška, na gerai besimokantys vaikai, prasčiau besimokantys, ir taip toliau, ir viskas remiasi ant akademinio lygmens, ir pavyzdžiui kad ir elementarus dalykas ką galima pamatyti, bet kurioj turbūt pradinio ugdymo klasėje, pavyzdžiui perskaitytų knygų lipdukai, lipdukai už perskaitytas knygas, ir tu įeini į klasę, ir matosi, vienas vaikas turi dešimt lipdukų, o kitas tiktai du, nu sakykim, ir gaunasi toks reitingavimas vaikų.“* (R1)), tuo tarpu Montessori mokykloje, respondento manymu to nėra, (*„vaikas nėra vertinamas kažkaip labiau nei kitas, dėl to, kad jis daugiau žino, daugiau mokosi ar taip toliau.“* (R1)), akademinės žinios, pasak respondento, yra natūralus procesas (*„akademinis momentas, jis tampa natūralaus mokymo proceso dalis, o ne kažkokia siekiamybė, ko aš turiu siekti, ta prasme, vien tik ten gerai mokytis, gauti dešimtukus kažkokius...“* (R1)).

Montessori mokykloje laikomasi požiūrio, kad kiekvienas vaikas – tai unikali asmenybė, turinti pašaukimą: (*„...Montessori klasėje, kiekvienas vaikas yra priimamas, kad jisai turi tam tikrą talentą, tam tikrą gabumą, kurį jisai gali puoselėti“* (R1), *„...kažkas moka ten valgyti gerai gaminti ir jisai tuo rūpinasi, kažkas gali piešti, ir kai reikia daryti plakatus, kažkas kitus dalykus, organizuoti veiklą ar dar kažką.“* (R1), *„bet atpažinti ir savo pašaukimą, į kokią pusę tave traukia, kokią tu nori tobulinti ir įgalinti veikti ją.“* (R1). Respondento teigimu, toks požiūris padeda išvengti vaikų „reitingavimo“ (*„...pavyzdžiui Aspergerio vaikas gali tikrai nesužybėti šitoj vietoj, bet tu stiprini kitas vietas, kurios yra, tu jas skatini, ir dėl to taip yra, kad jie klasėje visi skirtingi, bet jie nėra sureitinguojami į kažkokią hierarchiją, štai geri vaikai, ir šiek tiek ne tokie geri.“* (R1)).

Svarbu paminėti ir tai, kad lygiateisiškumas užtikrinamas ir nuostatos, kad taisyklės ir pasekmės visiems vienodos, laikymusi (*kalbant gal apie pasekmes, kokios būdavo taikomos nusižengiant taisyklėms jau pavyzdžiui iš jo pusės, tai mes lygiai taip pat kalbėdavome ir su juo, kaip negerai jaučiasi tas kitas vaikas.“* (R2)). Respondentai išryškina ir sėkmingus pavyzdžius, kuomet šios nuostatos laikymasis padėjo išspręsti AS turinčio mokinio netinkamo elgesio problemą (*„...Ir aišku, aš jau buvau ir taisyklės įvedusi, ir kol neišėjom į karantiną, stengėmės jų laikytis, kad už patyčias ar skaudžiantį žodį, jeigu kažkas ten pasako, tai su mokykla sutarėme taip, kad tam žmogui pamoka yra baigta. Ir iš tikrųjų tai padėjo.“* (R4), *„...Ir vat tas berniukas kuris turi tą sindromą, tai sakyčiau, kad jis labai įsiklausė į šią taisyklę ir turėjo tik vieną kartą problemą ir paskui kažkaip labai jį paveikė ir nereikėjo ne karto daugiau siųsti iš klasės.“* (R4)).

Nemažiau svarbus išsiryškino dar vienas lygiateisiškumo užtikrinimo aspektas, tai suaugusiųjų pavyzdys. Respondento teigimu, vaikai ima galvoti, kad kitas vaikas yra „kitoks“ tik tada, kai suaugęs tai parodo (*„...vaikai nepastebi kažkokių tų kad ir trūkumų, pačiam vaike, jie tai gi draugauja, jie nuoširdžiai vienas su kitu bendrauja, žaidžia, nes jie mėgdžioja suaugusius. Ir tik kai suaugęs pasako jam, kad tas vaikas esantis šalia yra kažkoks kitoks, jis tada ir pasižiūri, o kodėl jisai kitoks.“* (R5), *„... vaikai viską jaučia, ir sugeria kaip sugertukai.“* (R5)) ir jeigu suaugęs žmogus to neparodys, nei kitiems vaikams, nei pačiam AS turinčiam mokiniui, tuomet jis jausis pilnavertis ir lygiateisis (*„...jeigu jis jaus tą aplinką ir pačios ugdytojos mokytojos neparodys, kad jis kitoks, nepakiši jam paklotėlio ar kilimėlio, kad tu kitoks, ir mes su tavimi dar kitaip ir vaikas jausis lygiavertis, lygiateisis grupėje kaip ir visi kiti.“* (R5)).

Svarbu paminėti ir tai, kad lygiateisiškumas yra tiesioginė Montessori ugdymo sistemos dalis, kuri atsiskleidžia per ugdomojoje veikloje taikomus metodus ir kai kurie respondentai net negalėjo įvardinti, kaip lygiateisiškumas konkrečiais yra užtikrinamas („<...> tolerancijos lygys klasėje yra tikrai aukštas, sakyčiau, savitarpio pagarba yra, pagalba vieni kitiems ir tai tiesiog visiškai natūraliai, čia būtų kažkoks dirbtinis atsakymas, jeigu aš sakyčiau kažką kitaip, nes tai tiesiog pas mus veikia, kažkaip natūraliai, aišku yra tam tikri dalykai, nu kuriuos mes turime sukurti jam, bet tokių pačių dalykų ir kitiems reikia, ane?“ (R3)).

Taigi, apibendrinant „AS turinčių mokinių socialinių įgūdžių lavinimas“ ypatumo išraišką Montessori mokykloje, galima teigti, kad tokie aspektai kaip: lygiateisiškumo užtikrinimas, puoselėjamas bendradarbiavimas, yra tinkama terpė AS turinčio mokinio socialinių įgūdžių lavinimui.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą susijusį su ypatumo „mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą“ raiška, išskirta **1 kategorija**: Montessori ugdymo metodo aspektai, padedantys natūraliai ugdytis vaikams, turintiems Aspergerio sindromą.

Montessori ugdymo metodo aspektai, padedantys natūraliai ugdytis vaikams, turintiems Aspergerio sindromą – atskleidžiami per 3 subkategorijas (žr. 20 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Vienu svarbiausiu Montessori ugdymo metodo aspektu, respondentai išryškino veiklos rutiną. Būtent veiklos nuoseklumas ir pasikartojimas, padeda mokiniui jaustis saugiam, užtikrintam savyje („...jis įsivažiuoja į ritmą ir tai padeda jam tą saugumą turėti.“ (R1), „Nuoseklumas. Nes tada vaikas tiesiog įeina į jį ir eina, ir jo niekas neblaško. Nes kiek žinai gi tokio vaiko nelabai gali blaškyti, nes jis labai greitai išsimuša iš to ritmo.“ (R2)). Respondentai pateikia pavyzdį, kaip dėka nuoseklumo ir aiškos tvarkos, net ir prie pradžioje nemėgstamos veiklos, mokinys per laiką pripranta ir ji jam jau vyksta natūraliai („Na kaip pavyzdys, mes kiekvieną ketvirtadienį (diena pakeista) su visa klase turime teksto suvokimą, ir rugsėjo mėnesį jam tai buvo na beprotiškai sunku priimti. Bet jisai po to ant tiek priprato, jisai ateina ketvirtadienį į mokyklą ir sako: „šiandien bus teksto suvokimas, aa kaip nenoriu, nu bet bus“ ir jam labai svarbu ta dienos struktūra, kurią jisai gali ir pats kažkiek koreguoti. Tada jisai žino tuos darbus, pats susidėlioja ką po ko darys ir daro.“ (R1)). Taip pat pastebima, kad AS turintis mokinys, pripranta prie tam tikros veiklos rutinos, ją perpranta ir joje organiškai veikia („Jei kažkas iškrenta iš to jų ritmo, jie tada sunerimsta, tai vat tas, ta ramybė, tas metodas ką duoda, duoda individualius darbus, duoda tą susikaupimą, ir svarbiausia yra ritmas, kuris nesikeičia, ta organika“ (R5)), nes būtent aiškus ritmas suteikia AS turinčiam mokiniui pasitikėjimą bendruomene, į ją žiūrima kaip į šeimą, kurioje galima vieni kitais pasitikėti („...kaip yra kolektyvas, kaip viskas vyksta, betarpiškai, kaip šeimoje, kai vaikas yra saugus, sotus, jis tada ir laimingas.“ (R5)) ir šiek tiek sutrinka, jeigu kas nors vyksta ne pagal jo jau žinomą planą („...Jis žino, atėjo, bus tas ritualas, kitas, per pietus prieš pietus ritualas, padainavo, pasimeldė, pavalgė, vėl padėkojo, tas nesikeičiantis ir tas ritmas. Netgi kartais va, pastebėjau, kad manęs nebūna būtent tą dieną, ir muziką aš jau atidirbu ktią dieną. Tai pribėga ir paklausia, kodėl antradienį jūs negalėjot, nes jie jau žino, kad antradieniais tam tikrą valandą bus muzika, ir jie tada ramūs“ (R5)), todėl labai svarbu yra su vaikais, ypatingai turinčiais Aspergerio sindromą, kuo įmanoma anksčiau aptarti visus galimus pasikeitimus, padėti jiems su jais susitvarkyti ir laikytis pagrindinių ritualų, jų nepamiršti („vaikams svarbu yra ritmas, pasikartojantis ritmas. Ir jeigu kažką įvedu naujo, bet visa kita turi likti taip kaip ir buvo. Tokiems

vaikams nepatinka labai didelės naujovės, staigios, nu gal staigmenos, kaip sakau „ups, staigmena“, o kartais tam vaikui visai ta staigmena šoką gali įvaryti tokį, kad jis dar visą savaitę gali tualete būti, viduriuoti, nes iš to nervo.“(R5)).

Dar vienas svarbus aspektas, kuris jau buvo minėtas, kalbant apie kitus Montessori ugdymo sistemos ypatumus, tai lygiavertiškumas bendruomenėje. Šioje dalyje mokytojai jau kalbėjo apie lygiavertiškumą, kaip faktą, kurį išskyrė kaip vienas esminių Montessori ugdymo sistemos aspektų (*„Montessori sistema ir padeda jam visame tame susibūrime jaustis lygiam, kas manau jam ir padeda apskritai jungtis į tą bendruomenę, komandą.“(R4)*), kuris taip pat padeda mokiniams jaustis lyg jie būtų vienoje didelėje šeimoje (*„...vaikams sukuria gal tokios didelės šeimos įspūdį, bet tai suteikia ir kiekvienam lygiavertiškumą“(R1)*), ir kad tas buvimas padeda atsiskleisti įvairiems jų talentams ir gebėjimams (*„...bet kiekvienas jaučiasi tiesiog lygiaverčiais savo klasės nariais, kiekvienas yra laisvas daryti klaidas, iš jų mokytis, ir tokiu būdu atsiskleidžiami yra kiti dalykai, vaikas įgalinamas yra, jo kiti gebėjimai atsiskleidžia, talentai, ar ne.“(R3)*)).

Iš respondentų atsakymų išryškėjo ir tai, kad patirtinį mokymasis per Montessori priemones, padeda mokiniams per konkretų mąstymą suvokti ir abstraktumą (*„...Bet esminis gal tas momentas yra, kad iš tikrųjų tos Montessori priemonės ir tas „per sensorinę patirtį“, labai daug per konkrečią patirtį atėjimas iki tų abstrakčių sąvokų ...“(R1)*), pasak respondentų, tai įvyksta todėl, kad tos priemonės padeda mokiniams suvokti ką jie apskritai mokosi (*„...Ir kitas dalykas, tai žinoma tos priemonės, kurios leidžia suvokti ką tu mokaisi, ir jeigu pradžioj jos atrodo kaip žaidimas, vėliau vaikas iš to konkretaus pereina į tą abstrakčių sąvoką.“(R1)*), o taip pat, be akademinio sugebėjimų atskleidžia ir kitas mokinio galias (*„...Tai vienas iš esminių dalykų, tai tas ugdymas paremtas tikra patirtimi, per įvairius gyvenimo praktikos pratimus, kurie yra naudojami, ir pradinėj mokykloj tai labai padeda, nes tai padeda atskleisti ne tik akademinio žinių lygį, bet ir tuos kitus dalykus, kuriuos vaikas turi.“(R1)*)).

Verta paminėti ir tai, kad Montessori ugdyme vaikas lyginamas tik pats su savimi (*„...Montessori sistemoje nėra to lygiavimosi su kitais, varžymosi dėl kažkokių tai pasiekimų ir vaikas lyginamas tik su pačiu savimi, su tuo kas jis buvo vakar“(R3)*), ir tai taip pat padeda atsiskleisti jo gebėjimams ir talentams (*„...kiekvienas yra laisvas daryti klaidas, iš jų mokytis, ir tokiu būdu atsiskleidžiami yra kiti dalykai, vaikas įgalinamas yra, jo kiti gebėjimai atsiskleidžia, talentai, nėra to varžymosi...(R3)*)).

Apibendrinant „mokymosi užtikrinimo pagal natūralią vaiko raidą“ ypatumo raišką Montessori ugdyme, dar kartą paminimi, lygiavertiškumo ir veiklos rutinos, pasireiškiančios nuoseklumu ir pasikartojamumu svarba. Tai parodo, jog AS turintis mokinys Montessori sistemoje priimamas lygiai taip pat, kaip ir kitas mokinys, neturintis šio sindromo.

Tačiau, žinant Aspergerio sindromo specifiką, ir siekiant pastebėti, kokį rezultatą suteikia Montessori ugdymas AS turinčiam vaikui, išanalizuoti respondentų atsakymai į klausimus, susijusius su ypatumo „AS turinčio mokinio individualių mokymosi poreikių tenkinimas“ raiška ir išskirtos **2 kategorijos**: Montessori sistemos privalumai ugdant AS turinčius vaikus ir pokyčiai AS turinčio vaiko elgesyje.

Montessori sistemos privalumai ugdant AS turinčius vaikus – atskleidžiami per 3 subkategorijas (žr. 21 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Remiantis respondentų atsakymais, atskleidžiamas Montessori sistemos mokytojo, kaip mokytojo-patarėjo vaidmuo („...Bet vienas iš tų momentų pagrindinių, jog tu nemokai vaikų, tu nesi tas toksai mokytojas direktyvus, o tu esi tas vadinamas palydėtojas.“(R1)). Pastebima, kad šis mokytojo vaidmenį Montessori mokykloje, laikomas esminiu Montessori mokyklos privalumu ir skirtumu, lyginant su tradicine mokykla („Tai vat čia turbūt tas esminis dalykas, kad mokytojas nėra tas, kur ateina, na iš serijos mokytojo sėkmė nėra matuojama pagal tai kaip standartizuotus testus išlaikė jo klasė, tai vat šitas yra turbūt esminis skirtumas.“(R1)). Pasak respondentu, šiam mokytojo vaidmeniui, atsiskleisti padeda įprastai nedidelės Montessori klasės, kuomet mokytojas geba pastebėti kiekvieną vaiką („Tas pedagogas geba atrasti tame vaike kažką, atskleisti, ir tas privalumas yra tada, kai klasėje turi mažai vaikų, ir turi tą galimybę pastebėti, nes manau kad didelėje minioje būtų labai sunku.“(R2)).

Mokytojai, kaip Montessori mokyklos privalumą išskyrė taip pat ir Montessori požiūrį į vaiką: Vaikas – jau asmenybė, neišskiriant koks tai vaikas, kokį sindromą turi ar neturi, svarbu tikėti kiekvienu vaiku („...kad mes turim tą turbūt kitokį požiūrį į kiekvieną vaiką, nes tu į jį žiūri kaip į asmenį, ir tu į tą savo atėjusį pirmokėlį ar dar mažesnę vaiką, tu į jį žiūri kaip į kažkada tapsiančią brandžią asmenybę. Ir tas skirtingumas pagrindinis, tai tas tikėjimas, ta prasme, kiekvienu tuo vaiku, ir nesvarbu ar jisai ten su sindromu ar be sindromo, ar dar kažko.“(R1), „Vaikas – yra visas tas centras ir viskas dėliojasi aplink vaiką“(R2)). Toks požiūris į vaiką sąlygoja ir jo asmeninių poreikių tenkinimą („...ir tu žvelgi į jo asmeninį poreikį, tiek į socialinį, tiek į akademinį, ir susidėlioji visas tas veiklas, taip kad, tas vaikas tiesiog auga tame visas, kažkaip.“(R2), „...yra tie individualūs planai kiekvienam vaikui sukurti“(R3)).

Kaip privalumą, respondentai išskiria ir proceso nuoseklumą ir neskubinimą, kuris lyginamas su kas 45 minutes proceso nutrūkimu tradicinėje mokykloje („...yra tas aspektas, jog tradicinėje mokykloje visgi pokytis yra labai dinamiškas ir vyksta kas 45 minutes...“), o mokiniui gali prireikti žymiai daugiau laiko tam tikro proceso užbaigimui, kas Montessori mokykloje yra natūraliai įgyvendinama („...O tam vaikui yra labai svarbu, kad jeigu jis tuo metu save atrodo kažkokiam tai projekte, jisai nori daryti, jis jį gali daryti, ir nebūtinai tą 3 valandų bloką nuoseklaus darbo, bet gal ir iki pat prailgintos grupės, tai prašom, tu daryk, niekas tavęs nenutrauks, niekas tavęs nesustabdys ir iš tikrųjų šitas dalykas yra.“(R3)). Mokytojai pastebi, kad tas nuoseklumas ugdymosi procese suteikia mokiniui jėgų. Taip pat, mokytojų pažymima laukimo svarba, kuris gali trukti ir žymiai ilgiau nei įprastas procesas („...ypač šitame metode sakau, išmokime suaugusieji išlaukti, ne čia ir dabar, o tiesiog. Tai gali trukti dienele, tai gali trukti savaitę, o gali trukti ir ilgiau, bet mes turime išlaukti. Ir jeigu mes išlauksim, tai ir gausime tą grąžą tokią kokia tai turi būti.“(R5)), tačiau, būtent neskubinimas ir laukimas gali suteikti labai gerų rezultatų.

Kategorija pokyčiai AS turinčio vaiko elgesyje atskleidžiama per 3 subkategorijas (žr. 22 priedą).

Toliau kiekviena subkategorija bus detalizuojama ir atskleidžiama ją iliustruojančiais teiginiais.

Respondentai kaip vieną iš pokyčių pažymėjo ryšio tarp mokytojo ir mokinio atsiradimą, kuris atsirado po to, kai mokytojai ėmė pažinoti mokinio asmenines savybes, pastebėti, kur jam patinka atsiskleisti ir tai puoselėjo („Kai pažinau gerai tas jo asmenines savybes, pastebėjimus kas jį „veža“, ir tada gali jam jau padėti asmeniškai, atsižvelgiant į jo poreikį. Ir tada vaikas jau pajaučia iš to pedagogo, kad va man čia gera, manęs neverčia, bet atsiklausia.“(R2)), kai mokinyš pajuto, jog mokytojas žiūri į jį kaip į lygiavertį asmenį, iš mokinio pusės atsirado ir pasitikėjimas mokytoju („Bet

kai mes tą ryšį su juo jau turėjome, kai jis jautė, kad į jį žiūriu kaip į lygiavertį, tai jisai labai tikrai labai draugiškai, su tokia pagarba. Ir jis visada galėdavo ateiti pasisakyti. Tad man pagrindinis toks ir būtų pokytis, kad iš jo pusės atėjo pasitikėjimas, atsirado ryšys ...“(R2), „aš manau kad mes pradėjome labiau susišnekėti ir rasti bendrą kalbą“(R4)).

Mokytojai akcentavo ir tai, kad mokinys išmoko atpažinti ir valdyti savo emocijas, kas anksčiau jam pakankamai sunkiai sekėsi (*„Jis išlindo iš tos lentynos, jis nesikavojo, jis nešaukė, nerėkė, nes rėkė baisiniu tokiu, gerkliniu vadaus, kaip aš sakau iš skrandžio, kaip aš sakau, tas kažkoks tai garsas, kuris jį išlaisvindavo. Bet paskui per tą laiką daug mokytojos dirbo, ir aš su juo dirbau, nu tiesiog kalbėjome, tiesiog klausiau jo, kaip tu tą garsą vadini, gal tai čia liūtas, gal dramblys.“(R5)).* Svarbu tai, kad mokinys sugeba ne tik jas valdyti, bet atpažinti ir įvardinti, tai mokytojai pažymi taip pat kaip įvykusį pokytį (*„...jis daugiau pasako, vat jam kažkas nepatinka, jis daugiau pasipasakoja, kas jam negerai“(R4), „O dabar jis jau galėdavo įvardinti, jau ateina į pamoką ir sako „šiandien aš neramus“. Vaikas gali įvardinti jau, kad „šiandien aš negaliu būti vietoje.“(R5)).*

Kaip pagrindinę sritį, kurioje pasimatė AS turinčio mokinio pokyčiai, respondentai pažymėjo nuotolinį mokymąsi (jo priežastys plačiau bus aptartas tyrimo apibendrinimo ir diskusijos dalyje). Mokytojų teigimu, AS turintis mokinys, buvo tas, kuriam labai tiko šis ugdymosi metodas (*„norėjau pasakyti apie nuotolinį ugdymą, nes mokomės jau mėnesį, ir būtent tas vaikas yra tas kuris, kaip mes juokiamės yra nu „ŽVAIGŽDĖ“ viso nuotolinio ugdymo, nes tai yra vaikas kuriam labiausiai atrodo tinka šitas metodas“(R1), „Iš tiesų jam nuotolinis mokymas, nuotolinis mokymas tai buvo kažkas tai atradimas, nes idealus mokinys. Idealus. Jis iš ryto atsistodavo visas susišukavęs, „labas rytas“, jis tiek man visko pasakojo“(R5)).* Respondentų teigimu, AS turintis mokinys nuotolinio mokymosi metu, buvo labai dėmesingas, aktyvus, motyvuotas, susidomėjęs (*„jisai be galo yra susimotyvavęs, jisai dalyvauja, mes turim tą tvarkaraštį ir bendruomenės rytus ir dienos aptarimą prieš dienos pabaigą. Ir jisai yra tas, kuris visada kelia klausimą, kuris klausia, kuris viską išsako“(R1)).* Mokytojai pastebėjo, kad nuotolinio mokymosi metu, AS turintis mokinys labai džiaugėsi savo pasiekimais ir dėl to atsirado pasitikėjimas savimi (*„...ir net drebėdamas sako „vat man viskas išeina, įsivaizduojate, man viskas išeina“, nes jisai patikėjo savo, tiesiog savo jėgomis patikėjo, savo veiksmais...“(R5)).* Kaip priežastis, mokytojai paminėjo aktyvų tėvų įsitraukimą (*„Ir žinoma tai yra ir tėvų bendradarbiavimas, mama padeda jam visą ritmą sudėlioti.“(R1)), išorinių dirgiklių nebuvimą („Bet jam tai labai tinka, nes nėra kažkokių išorinių dirgiklių namuose ir jis puikiai su tuo tvarkosi.“(R1)).* Mokytojai neslepia, jog nuotolinis ugdymas kėlė nerimą būtent dėl AS turinčio vaiko, tačiau pripažįsta, jog būtent jam šis modelis yra labai tinkamas (*„...man yra nuostabą keliantis dalykas, nes tikrai buvo daug pergyvenimo kaip bus kaip bus, bet viskas labai šauniai, būtent su tuo vaiku.“(R1)).*

3.4. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje tyrimo apibendrinimas ir diskusija

Montessori ugdymo ypatumai ir įtraukiojo ugdymo ypatumai atskirai, turi labai daug bendrų savybių, tokių kaip: *„lygiateisiškumo užtikrinimas“, „bendradarbiavimo tarp skirtingų mokyklos bendruomenės narių svarba“, „individualaus požiūrio į kiekvieną“, „nuoseklumo ugdymesi“ ir kt.* Todėl, galima teigti, kad **remiantis atlikta moksline literatūros analize, dokumentų analize ir empiriniu tyrimu, Montessori sistema savyje talpina įtraukiojo ugdymą.**

Dokumentų analizės ir empirinio tyrimo metu išryškėjo visos, teoriniame modelyje (žr. 2 pav.) pristatytos, šešios Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo „Montessori“ mokykloje ypatumų grupės:

- Pedagogų pasirengimas;
- Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas;
- Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis;
- Socialinių įgūdžių lavinimas;
- Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą;
- Individualių mokinių poreikių tenkinimas.

Verta paminėti, kad *nuoseklaus veiklos planavimo ir ritmo laikymosi* ypatumas dokumentų analizės metu buvo konkrečiai išreikštas per kokybiškos veiklos organizavimą ir kiekvieno mokinio asmeninio tempo paisymo. Empirinio tyrimo metu, šis ypatumas labiau atsiskleidė, ne kaip atskiras ypatumas, bet kaip kitų ypatumų aspektas.

Pagrinde, visi ypatumai kurie buvo pažymėti teoriniame modelyje, tiek dokumentų analizės metu, tiek empirinio tyrimo metu, pasireiškė daugmaž tolygiai. Tačiau, verta paminėti, tokius atsiskleidusius empirinio tyrimo metu ypatumus kaip *lygiavertiškumo užtikrinimas, mokinio savarankiškumo ugdymas*, nuostata, jog *Montessori bendruomenė – tai didelė šeima*, kurie buvo paminėti daugumos respondentų, atsakant į skirtingus klausimus. Taip pat šie ypatumai pažymimi kaip vieni svarbiausių ir dokumentų analizės metu.

Remiantis tyrimo duomenimis, šie ypatumai atsiskleidžia per tokias Montessori filosofijas sudedamąsias dalis, kaip labai artimo ryšio kūrimas tarp mokytojų, tėvų ir mokinių. Taip pat, svarbu pabrėžti mokinio savarankiškumo ugdymą, kuris pasireiškia tuo, kad mokinys pats renkasi kuria veikla, kokiomis priemonėmis jis naudosis, kiek laiko skirs tam tikrai veiklai, organizuoja ir sekas savo savaitinį veiklos planą.

Kiekvienas vaikas Montessori sistemoje – aktyvus ugdymosi proceso dalyvis (Tarasova, 2016). Šio Montessori principo esmė atsiskleidžia, sukuriant motyvuojančią ugdymosi aplinką, kurioje mokiniai ruošia projektus juos dominančia tema, dalinasi savo įžvalgomis su mokiniais ir mokytojais. Tai suteikia mokiniui pasitikėjimą savimi, ugdo jo *savarankiškumą*, tenkina kiekvieno vaiko dėmesio gavimo poreikį, lavina jo pažintines funkcijas, ugdo gebėjimą užduoti klausimus ir į juos atsakyti, naikina viešojo kalbėjimo baimę, ir baimę būti „nuvertintam“.

Montessori ugdymo sistemoje, mokiniai nėra vertinami pažymiais. Tai leidžia susiformuoti mokinio pozityvaus požiūrio į save ir mokytis ne iš baimės gauti blogą pažymį ar atvirkščiai, noro gauti kuo geresnį, aukštesnį pažymį. Pažymių nebuvimas, suformuoja pilnavertiškumo ir *lygiavertiškumo* jausmą ir maksimalų pasitikėjimą savo jėgomis, o kas svarbiausia atsiranda gebėjimas įsivertinti save, klausti patarimo ir diskutuoti su mokytoju (Tarasova, 2016).

Montessori priemonės turi savyje klaidų kontrolės funkciją, kuri padeda mokiniui pačiam pastebėti savo klaidas, pačiam save įsivertinti. Pasak Jasvin (2011), tai užkerta kelia mokinių tarpusavio varžymesi: kas geresnis mokinys, o kas blogesnis. Mokinys iš esmės varžosi tik pats su savimi, pagal principą: „AŠ – vakar, AŠ – šiandien, AŠ – rytoj“.

Montessori mokykloje kiekvienas mokinys turi savo individualų ugdymosi planą, kuris yra parenkamas mokytoju, atsižvelgiant į vaiko interesus, susidomėjimą, jo gabumus, galimybes ir pažinimo lygį. Kaip teigia Tarasova (2016), šis principas, leidžia visiškai *lygiaverčiai* ugdytis visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų fizinės, psichinės negalios ar kažkokių kitų ypatumų. Jeigu mokinys yra susidomėjęs tam tikroje srityje, jo niekas nestabdys ir nesakys, kad tai yra neteisinga arba nereikalinga ir pan., atvirkščiai, atsižvelgiant į tai, mokinys galės vystyti savo susidomėjimo srityje, puoselės jo gabumus, leis jam reikštis ten, kur jis jaučiasi gerai. Šis faktas yra ypatingas svarbus AS turinčiam mokiniui, nes susikoncentravimas ties kažkuria viena veikla yra būdinga būtent AS turintiems vaikams.

Svarbu paminėti ir tai, kad būtent empirinio tyrimo metu, pasaulyje buvo paskelbta COVID-19 pandemija ir viso pasaulio mokyklos perėjo į distancinį arba nuotolinį ugdymąsi. Lietuva ir jos mokyklos šiuo atveju ne išimtis. Tad, neišvengiamai ir mokytojai, tyrimo respondentai, tiek dalyvavo tyrime, tiek dirbo su AS turinčiu mokiniu – nuotoliniu būdu.

Respondentai, nuotolinį mokymąsi akcentavo kaip ypatingą AS turinčio mokino sėkmę. Pradžioje mokytojai nerimavo, kaip AS turinčiam mokiniui seksis mokytis nuotoliniu būdu. Tačiau, nuo pat nuotolinio mokymosi pradžios, išryškėjo tai, kad mokinys puikiai susitvarko su keliamais iššūkiais, aktyviai ir noriai dalyvauja virtualiose pamokose, bendrauja su mokytojais ir mokiniais.

Išaiškėjus šiam faktui, būtų galima daryti prielaidą, kad visgi nereikia įtraukiojo Montessori ugdymo ir Aspergerio sindromą turinčiam mokiniui labiau tiktų mokytis namuose, tačiau, remiantis gautais tyrimo rezultatais, AS turinčio mokinio ugdymasis Montessori mokykloje yra progresyvus.

Progresyvų ugdymą (angl. *progressive education*) analizavo skirtingi mokslininkai (Weiler, 2006; Tyler, 1936; Beach, 2006; Davies, 2002; Reese, 2001), tačiau vienas jų (Kohn, 2015) konkrečiai išskyrė pagrindinius progresyvaus ugdymo ypatumus, tai: *dėmesys visam vaikui (turima omenyje, ne tik išoriniam, bet ir jo vidiniam pasauliui) bendruomenė, socialinis teisingumas, vidinė motyvacija, gilus suvokimas, aktyvus mokymasis, rimtas požiūris į vaikus*. Pastebėtina, kad progresyvaus ugdymo ypatumai labai panašūs į Montessori ugdymo ypatumus, išanalizuotus tiek mokslinėje literatūroje, tiek empirinio tyrimo metu.

Respondentai pažymi nemažai teigiamų pokyčių (progresų) AS turinčio mokinio elgesyje ir pripažįsta teigiama Montessori ugdymo sistemos daromą įtaką mokinio ugdymuisi. Tad, į tokią pozityvią AS turinčio mokinio nuotolinio ugdymosi patirtį, galima pažvelgti, kaip į maksimaliai saugioje aplinkoje, be jokių išorinių dirgiklių, parodytus savarankiško ugdymosi gebėjimus, kurie keletą metų buvo puoselėjami, būtent Montessori aplinkoje.

Respondentų atsakymai parodo, kad Montessori sistemos „*didelės šeimos*“ filosofija veikia ir iš tiesų į ugdymąsi įsitraukia visa mokyklos bendruomenė, o ne tik mokytojas ir mokinys. Tarp tėvų ir mokytojų palaikomas labai artimas, pasitikėjimu grįstas ryšys, tėvai aktyviai įsitraukia į veiklas, jas inicijuoja, bendradarbiauja vaiko ugdymosi klausimais. Šie veiksniai nulemia ir tai, kad Montessori sistemoje mokiniai jaučiasi laisvai, nevaržomai, nebijoti mokytojo paklausti, palaiko su mokytoju artimą santykį.

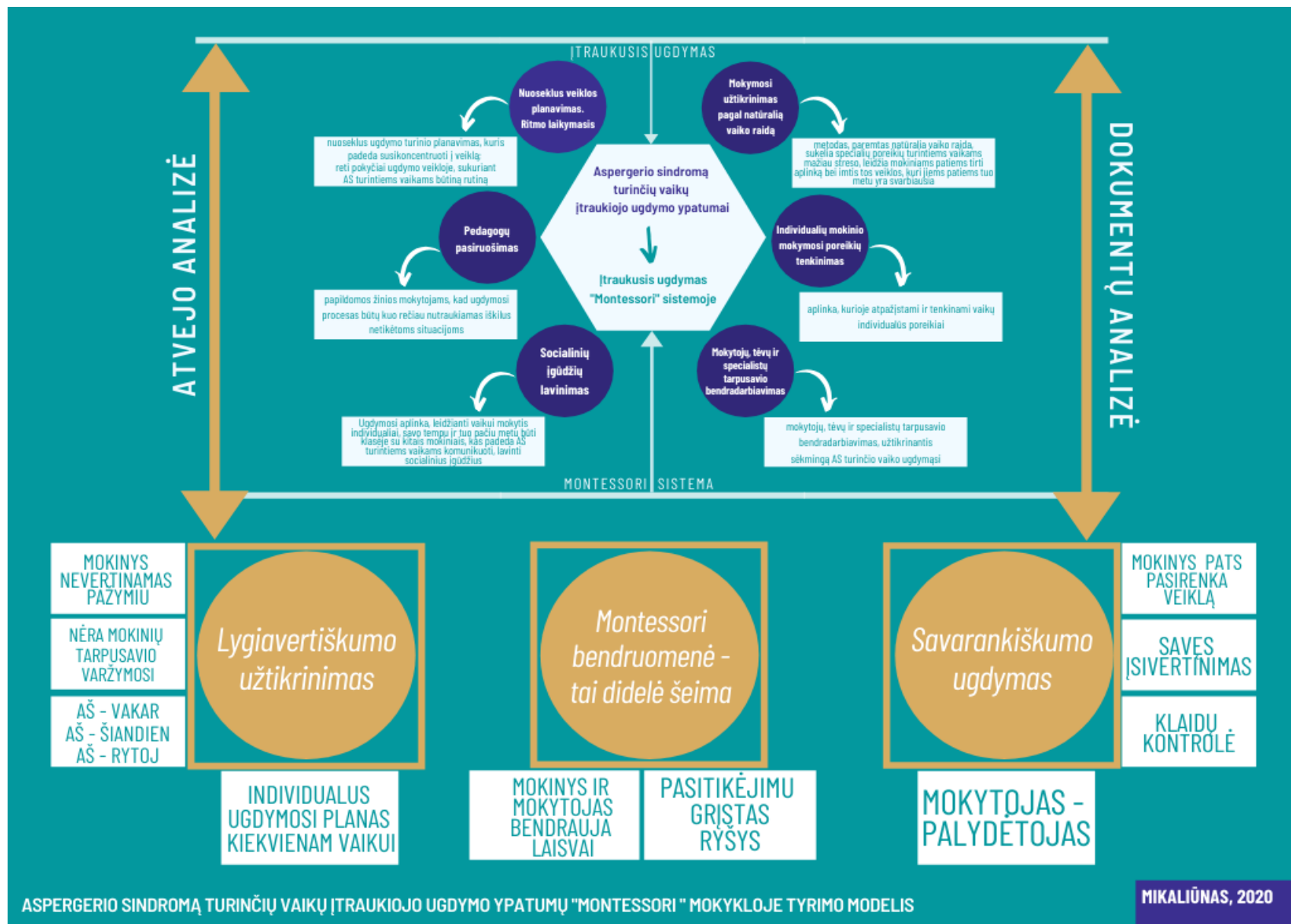
Netradicinio ugdymo sistemų pasaulyje yra apstu, tačiau būtent Montessori sistema išlieka aktuali šiandien, kuomet kalbama apie kiekvieno žmogaus, kaip asmenybės savirealizaciją, toleranciją. Pasak Tarasova (2016) pasaulyje yra virš 20 000 mokyklų dirbančių pagal Marijos Montessori ugdymo

sistemą su vaikais nuo 0 iki 18 metų. Daugiau nei per 100 Montessori sistemos gyvavimo metų, milijonai tėvų visame pasaulyje pasirinko būtent šią švietimo sistemą savo vaikui, patys inicijuodami šių mokyklų įkūrimą. Tai reiškia, kad pasaulyje egzistuoja nuolatinis poreikis keisti tradicinę ugdymosi paradigą švietimo sistemose.

Isajeva (2015) teigia, kad Montessori sistemos efektyvumą ir jos aukštą ugdymosi kokybę įrodo ir įžymūs pasaulyje Montessori absolventai. Vieni iš jų, tai: Google įkūrėjai Sergey Brin ir Larry Page, legendinio kompiuterinio simuliacinio žaidimo The Sims kūrėjas Will Wright, Amazon įkūrėjas Jeff Bezos, Wikipedia kūrėjas Jimmy Wales, rašytojas Gabriel Garcia Marquez, žymus rašytojas ir vadybos konsultantas, kuri dar vadino „moderniosios vadybos tėvu“ Peter Drucker.

Išanalizuota teorija ir atliktas empirinis tyrimas, parodo, kad Montessori pedagogikos centras – vaikas, su visais jo ypatumais, individualiu emocinės, psichinės ir fizinės raidos tempu. Montessori metodika aktuali ir šiandien dėl jos organišką vaiko asmenybės suvokimo koncepcijos. Marija Montessori akcentuoja, kad būtina kreipti dėmesį į mokinio asmenybę, jo asmenines nuostatas, gerbti vaiko nuomonę ir ją priimti.

Tyrimo metų gautų duomenų pagrindu, papildytas teorinis modelis, kuriame atskleidžiama „AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje“ tyrimo esmė (žr. 4 pav.).



4 pav. Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje modelis (Mikaliūnas, 2020)

Išvados

1. Aspergerio sindromo bruožai susiję su socialinių ir komunikacinių įgūdžių trūkumu. Dėl savo ypatumų, vaikai su Aspergerio sindromu, reikalauja ypatingo komunikacinio ugdymo. Nors ir sunkiai bendrauja, dauguma jų yra ypatingai gabūs kalbai ir raštu, sugeba išreikšti tai, ką nori, vartojant sunkius terminus ir frazes. Pastebima, jog AS turintys vaikai neretai turi ir kitų ypatingų gebėjimų ir talentų. Šie vaikai itin pastabūs smulkmenoms, dažnai gabūs tiksliuosiuose moksluose, geografijoje, istorijoje. Jie yra labai kūrybingi - piešia kitaip, nei visi, konstruoja įdomias figūras. Jie turi gerą atmintį dalykuose, kuriais žavisi ir domisi.
Mokslinės literatūros analizės metu išryškėjo 6 Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai: *pedagogų pasirengimas; mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas; nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis; socialinių įgūdžių lavinimas; mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą; individualių mokinių poreikių tenkinimas.*
2. Tyrimui įgyvendinti pasirinkta atvejo analizės tyrimo prieiga. Ši tyrimo strategija pasirinkta, siekiant atskleisti Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumų „Montessori“ mokykloje, detaliai išanalizavus konkretų šio darbo temą, tikslą ir problematiką atitinkantį atvejį. Atlikus mokslinės literatūros analizę, jos pagrindu buvo suformuotas „AS turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumų Montessori mokykloje“ teorinis modelis.
Jo pagrindu buvo suformuotos 6 pusiau struktūruoto interviu klausimų grupės. Bendrai šias 6 grupes sudarė 12 klausimų, kurių formuluotė interviu metu galėjo nežymiai kisti, priklausomai nuo respondentų įžvalgų.
Tyrimo metu sutiko dalyvauti 5 pedagogai. 2 pedagogai atsisakė dalyvauti tyrime: vienas iš nesutikusių dalyvauti tyrime pedagogų, nurodė, nepasitikintis savo turima kompetencija, antrasis atsisakė dėl, jo nuomone, turimos neigiamos patirties, ugdant Aspergerio sindromą turintį mokinį.
Tyrimo metu buvo laikomasi etikos principų, respondentai įspėti ir gautas jų sutikimas dėl interviu įrašymo, užtikrinama jų duomenų apsauga.
Atlikta mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė ir atliktas pusiau struktūruotas interviu (mechanškai įrašytas ir transkribuotas), užtikrintas tyrimo validumas ir patikimumas. Taip pat, pasidalinta pusiau struktūruoto interviu metu gautų duomenų analizę su darbo vadove ir pačiais respondентаis, siekiant užtikrinti, kad gauti duomenys yra teisingai interpretuoti ir aiškiai perteikta respondentų pozicija šia tema.
3. Dokumentų analizės ir empirinio tyrimo metu patvirtinti, teoriškai pagrįsti ypatumai ir nustatyti Aspergerio papildomi sindromą turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo ypatumai Montessori mokykloje. Tai: *lygiavertiškumo užtikrinimas, savarankiškumas ir Montessori bendruomenės, kaip didelės šeimos įvaizdis.* Visus šiuos ypatumus respondentai pažymėjo, kaip ypatingai svarbius, ugdant Aspergerio sindromą turintį vaiką.
Šie ypatumai atsiskleidžia per tokius Montessori sistemos aspektus, kaip:
 - veiklos pasirinkimo laisvė;
 - vertinimo pažymiais nebuvimas;
 - vaikas lyginamas tik pats su savimi šiuo principu: „Aš – vakar, Aš – šiandien, Aš – rytoj“;
 - mokinys vykdo klaidų kontrolę ir įsivertina save pats;
 - pasitikėjimu grįstas ryšys tarp mokytojų ir tėvų;
 - individualūs ugdymosi planai kiekvienam mokiniui.

Marijos Montessori sukurtas ugdymosi metodas, ne tik aktualus šiuolaikiniame pasaulyje, bet ir atitinka, šio technologinio progreso amžiaus reikalavimus, kurie nukreipti į žmogaus savęs suvokimą, savirealizaciją ir savarankiškumą. Montessori aktualumas įrodomas ir tyrimo metu išaiškėjus, kad labai sėkmingai vyko AS turinčio mokinio nuotolinis ugdymas (dėl COVID-19 sukeltos pandemijos priežasties). Mokytojų pastebėta, kad AS turintis mokinys rodo puikius rezultatus. Pastebėta, kad mokinys aktyviai ir noriai dalyvauja pamokoje, atlieka pateiktas užduotis, bendrauja su klasiokais ir mokytojais. Respondentai pažymi nemažai teigiamų pokyčių (progresų) AS turinčio mokinio elgesyje ir pripažįsta teigiama Montessori ugdymo sistemos daromą įtaką mokinio ugdymuisi. Tad, į tokią pozityvią AS turinčio mokinio nuotolinio ugdymosi patirtį, galima pažvelgti, kaip į maksimaliai saugioje aplinkoje, be jokių išorinių dirgiklių, parodytus savarankiško ugdymosi gebėjimus, kurie keletą metų buvo puoselėjami, būtent Montessori aplinkoje.

Montessori sistema padeda pilnai individualizuoti ugdymosi ir auklėjimo procesą, siekiant išsaugoti kiekvieno vaiko tapatumą ir išskirtinumą. Pagarba vaikui, padeda jam judėti savo natūraliu tempu ir vystytis kaip pilnaverčiai, aktyviai, savarankiškai asmenybei.

Marijos Montessori metodas atitinka visus keliamus humanistinės pedagogikos reikalavimus, kurios esmė – kiekvieno vaiko unikali, nepakartojama asmenybė.

Rekomendacijos

Mokytojams:

- Fizinio lavinimo pamokose, siekiant užtikrinti kokybišką darbą pamokų metu, skirkite AS turinčiam mokiniui daugiau atsakingumo reikalaujančių užduočių. Atsakomybės prisiėmimas, kitų kolegų išskirtas, kaip vienas iš susitarimo su mokiniu būdų, bei pažymėta, kad mokinys aktyviai įsitraukia į asmeniškai jam paskirtas atsakingas užduotis;
- Visiems mokytojams siūloma nepamiršti priminti AS turinčiam mokiniui apie jo sėkmingai pavykusį ugdymąsi nuotoliniu būdu;
- Naudotus ugdymo metodus nuotolinio mokymosi metu, išbandyti ir tiesioginiame mokymesi;
- Dalintis savo sėkminga AS turinčio mokinio ugdymo patirtimi.

Tyrėjams:

- Ištirti AS turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumus per *progresyvaus ugdymo* prizmę. Palyginti progresyvųjį ugdymą su Montessori sistema.

Literatūros sąrašas

1. Adema, W. (2013). Greater gender equality: What role for family policy? *Family Matters*, 93, 7–16.
2. Ališauskas, A., Ališauskiene, S., Kaffemaniene, I., Milteniene, L. (2012). Methodological purposefulness of the content of publications for people with disabilities. *Specialusis Ugdymas*.
3. Andrews, L., Attwood, T., Sofronoff, K. (2013). Increasing the appropriate demonstration of affectionate behavior, in children with Asperger syndrome, high functioning autism, and PDD-NOS: A randomized controlled trial. *Research in Autism Spectrum Disorders*.
4. Baker, L. J., Welkowitz, L. A. (2004). Asperger's syndrome: Intervening in schools, clinics, and communities. In *Asperger's Syndrome: Intervening in Schools, Clinics, and Communities*.
5. Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Ashwin, E., Chakrabarti, B., & Knickmeyer, R. (2011). Why are Autism Spectrum conditions more prevalent in Males? *PLoS Biology*.
6. Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, Ch. (2009). Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai. *Rekomendacijos politikams. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra*.
7. Beach, D. (1999). The problems of education change: Working from the ruins of progressive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
8. Bellini, S., & McConnell, L. L. (2010). Strength-based educational programming for students with autism spectrum disorders: A case for video self-modeling. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 220-227.
9. Berry, K. M. (2018). Experiences of students with autism spectrum disorder in Mississippi community colleges. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.
10. Betts, S. W., Betts, D. E., & Gerber-Eckard, L. N. (2007). *Asperger syndrome in the inclusive classroom: Advice and strategies for teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
11. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydzūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija.
12. Bleuler, E. (1923). Biologische Psychologie. *Zeitschrift Für Die Gesamte Neurologie Und Psychiatrie*.
13. Bogdan, R. (86). Biklen. SK (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, 2.
14. Bowen Dahle, K., & Gargiulo, R. M. (2004). Understanding Asperger Disorder: A Primer for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*.
15. Cage, E., & Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the Reasons, Contexts and Costs of Camouflaging for Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
16. Casas, M., Forns, J., Martínez, D., Guxens, M., Fernandez-Somoano, A., Ibarluzea, J., Lertxundi, N., Murcia, M., Rebagliato, M., Tardon, A., Sunyer, J., & Vrijheid, M. (2017). Maternal pre-pregnancy obesity and neuropsychological development in pre-school children: A prospective cohort study. *Pediatric Research*.
17. Cipta, D. A. S., Avianty, D., & Kurniawati, A. (2019). Communication Board As Apparatus Montessori In Learning Mathematics Of Autism Students. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 7(3), 25-31.
18. Čiuladienė, G., Paužienė, L. (2012) Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link.

19. Clarke, A. R., Barry, R. J., Indraratna, A., Dupuy, F. E., McCarthy, R., & Selikowitz, M. (2016). EEG activity in children with Asperger's Syndrome. *Clinical Neurophysiology*, 127(1), 442-451.
20. Cole, M. (2011). Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class, third edition. In *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, "Race", Sexuality, Disability and Social Class, Third Edition*.
21. Cologon, K. (2013). The International Journal for the Practice and Theories of Writing for Children and Children's Literature. *Write4Children*, 4(2), 100–120.
22. Csikszentmihalyi, M. (2006). Flow - der Weg zum Glück. In *Der Entdecker des Flow Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie*.
23. Cuomo, B. M., Vaz, S., Lee, E. A. L., Thompson, C., Rogerson, J. M., & Falkmer, T. (2017). Effectiveness of Sleep-Based Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Synthesis. In *Pharmacotherapy*. <https://doi.org/10.1002/phar.1920>
24. Daniels, H., Gamer, P. (2013). Inclusive education. In *Inclusive Education*.
25. Davies, S. (2002). The paradox of progressive education: A frame analysis. *Sociology of Education*. <https://doi.org/10.2307/3090279>
26. Dickson, K. S., Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., & Stahmer, A. C. (2018). Parent and teacher concordance of child outcomes for youth with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 1423-1435.
27. Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of research in childhood education*, 22(2), 205-217.
28. Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. In *Prospects*.
29. Durkin, M. S., Elsabbagh, M., Barbaro, J., Gladstone, M., Happe, F., Hoekstra, R. A., Lee, L. C., Rattazzi, A., Stapel-Wax, J., Stone, W. L., Tager-Flusberg, H., Thurm, A., Tomlinson, M., & Shih, A. (2015). Autism screening and diagnosis in low resource settings: Challenges and opportunities to enhance research and services worldwide. In *Autism Research*.
30. Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. In *Westport, CT, USA: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc.*
31. Evans, B. (2013). How autism became autism. *History of the Human Sciences*.
32. Fiddler, W. (2009). The Montessori method. *Practical Pre-School*.
33. Fulton, J. A. (2014). Evidence Based Social Skills Interventions for Young Children with Asperger's Syndrome and the Montessori Educational Method: An Integrative Review.
34. Galkienė, A. (2016). Internalisation of disability as a social phenomenon in the reality of inclusive education | Neįgalumo kaip socialinio reiškinių internalizacija įtraukiojo ugdymo realybėje. *Pedagogika*.
35. Galkienė, A., Bunikytė, I. (2013). Humanism: Ideology and Reality Conflict. *Pedagogika*, 111(3).
36. Geschwind, D. H., & Levitt, P. (2007). Autism spectrum disorders: developmental disconnection syndromes. In *Current Opinion in Neurobiology*.
37. Giedrienė, R., Narutavičiūtė, I. (2015). Mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija. *Learning Disabilities and Child Socialization*.
38. Gillberg, C., Coleman, M. (2000). *The biology of the autistic syndromes*. Cambridge University Press.

39. Gillberg, I. C., Helles, A., Billstedt, E., & Gillberg, C. (2016). Boys with Asperger Syndrome Grow Up: Psychiatric and Neurodevelopmental Disorders 20 Years After Initial Diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
40. Girdzijauskienė, R., Sakadolskienė, E. (2018). Preparing music teachers for inclusive education in Lithuania [Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas įtraukiamam ugdymui]. *Pedagogika*.
41. Grincevičienė V., Szerląg A., Dziubacka A., Targamadžė V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai.
42. Grinienė, E., Bagdonas, A., Blumbergienė, V. (2011). Integration and health care of pupils with special needs in Kaunas schools. *Acta Medica Lituanica*, 18(1), 30–36.
43. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
44. Halladay, A. K., Bishop, S., Constantino, J. N., Daniels, A. M., Koenig, K., Palmer, K., Messinger, D., Pelphrey, K., Sanders, S. J., Singer, A. T., Taylor, J. L., & Szatmari, P. (2015). Sex and gender differences in autism spectrum disorder: Summarizing evidence gaps and identifying emerging areas of priority. *Molecular Autism*.
45. Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 961-971.
46. Hockings, C. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. *York: Higher Education Academy*.
47. Įsakymas, L. Š. Dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 2004.
48. Itkonen, Tiina, Ream, Robert. (2013). Autism Advocacy: A Network Striving for Equity. *Peabody Journal of Education*. 88. 48-59. 10.1080/0161956X.2013.752631.
49. Ivonytė, R., Kavaliauskienė, G., & Sąlyga, J. (2009). Veiksnių, darančių įtaką vaikų, sergančių autizmu, savarankiškumo įgūdžių ugdymui, vertinimas. *Sveikatos mokslai= Health sciences. Vilnius: Sveikata, 2009, t. 19, Nr. 2 (62)*.
50. Ivoškuvienė, R., & Urbutytė, A. (2008). Autistiško vaiko pažinimas šeimoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, (4), 158-163.
51. Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. Autistiškų vaikų ugdymas. *Mokomoji knyga*. Šiauliai, 2002.
52. Janes, R. D. (2015). *Autism in early childhood education Montessori environments: parents' and teachers' perspectives* (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).
53. Kairienė, B., Dzindzaliėnė, G. (2009). Teisinis švietimas-vaiko teisių įgyvendinimo prielaida. *Socialinis ugdymas*, (9), 55-69.
54. Kelly, R. M. (2015). Group social skills interventions for children with Aspergers: The effects of parent-guided social skills software.
55. Kohn, A. (2015). Progressive education: Why it's hard to beat, but also hard to find.
56. Kriauciūnienė, J. (2016). Vaiko su Aspergerio Sindromu sveikatos stiprinimas ir ugdymas. Vilnius. Prieiga internetu: <<http://www.klrppt.lt/wp-content/uploads/2016/11/Vaiko-su-aspergerio-sindromu-sveikatos-stiprinimas-ir-ugdymas.pdf>> [žiūrėta: 2019.12.18]
57. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D., Bubnys, R. (2018). Neformalusis muzikinis švietimas vaikų patirčių kontekste: įtraukusis ar ribojantis? *Pedagogika*.
58. Lane-Barmapov, K. M. (2016). Montessori and autism: An interpretive description study.
59. Lesinskiene, S., Vilunaite, E., & Paskeviciute, B. (2002). [Aspects of the development of autistic children]. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*.

60. Lesinskiene, S., Vilunaite, E., Paskeviciute, B. (2002). [Aspects of the development of autistic children]. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*.
61. Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*.
62. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 Dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo. Valstybės žinios, 140 (7095). 2013.
63. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. birželio 27 d. įsakymas Nr. V-527 „Dėl vaikų įtraukties mokytis ir įvairiapusio ugdymo 2017–2022 metų veiksmų plano patvirtinimo“. TAR, 2017-06-28, Nr. 10872.
64. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003).
65. Lietuvos švietimo koncepcija. - Vilnius. 1992.
66. Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. In *Science*.
67. Lisauskienė, D. (2019). Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis. *Pedagogika*.
68. Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of research in childhood education*, 20(1), 5-13.
69. Magiati, I., Lerh, J. W., Hollocks, M. J., Uljarevic, M., Rodgers, J., McConachie, H., Ozsvadjian, A., South, M., Van Hecke, A., Hardan, A., Libove, R., Leekam, S., & Simonoff, E. (2017). The measurement properties of the spence children's anxiety scale-parent version in a large international pooled sample of young people with autism spectrum disorder. *Autism Research*. <https://doi.org/10.1002/aur.1809>
70. Majoko, T. (2019). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education in Zimbabwean Primary Schools. *SAGE Open*.
71. Marczyk, G., & DeMatteo, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons.
72. Margaritoiu, A. (2018). Preserving Human Values While Changing the Roles of Special Education Teachers. *FIFTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION (CIEA 2018): EDUCATION FOR VALUES - CONTINUITY AND CONTEXT*.
73. Marin, E. (2016). Teacher education for inclusion - The premises for implementing a new initial teacher training programme . *Specialusis Ugdymas*.
74. Marks, L. (2016). Playing to Learn: an overview of the Montessori Approach with pre-school children with Autism Spectrum Condition. *Support for Learning*.
75. Martišauskienė, E. (2014). Evoking of Spiritual Powers as Foundation for Inclusive Education. *Pedagogika*.
76. Mažylienė A. (2011). Inkliuzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje, p. 7- 31. Gutauskienė R., Mažylienė A., Tumelienė R. ir kt. (Sud.) (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams.
77. McKenzie, G., & Zascavage, V. (2012). Montessori Instruction: A Model for Inclusion in Early Childhood Classrooms and beyond. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*.
78. McLaughlin, M. J. (2010). Evolving interpretations of educational equity and students With disabilities. *Exceptional Children*.
79. Memisevic, H. (2015). Self-Regulation in Children with Intellectual Disability. *Journal of Special Education and Rehabilitation*.

80. Milteniene, L., Daniute, S. (2014). Teachers' and prospective teachers' competence to educate students with different needs in the context of inclusive education. *Specialusis Ugdymas*.
81. Milteniene, L., Venclovaite, I. (2012). Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Specialusis Ugdymas*.
82. Mokytojų rengimas inkliuziniam švietimui – Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis (2012). *Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra* [žiūrėta 2020-01-24]. Prieiga internete: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf>
83. Montessori, M. (1949). *Formazione dell'uomo: Pregiudizi e nebulose; Analfabetismo mondiale*. Garzanti.
84. Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2017). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*.
85. Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*.
86. Naktinienė, G., Paulauskas, J., Petrokienė, R., Vitkauskas, V., Zabarskaitė, J. (2002). Lietuvių kalbos žodynas. In *Lietuvių kalbos institutas*.
87. Namjou, B., Marsolo, K., Carroll, R. J., Denny, J. C., Ritchie, M. D., Verma, S. S., Lingren, T., Porollo, A., Cobb, B. L., Perry, C., Kottyan, L. C., Rothenberg, M. E., Thompson, S. D., Holm, I. A., Kohane, I. S., & Harley, J. B. (2014). Phenome-wide association study (PheWAS) in EMR-linked pediatric cohorts, genetically links PLCL1 to speech language development and IL5-IL13 to Eosinophilic Esophagitis. *Frontiers in Genetics*.
88. Ouane, A. (2014). Vers un nouvel humanisme: La perspective africaine. *International Review of Education*.
89. Pelphrey, K. A., Vander Wyk, B. C., Shultz, S., & Hudac, C. M. (2014). Social brain function and its development: New insights into autism spectrum disorders. In *Asperger syndrome: Assessing and treating high-functioning autism spectrum disorders (2nd ed.)*.
90. Petrulytė, A. (2015). Education Psychologist Priorities in Inclusive Education Context. *Pedagogika*.
91. Phillips-Silver, J., & Daza, M. T. (2018, December). Cognitive control at age 3: Evaluating executive functions in an equitable Montessori preschool. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 106). Frontiers.
92. Piščalkienė, V., & Navickienė, L. (2019). PRIEMONIŲ, SKIRTŲ NEGALIAJŲ TURINČIŲ VAIKŲ IR JŲ TĖVŲ PSICHOSOCIALINĖS SVEIKATOS IR SOCIALINĖS ĮTRAUKTIES GERINIMUI, POREIKIS IR NAUDA. *Health Sciences*.
93. Quintana, D. S., Westlye, L. T., Hope, S., Nærland, T., Elvsåshagen, T., Dørum, E., ... & Stensønes, E. (2017). Dose-dependent social-cognitive effects of intranasal oxytocin delivered with novel Breath Powered device in adults with autism spectrum disorder: a randomized placebo-controlled double-blind crossover trial. *Translational psychiatry*, 7(5), e1136-e1136.
94. Radley, K. C., Ford, W. B., Battaglia, A. A., & McHugh, M. B. (2014). The effects of a social skills training package on social engagement of children with autism spectrum disorders in a generalized recess setting. *Focus on autism and other Developmental Disabilities*, 29(4), 216-229.

95. Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371.
96. Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (pp. 189-213). Springer, Dordrecht.
97. Reese, W. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41(1), 1-24. doi:10.1111/j.1748-5959.2001.tb00072.x
98. Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive*
99. Robison, J. E. (2019). Autism prevalence and outcomes in older adults. In *Autism Research*.
100. Robledo, S. J., & Ham-Kucharski, D. (2005). *The autism book: Answers to your most pressing questions*. Penguin.
101. Roche, S. (2013). Editorial: Equity and equality in education. *International Review of Education*.
102. Rogers, C. R. (1981). The Foundations of the Person-Centered Approach. *Dialectics and Humanism*.
103. Rupšienė, L. (2007). Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija.
104. Sakamoto, A., Moriuchi, H., Matsuzaki, J., Motoyama, K., & Moriuchi, M. (2015). Retrospective diagnosis of congenital cytomegalovirus infection in children with autism spectrum disorder but no other major neurologic deficit. *Brain and Development*.
105. Šamšonienė, K., Ivoškuvienė, R., Valainienė, L., Bagdonas, A., Ališauskienė, S., Gudonis, V., Jundulienė, A. (2012). *Vaiko, pasižyminčio autizmo sindromu, ugdymo/si dinamika* (Doctoral dissertation, Šiaulių universitetas).
106. Santos, G. D., & Varandas, E. (2016). Bringing Street Art to School: Open to Include. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), pl.
107. Santos, G. D., Varandas, E. (2016). Bringing Street Art to School: Open to Include. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), pl.
108. Seale, J. (2017). From the voice of a 'socratic gadfly': a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*.
109. Seimas, L. R. (2013). Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija.
110. Shevlin, M., McGuckin, C., Bell, S., & Devecchi, C. (2017). Moving to higher education: Opportunities and barriers experienced by people with disabilities. In *Access and Participation in Irish Higher Education*.
111. Shrewsbury, D. (2015). Disability and participation in the professions: examples from higher and medical education. *Disability and Society*.
112. Sorokov, S. I., Levitskii, R. R., Baran, O. R. (1992). The study of Ising model within cluster expansion method. *Preprint of the Inst. Fiz. Kond. System., IFKS-92-18U, Lviv*.
113. Stake, R. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Case Studies. In *Handbook of Qualitative Research*.
114. Šukys, S., Dumčienė, A., Lapėnienė, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality*.
115. Targamadžė, V., Gervytė, D. (2014). Katalikiška mokykla: Negalių turinčio asmens ugdymas katalikų bažnyčios dokumentų retrospektyva. *Pedagogika*.

116. The United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, 2515, 3.
117. Ting, V., & Weiss, J. A. (2017). Emotion Regulation and Parent Co-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
118. Tyler, R. W. (1936). Defining and measuring objectives of progressive education. *Educational Research Bulletin*, 67-72.
119. UNESCO-IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5
120. Unterhalter, E. (2012). Poverty, education, gender and the Millennium Development Goals: Reflections on boundaries and intersectionality. *Theory and Research in Education*.
121. Vaicekauskienė, V., Jovaišas, K., & Dudulytė, A. (2013). Geros mokyklos koncepcija.
122. Vaitkuvienė-Zimina, Ž. (2016). Pagalbos mokiniui sistemos tobulinimas mokyklos lygmeniu orientuojantis į įtraukiojo ugdymo uždavinius. Visagino, Verdenės“ gimnazijos atvejis. (*Doctoral dissertation, Lithuanian University of Educational Sciences*).
123. Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36-49.
124. Weiler, K. (2006). The historiography of gender and progressive education in the United States. *Paedagogica historica*, 42(1-2), 161-176.
125. Weitlauf, A. S., Sathe, N. A., McPheeters, M. L., Warren, Z. (2017). Interventions Targeting Sensory Challenges in Children With Autism Spectrum Disorder?An Update. *ComparativeEffectiveness Review Number 186*.
126. World Health Organization. (1992). International statistical classification of diseases and related health problems: 10th revision (ICD-10).
127. Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S. S., Wagner, S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., ... Natowicz, M. R. (2015). Early Intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*.
128. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybės tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams.
129. Исаева, И. (2015). Монтессори подходит всем детям, но не всем родителям. URL: http://letidor.ru/article/irina_isaeva_montessori_podkho,116629.
130. Монтессори, М., Корнетов, Г. (2020). *Помоги мне это сделать самому*. Litres.
131. Тарасова, Н. М. (2016). Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании. *Вестник Таганрогского института имени АП Чехова*, (1).
132. Ясвин, В. А. (2011). Образовательная среда. *От моделирования к проектированию*. М.

Priedai

1 priedas. Interviu nr. 1

INTERVIU DATA: 2020-05-03

INTERVIU PRADŽIA: 12 val. 39 min.

INTERVIU PABAIGA: 13 val. 15 min.

INTERVIU TRUKMĖ: 35 min. 51 sek.

Sveiki, esu Dovydas Mikaliūnas, Kauno technologijos universiteto Edukologijos magistro studijų II kurso studentas ir pasirinkau jus kaip respondentą savo magistrinio baigiamojo darbo tyrimui tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Pranešu, kad mūsų pokalbis bus įrašomas, naudojantis „ZOOM“ platformos įrašymo funkcija, gauti duomenys bus panaudoti tik šiam tyrimui atlikti, jūsų tapatybė ir kiti asmeniniai duomenys nebus atskleisti. Ar sutinkate?

Taip, aišku. Sutinku.

Puiku. Tad pereisime iš karto prie pirmojo klausimo. Kiek metų jau dirbate Montessori sistemoje?

Nu plius minus penki metai.

Su kokiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais susiduriate dažniausiai?

Net nežinau iš tikrųjų kaip taip labai įvardinti konkrečiai. Tai gal vienas iš tokių iššūkių, kad mes, na šiuo atveju pavyzdžiui mūsų mokykla, mes neturim sakykim, kadangi esame nedidelė mokykla, ir kiek žinau jokios kitos Montessori mokyklos Lietuvoje, kadangi tenka bendrauti, nei viena neturim tų spec. pedagogų arba psichologų savo komandoje, nes yra tiesiog labai mažos mokyklos ir nėra to. Tai turbūt esminis toks sunkumas, tai ir būtų tai, kad trūksta to tokio komandinio darbo su būtent specialistais, nes labai dažnai būna tiktai, kad tu konsultuojiesi individualiai, nu pats ta prasme ieškaisi tos informacijos, ir tada, ir tada būtent (emmm), bandai taikyti. Esminis gal toksai sunkumas kuris yra pačiame jau darbe grynai su vaikais, tai gal tai, kad iš tikrųjų, kad mes savo įstaigose oficialiai niekada nepranešame, nei tėvams kitiems, nei kitiem vaikam, kad būtent tas vaikas turi kažkokį tai sindromą. Ir tada iššūkis atsiranda su tuo, kad yra tada dvigubi standartai kažkokie. Nu ta prasme, kad tu tam vaikui taikai vienus standartus ir jam, pavyzdžiui leidi kažkokių dalykų daryti, bet kit.., nes tu supranti, kad tai yra dėl jo pavyzdžiui, sakykim šiuo atveju Aspergerio sindromo, tie veiksniai, o kitiems vaikams tokių dalykų neleidi ir tada tiesiog nu vat sunkesnis tas dalykas, nes mes esame, nu laikomės tokios pozicijos, kad mes nu ne darom taip, kad ten viešai išskyriam, kad: „vaikai, dabar žiūrėkit vat čia šitas yra su sindromu“, tai gal šitas toks momentas yra. Nu sudėtingiausias. Nes tada visas klasės valdymas, sakykim, tada iškyla tas toksai sunkumas, nors šiaip pas mus pakankamai nu individualiai, pavyzdžiui, kas yra gerai, kad pas mus yra individualus toks požiūris į vaiką ir tada kiekvienas savo tuos darbus dirba, tai tada bent jau nėra to lyginimosi vaikų, nu kad iš serijos „aš darau tą, o tu tą, o kodėl jam tik tiek, o man tik tiek“. Tai to nesimato akademinėj plotmėj,

bet kartais ta prasme tam tikrose santykiuose, tiesiog socialinėj toj plotmėj pradeda matytis tam tikri dalykai, kad vieną vaiką, kaip sakau, tu griežčiau atrodo imi, o tam būtent vaikui, kuris turi tą sindromą, tu nu kaip čia pasakyt, atleidi tam tikrus dalykus, nes supranti, kodėl jis taip elgiasi.

Supratau. Labai įdomu, nes iš tikrųjų sekantis klausimai bus tiesiogiai susiję su tuo, ką dabar ir kalbėjote. Vienas iš tų klausimų: Kaip pavyksta ar kaip vyksta tas mokytojų paruošimas darbui su vaikais turinčiais Aspergerio sindromą. Ir iš to ką pasakėt, matau, kad nėra kažkokių atskirų specialistų ir kiekvienas mokytojas, kuris su tuo vaiku susiduria, tai jis vadinasi asmeniškai turi ieškoti kažkokių žinių, pasiruošimo, ar ne?

Joou. Tas pasiruošimas iš tikrųjų mokytojų, tai šiuo atveju kadangi mes turime tik vieną tokį vaiką šiuo metu, būtent turintį šitą sindromą, tai jis vyksta tokiu labai paprastu būdu, kad tiesiog visi mokytojai yra supažindinami su tuo ir tada yra nu yra kur tos metodikos paruoštos darbui su Aspergerio vaikais, tai tiesiog tas metodikas savarankiškai studijuoja ir per mokytojo taip vadinamus tuos metodinio būrelio susibūrimus, mes diskutuojam visai tokiais iškilusiais klausimais, kaip ir ką daryti. Kitas svarbus dalykas mokytojo pasiruošime būtent darbui su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais, tai yra bendravimas su tėvais. Nes iš tikrųjų šitoj vietoj esminis tas dalykas kurį mes turim, tai, kad komunikacija absoliuti su tėvais, ir tai kadangi vis tiek yra diagnozuota pedagoginės tos psichologinės tarnybos, tas sindromas, tai tokiu atveju tėvai, tiesiog jie jau žino tą diagnozę, jau jie konsultuojasi su specialistais ir tada yra labai didelis bendradarbiavimas su tėvais, nes jie tiesiog nu pokalbiai, pokalbiai ir jų išklausymas, ir ta prasme tas visas ugdymo procesas yra labai daug derinimosi su tėvais kartu, nes jie iš tikrųjų turiu ta labai didelę rolę prisiimti, nu kad tas tęstinumas būtų vienodas, ir tiek iš mūsų, tiek iš jų pusės vienodai ištransliuota žinia ten kažkokia.

Tai teisingai supratau, kad bendradarbiavimas su tėvais vyksta. Nekyla kažkokių didelių kėblumų, nemalonumų, pavyzdžiui šitoje situacijoje iš kitų tėvų pusės.

Mes iš tikrųjų šitoje situacijoje, tai gal turim labai gerą dalyką, kad yra tėvai būtent to vaiko, yra labai nusiteikę bendradarbiavimui ir jie maksimaliai stengiasi viską daryti iš savo pusės, tiek ir jie lankosi pas privačius specialistus ir mum atneša atgal žinias, tiek jie patys ta prasme visą laiką, nu mes kas savaitę mažiausiai turim tokį trumpą pokalbį su tėvais, tai tikrai tas bendradarbiavimas yra. Kalbant apie kitus tėvus mmm kiek jie, kiek jų, ta prasme, kad nu mes vis tiek laikomės to, kad mes oficialiai ir viešai nekalbam kitiem tėvam, kad vat, žinot, nepykit, kad ten jis kažką padarė, nes jis turi tą sindromą, to kadangi viešai nekalbam, tai dėl to yra nu tas toksai kartais būna visokiausių tokių momentų, kad nu sakykim tas vaikas kažkaip neadekvačiai pasielgė ir kažkokie kiti tėvai ateina bet nu mes stengiamės išspręsti tas problemas ir tiesiog per tą tokią humanistinės pedagogikos pusę ir per pokalbius su tėvais apie kiekvieno vaiko skirtingumą ir skirtingus dalykus ir, kad tie visi emociniai socialiniai įgūdžiai, jie yra, nu kaip sakau, visą gyvenimą mokyti jų reikia, o čia va taip va viens du ir nepadarysi. Tai va.

Supratau, labai įdomu. Ir įdomiausia iš tikrųjų vieta, kaip pavyksta išspręsti tas problemas su kitais tėvais, neįvardinant tos diagnozės. Nes kalbant apie būtent įtraukųjį ugdymą, kuo ji skiriasi nuo taip vadinamos integracijos, kuri mes taip mėgstam, integracija vadinasi, tai, kad mes išskiriam žmogų ir stengiamės jį kažkur integruot,

Taip taip.

o įtraukiojo ugdymo esmė, kad vaikas būtų visiškai lygiateisis su kitais. Tai kalbant ir apie taisykles kažkokias klasėje..

Tai čia gal iš tikrųjų toks dalykas yra, nu kalbant būtent apie tą vaiką, tai iš tikrųjų, kad nėra taip, kad jisai būtų be galo problematiškas ir išties pavyzdžiui būtų kažkokios problemos, konfliktai, tai galbūt buvo pirmose klasėse labiau, kai jam buvo sunkiau suvaldyti tuos dalykus, ir kai dar nu nebuvo diagnozuotas jam šitas dalykas, nes tai buvo ištirta oficialiai tik kai jisai buvo antrojo klasėje, o dabar jis yra ketvirtaj klasėje ir jau atėjus vis tiek, pas vaiką yra branda, mes jau visiškai ta prasme reaguojam į jo tam tikrus dalykus, ir dėl to tas jo elgesys, jis nėra toksai nu labai labai problematiškas, nes nu dažniausiai tai pagrindinė situacija yra susijusi nu kur kelia tuos iššūkius, tai būtent su jo kažkokiu mokymusi, konkrečiu jo individualiu, ta prasme, kad ten ar tai nenoriu, ar tai sakykim negaliu, ar ten dar kažkas, ir ar tokie vat dalykai, kur labai daug yra nu susitarimų po to jau ten kalbėjimo ir taip toliau. Bet kadangi pas mus viskas vyksta pakankamai individualiai šitoj vietoj, nu ta prasme kiekvienas vaikas turi savo planą kuriuo eina, tai dėl to tai taip nesieskaluoja visoj klasėje ir tu taip tada individualiai prieini prie to vaiko. Nes jis kažkokių tokių kritinių elgesio sakykim ten nu ta prasme momentų jisai neturi. Taip, kad ten būtų žinot konfliktai, kažkokios muštynės, kur turi su kitais vaikais tada, problemų sprendimas ir taip toliau, to tokio nėra, daugiau yra vat gal tas momentas, kad jisai kartais atsisako eiti į kažkokią pamoką ar dar kažką ir tada nu kiti vaikai tiesiog tai mato ir sako, aš irgi nenoriu eiti pavyzdžiui, nu ta prasme, nes, lyg pavyzdį tokį mato, bet tada tu labai individualiai prieini prie to kiekvieno vaiko ir tada, tas kažkoks tai ale konfliktas jeigu taip galima pavadinti, jis nenueina net iki tėvų, nes tu su kiekvienu vaiku ta prasme susitari.

Supratau, o tuomet tada toks klausimas kiltų, nes kaip supratau, pokytis kažkoks buvo, kalbant apie tai koks jis buvo pirmoje klasėje ir kaip dabar (nutraukia),

Taip. Jo, nes gal, aš manau tas pokytis esminis buvo iš to, kad, paaiškėjo, kad kas yra vaikui, nes nu buvo neaišku, tada neaišku kaip čia elgtis, ar jis čia maivosi, ar išsidirbinėja, ar kas čia jam yra, tai šitas paaiškėjo kas yra, ir tiesiog mes pradėjome taikyti tuos dalykus, kas yra būdinga, ir supratome dėl ko jis taip elgiasi. Tai šitas pagrindinis momentas buvo, ir dėl to atsirado tos tokios ramybės ir užtikrintumo, nes tu supranti, kodėl jis nenori eiti į anglų ar jeigu pasikeičia tvarkaraštis, kad jis visą jau dieną būna išsidirginęs, tai vat šitas turbūt esminis dalykas, kas padėjo, nes būdavo tikrai labai sunku ir tuo pačiu taip pat vaiko branda, nes tėvai nuo to momento, kai sužinojo tą diagnozę, jie tiesiog pradėjo lankytis pas psichologus ir ergoterapeutus, ir tiesiog tas padėjo vaikui susidėlioti kur kas ir taip toliau.

Supratau, tai vadinasi jūsų tas bendradarbiavimas su specialistais, vyksta tiesiogiai per tėvus, kurie geranoriškai dalinasi informacija.

Taip, ir pavyzdžiui mes ir su tėvais esame apkalbėję tokius dalykus, kad tą akademinę pusę, kuri yra aktuali visiems pradinukų tėvams, nu kad vaikas viską gerai mokėtų, rašytu ir taip toliau, jie į tai nebe taip žiūri, nu ta prasme jie suvokia, koks yra jų vaikas, ir priima savo vaiką, ir tada nekelia tos akademinio lygio kažkokios įtampos, tiek mokytojams, tiek pačiam vaikui, ir tas vat dar labai labai padeda. Nes iš tikrųjų, tiek toj pačioj pirmoj klasėj, nu jam tikrai yra labai sudėtinga, šiaip su rašymu ir skaitymu buvo ir taip toliau, ir praktiškai jam buvo nu tikrai labai daug to, nežinau kaip lietuviškai „straglinimo“, ir tada ir mokytojai įtampoj, nes jis ten sakykim vis dar nerašo ar dar kažko, ir tada ir tie tėvai ir pats vaikas, ir tada tokių labai daug konfliktų tiesiog būdavo tarpusavy, kas iššaukdavo tokius emocinius „breakdaunus“, kai jau jisai pratrūkdavo, o dabar kadangi to ne taip stipriai yra,

daugiau žiūrįma į jo tą socialinę pusę, emocinę, o ta akademine palikta, ta tokia laisva vaga, nu kiek jam išeina tiek, be jokio kažkokio spaudimo, tai va tas labai gelbsti.

Supratau. Tai iš tos bendros patirties, gal pastebėjote ar pasikeitė ta kasdienė ugdomoji veikla nuo tada, kai į mokyklą atėjo mokinys turintis Aspergerio sindromą?

Ta prasme pavyzdžiui jeigu lyginti dieną kai jis yra mokykloje ir kai jo nėra, turit omeny?

Ne visai. Labiau kalbu apie tai, ar pasikeitė jūsų kaip mokytojo veikla nuo tada kai šis mokinys pradėjo mokytis jūsų mokykloje, lyginant su prieš tai buvusią veiklą?

Iš esmės tai, pokytis buvo toks, kad gavosi dar labiau viskas individualizuota, ta pati veikla, ta prasme, jeigu anksčiau pavyzdžiui būdavo, kad ten daugiau tokių momentų, kaip, kadangi pas mus mišri klasė, tai panašiai, kad „nu tai va, visi antrokai ar trečiokai darome visi dabar kartu“ arba „turit visi kartų iki ten kažkada padaryti šitą“, tai dabar to nėra, ir dabar labiau individualizuoja tuos dalykus, kad nebūtų, to tarpusavyje vaikų lyginimosi.

Bet iš esmės, tame ir yra tas Montessori metodas, kad būtent, vaikas ir ugdomi tuo savo tempu, natūraliai.

Taip, taip taip. Nes čia toks kaip ir pasakyčiau, nežinau kaip tai pasikeitė būtent priklausomai nuo to vaiko, ar ta prasme, tai buvo tiesiog tas tobulėjimas Montessorinio ugdymo srityje, tai čia gal ir abudu tie dalykai, kurie gavosi.

Na ir Montessori, pati pradėjo savo pedagoginį darbą, būtent nuo darbo su tokiais vaikais, turinčiais tam tikrus išskirtinumus. Ir šioje vietoje galbūt, ir vėl grįžtate prie tos pamatinės Montessori filosofijos, kad kiekvienas vaikas, nepaisant jo tam tikrų ypatumų turi teisę į individualų, bet pilnavertį ugdymąsi.

Taip, teisingai. Tik gal šiek tiek pataisysiu, kad kai ji pradėjo dirbti būtent su šiomis dienomis, taip vadinamais spec. poreikių vaikais, tai esminis dalykas ką jinai atrado, kad jeigu šitie vaikai gali pasiekti tiek daug, tai kodėl taip sakant, tie paprasti vaikai, normalūs to nepasiekia, ir tada ji jau pradėjo dirbti su įprastais vaikais. Bet esminis gal tas momentas yra, kad iš tikrųjų tos Montessori priemonės ir tas „per sensorinę patirtį“, labai daug per konkrečių patirtį atėjimas iki tų abstrakčių sąvokų, tai irgi labai padeda. Nes, na sakykim, tas vaikas dabar apie kurį kalbame, jisai turėjo labai daug to koncentracijos trūkumo, tas blaškymasis ir taip toliau, ir iš tikrųjų Montessori priemonės yra tas dalykas, kuris padeda jam nurimti, susitelkti, ir ilgą laiką net išlaikyti tą dėmesį, darant vienokią ar kitokią užduotį. Plius čia yra labai daug vietos tam, kūrybiškumui, ir tada tai irgi atperka tą, nes jis tada gali įvairius projektus daryti, kūrybiškai perteikti. Nes būtent mūsų to vaiko, viena iš tų stipriųjų pusių yra būtent piešimas, ir jis gali įgalinti tą savo talentą ir kituose dalykuose, įvairius projektus darant. Bet iš tikrųjų Montessori pats metodas yra ir pasaulyje labai taikomas dirbant su spec. poreikių vaikais, kiek teko matyti ir užsienio Montessori mokyklose stebėti, kad visada vienas ar du vaikai klasėje būna turintys kažkokį tai sutrikimą, bet tai supranti tik tada, kai pasikalbi su mokytojais. Nes iš tikrųjų klasėje kai yra ta individuali prieitis prie kiekvieno vaiko, tai tie visi dalykai taip nesimato ir tai nėra kažkaip išryškinama klasėje, tik mūsų ta siekiamybė tokia, kad turint dideles mokyklos užsienyje, tiek Lenkijoje, tiek Čekijoje, dar papildomai vaikai turi tą konsultaciją tiek su spec. pedagogu, tiek su psichologu. Bet taip pat stengiamasi, kad tai būtų pagal Montessori principus,

ir tai nebūtų tiesiog kažkoks nuvedimas vaiko į kažkokį kambarėlį atskirai valandėlei papildomo darbo, tai šitas yra labai svarbu.

Tai galime tada teigti, kad tokio vaiko lygiateisiškumo užtikrinimas klasėje yra tame, kad jo diagnozė nėra afišuojama, ir tas mokinys jaučiasi ir kiti vaikai jaučia, kad tiesiog visi dirba kartu vienoje klasėje visi turi tam tikrus individualius planus... (pertraukia)

Taip ir kitas dar svarbus dalykas yra tai, kad įprastai ar ne, tradicinėje kažkokioje sistemoje yra ta tokia hierarchija, savotiška, na gerai besimokantys vaikai, prasčiau besimokantys, ir taip toliau, ir viskas remiasi ant akademinio lygmens, ir pavyzdžiui kad ir elementarus dalykas ką galima pamatyti, bet kurioj turbūt pradinio ugdymo klasėje, pavyzdžiui perskaitytų knygų lipdukai, lipdukai už perskaitytas knygas, ir tu įeini į klasę, ir matosi, vienas vaikas turi dešimt lipdukų, o kitas tik du, nu sakykim, ir gaunasi toks reitingavimas vaikų. Montessori klasėje, kiekvienas vaikas yra priimamas, kad jisai turi tam tikrą talentą, tam tikrą gabumą, kurį jisai gali puoselėti, ir taip kaip mes visuomenėje esame, taip čia vaikas turi tuos dalykus, ir pavyzdžiui pas mus ugdymo įstaigoje tikrai nėra taip, kad sakykim visi visi visi būtų labai akademiniam aukštam lygmeny, tikrai to nėra, bet jie gal turi kitus dalykus, kažkas moka ten valgyti gerai gaminti ir jisai tuo rūpinasi, kažkas gali piešti, ir kai reikia daryti plakatus, kažkas kitus dalykus, organizuoti veiklą ar dar kažką. Tai tas vat kiekvieno vaiko atpažinimas, ką jisai turi tokio ypatingo, ir to stiprinimas irgi yra labai svarbi dalis, nes tokiu būdu tu stiprini ne tik sakykim akademinę pusę, kur pavyzdžiui Aspergerio vaikas gali tikrai nesužybėti šitoj vietoj, bet tu stiprini kitas vietas, kurios yra, tu jas skatini, ir dėl to taip yra, kad jie klasėje visi skirtingi, bet jie nėra sureitinguojami į kažkokią hierarchiją, štai geri vaikai, ir šiek tiek ne tokie geri. Tai vat šitas turbūt esminis skirtumas, kad vaikas nėra vertinamas kažkaip labiau nei kitas, dėl to kad jis daugiau žino, daugiau mokosi ar taip toliau. Ir tada tas akademinis momentas, jis tampa natūralaus mokymo proceso dalis, o ne kažkokia siekiamybė, ko aš turiu siekti, ta prasme, vien tik ten gerai mokytis, gauti dešimtukus kažkokius, bet atpažinti ir savo pašaukimą, į kokią pusę tave traukia, kokią tu nori tobulinti ir įgalinti veikti ją.

Ačiū. Na ir dar keletas klausimų. Kokiais papildomais Montessori ar ne Montessori metodais naudojotės planuojant ugdymo veiklą Aspergerio sindromą turinčiam mokiniui?

Pagrindė, Montessori yra toks dalykas, kad po kiekvieno kažkokios veiklos pristatymo, vedamas toks kaip „follow up“, tai galima sakyti tokia kaip užduotis, nebūtinai užduotis lapuose, gali būt projektas ar dar kažkas panašaus, tai visą laiką galvojant būtent apie tą vaiką, tu galvoji, nes būna kartais tu duodi bendras užduotis, ta prasme visiems pavyzdžiui, ir tada galvoji ar jam pavyks, ar jis patirs tą sėkmę, ir tada individualizuoji užduotis kiekvienam ir pagalvoji, o kaip jam? Ar jam pavyks? Ar jis patirs tą sėkmę? Tai vat toks pagrindinis dalykas. Tai vienas, jei kuri bendrą užduotį, pagalvoji, o kaip jam seksis, ar nebus toks nusivylimas, kažkokia banga, kas iššauks emocinį lūžį, ir jei tai individualizuota užduotis, tai irgi pagalvojam. Na, ir kalbant pavyzdžiui apie pasaulio pažinimo užduotis, kur tas vaikas tikrai yra stiprus šitoj srity ir viskas OK yra, bet kalbant apie lietuvių kalbos ir matematikos užduotis, jos dažniausiai būna individualizuotos pagal kiekvieno vaiko gebėjimus, ir jam taip pat ji būna individualiai parengta. Bet tai nereiškia, kad jisai gauna nu tipo lengvesnę, o likusi klasė sunkesnę, ne taip nėra, ir mes sakykim jų turime nedaug, tai praktiškai visų vaikų yra skirtingas gebėjimų lygmuo ir dėl to mes naudojame jiems visiems skirtingas užduotis.

Ačiū. Dar vienas klausimas būtų, kurie jūsų manymu būtent Montessori sistemos metodo aspektai padeda ugdytis tokiems vaikams?

Tai vienas iš esminių dalykų, tai tas ugdymas paremtas tikra patirtimi, per įvairius gyvenimo praktikos pratimus, kurie yra naudojami, ir pradinėj mokykloj tai labai padeda, nes tai padeda atskleisti ne tik akademinių žinių lygį, bet ir tuos kitus dalykus, kuriuos vaikas turi. Ir kitas dalykas, tai žinoma tos priemonės, kurios leidžia suvokti ką tu mokaisi, ir jeigu pradžioj jos atrodo kaip žaidimas, vėliau vaikas iš to konkretaus pereina į tą abstrakčią sąvoką. Dar kitas dalykas, tai būtent tas bendruomenės patyrimas ir ta taip sakyčiau saugi aplinka, būti klasėje, būti lygiaverčiu nariu, nu kad nėra tos hierarchinės kažkokios sistemos, ir tam pačiam rate, kaip mes turime tuos ryto vadinamus aptarimus susėdimus, bendruomenės ratą ar kaip čia galima pavadinti. Lygiai tokią pat teisę turi tiek priešmokyklinukas, tiek pirmokas, tiek ketvirtokas kažkokia tema pasisakyti ir tai kaip sakau, vaikams sukuria gal tokios didelės šeimos įspūdį, bet tai suteikia ir kiekvienam lygiavertiškumą, kad nėra taip kad vaikai veritnami, pagal kažkokių akademinius dalykus, ir kad pasisakyti gali tik kažkokie pirmūnai ar dar kažkas, tai šitas dalykas labai svarbus, kad į kiekvieną vaiką labai individualiai žiūrima ir žiūrimas jo kiekvieno kelias, ir tas jų darbas tuo savo ritmu, dėliojimasis, planavimas. Tai tai yra tas kitas dalykas, kuris padeda tam vaikui, kad jis geba susiplanuoti savo veiklą, ta prasme kaip ir dabar mokantis nuotoliniu būdu, apie tai dar plačiau galėčiau papasakoti, bet grįžtant prie klasės, jiems yra aiškus planas, aiški struktūra, dienos ritmas, jiems nėra kažkokių besikeičiančių dalykų, jis įsivažiuoja į ritmą ir tai padeda jam tą saugumą turėti. Na kaip pavyzdys, mes kiekvieną ketvirtadienį (diena pakeista) su visa klase turime teksto suvokimą, ir rugsėjo mėnesį jam tai buvo na beprotiškai sunku priimti, vos ne iš dangaus atsirandanti užduotis. Bet jisai po to ant tiek priprato, jisai ateina ketvirtadienį į mokyklą ir sako: „šiandien bus teksto suvokimas, aa kaip nenoriu, nu bet bus“ ir ta prasme jam labai svarbu ta dienos struktūra, kurią jisai gali ir pats kažkiek koreguoti, pavyzdžiui žinodamas savo darbus kažkokių, kuriuos jis turi padaryti. Tada susidėlioja ką pirma darys, ką po to ir taip toliau, kad nėra nuleidžiama iš viršaus, nu iš serijos atėjo mokytoja ir pakišo lapą: „dabar tu šitą darai“ ir jam ten panika kažkokia visiškai, o kad jisai žino tuos darbus, pats susidėlioja ką po ko darys ir daro. O ką norėjau pasakyti apie nuotolinį ugdymą, nes mokomės jau mėnesį, ir būtent tas vaikas yra tas kuris, kaip mes juokiamės yra nu ŽVAIGŽDĖ viso nuotolinio ugdymo, nes tai yra vaikas kuriam labiausiai atrodo tinka šitas metodas, jisai be galo yra susimotyvavęs, jisai dalyvauja, mes turim tą tvarkaraštį ir bendruomenės rytus ir dienos aptarimą prieš dienos pabaigą. Ir jisai yra tas, kuris visada kelia klausimą, kuris klausia, kuris viską išsako, nuneša planšetę parodo kaip jo šuo laukiasi, atlieka visas užduotis. Ir žinoma tai yra ir tėvų bendradarbiavimas, mama padeda jam visą ritmą sudėlioti. Bet jam tai labai tinka, nes nėra kažkokių išorinių dirgiklių namuose ir jis puikiai su tuo tvarkosi. Ir tai man yra nuostabą keliantis dalykas, nes tikrai buvo daug pergyvenimo kaip bus kaip bus, bet viskas labai šauniai, būtent su tuo vaiku.

Ačiū labai. Ir dar klausimas grįžtant būtent į klasę. Kaip pavyksta mokinį turintį Aspergerio sindromą įtraukti į bendras veiklas?

Iš tikrųjų būtent tas vaikas apie kurį kalbame, jis yra labai, pas jį yra kaip pagal Montessori tie jautrieji periodai, tai pas jį būtent tas periodas draugystei, buvimui grupėje, tai pas jį tai labai labai intensyvu ir jis be galo nori būti kartu, jis nenori būti vienas, atskirai ir taip toliau. Jisai labai nori būti kartu su kitais. Dėl to jam būtent tas grupinis darbas, kuris būna ten po du, po tris, po penkis, jis absoliučiai į tai įsitraukia ir tiesiog būna dėl to paties buvimo grupėje patirties. Nes tuos pirmuosius metus dėl savo emocinių sunkumų jam sunkiai pavyko susirasti draugus, nes visi kreivai žiūrėjo, „kas čia jam darosi“ iš serijos, o dabar jisai labai į tai linkęs ir ta jo draugystė, tas buvimas komandoje.. Būna kartais dėl ten kažkokių dalykų dirbant grupėj, jis gali viską numesti ir sakyti nieko nedarysiu,

ane, bet tai priimi ir toliau tas pokalbis ir visa kita. Bet jo nereikia kažkaip išoriškai stimuliuoti, kad ten jisai eitų dirbt grupė, jis visada noriai renkasi, ir dažnai darom taip kad, „kas su kuo nori dirbti komandoje?“, ir jisai visada puola pats pasirinkti pirmas, nėra taip, kad ten sėdi ir laukia, kas čia bus. Tai būtent šis momentas šio vaiko atveju nėra tikrai kažkoks sudėtingas.

Ir paskutinis klausimas. Kokie yra pagrindiniai Montessori sistemos privalumai dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais?

Nu čia toks labai sudėtingas klausimas. Nes pati Montessori sistema, ji ir yra sistema, ir negali išimti kažkokių dvejų elementų, tu turi taikyti visumą, kad nu gautum tą rezultatą. Bet vienas iš tų momentų pagrindinių, jog tu nemokai vaikų, tu nesi tas toksai mokytojas direktyvus, o tu esi tas vadinamas palydėtojas. Ir tai labai pasimato, kad mes turim tą turbūt kitokį požiūrį į kiekvieną vaiką, nes tu į jį žiūri kaip į asmenį, ir tu į tą savo atėjusį pirmokėlį ar dar mažesnę vaiką, tu į jį žiūri kaip į kažkada tapsiančią brandžią asmenybę. Ir tas skirtingumas pagrindinis, tai tas tikėjimas, ta prasme, kiekvienu tuo vaiku, ir nesvarbu ar jisai ten su sindromu ar be sindromo, ar dar kažko. Tai vat čia turbūt tas esminis dalykas, kad mokytojas nėra tas, kur ateina, na iš serijos mokytojo sėkmė nėra matuojama pagal tai kaip standartizuotus testus išlaikė jo klasė, tai vat šitas yra turbūt esminis skirtumas.

2 priedas. Interviu nr. 2

INTERVIU DATA: 2020-05-04

INTERVIU PRADŽIA: 19 val. 18 min.

INTERVIU PABAIGA: 19 val. 43 min.

INTERVIU TRUKMĖ: 25 min. 22 sek.

Sveiki, esu Dovydas Mikaliūnas, Kauno technologijos universiteto Edukologijos magistro studijų II kurso studentas ir pasirinkau jus kaip respondentą savo magistrinio baigiamojo darbo tyrimui tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Pranešu, kad mūsų pokalbis bus įrašomas, naudojantis „ZOOM“ platformos įrašymo funkcija, gauti duomenys bus panaudoti tik šiam tyrimui atlikti, jūsų tapatybė ir kiti asmeniniai duomenys nebus atskleisti. Ar sutinkate?

Sutinku. Gerai.

Puiku, tad pereisime prie pirmojo klausimo. Kiek metų dirbate Montessori sistemoje?

Šešis metus.

Su kokiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais susiduriate dažniausiai?

Čia ir yra tas momentas, jeigu kalbant apie Montessori. Montessori tai labai savarankiškas, toksai žinai ugdymo metodas. Ir aš pastebėjau, kad ne visuomet tam vaikui tiko šitas metodas. Jam sunkiai sekėsi pradžioje susitvarkyti su ta savo dienotvarke, savarankiškais darbais. Nes tu gauni tą savaitinį planą ir tu juo eini. Tiek tam berniukui, tiek galbūt paminėsiu ir kitus pavyzdžius, kitus vaikus turinčius šį sindromą, su kuriais yra tekę dirbti, jiems be galo buvo sunku buvo planuoti savo laiką, nes jisai jo tiesiog neišjungęs, to savo sindromo, ir aš galvoju, kad jam tai tikrai buvo sunku. Aišku grupė yra labai maža ir tas pedagogas jį gali pamatyti ir gali labai dažnai jam padėti. Tai šioj vietoj labai padeda. Nes jei būtų didelėje mokykloje toks vaikas, jam būtų nu viskas... Tai čia pagrindinis toks sunkumas.

Tai iš jūsų pasakymo suprantu, kad ypatingai pačioje pradžioje vaikui su Aspergerio sindromu yra sunku įskiepyti tą Montessorinę tvarką?

Taip, taip, tai ir yra tas didžiausias iššūkis.

Ačiū. O jūsų nuomone kokie pagrindiniai Montessori metodo ugdymo aspektai padeda tokiam vaikui ugdytis?

Nuoseklumas. Nes tada vaikas tiesiog įeina į jį ir eina, ir jo niekas neblaško. Nes kiek žinai gi tokio vaiko nelabai gali blaškyti, nes jis labai greitai išsimuša iš to ritmo.

Supratau. O pavyzdžiui, ruošiantis visai ugdymo veiklai, kurdami ugdymo planą tam tikrai savaite, nes žinau, kad Montessori veikloje planai kuriami vaikui savaitei. Taigi, ar naudojate

kažkokius papildomus Montessori ar ne Montessori metodus, žinodami, kad veikloje dalyvaus Aspergerio sindromą turintis vaikas?

Aš galvoju, kad visą laiką pagalvodavom apie tai kaip jis jausis bendrai grupėje, ypatingai praeitais metais, visada pagalvodavom apie tai, su kuriais vaikais jis tikrai galės kartu dirbti grupėje, dalyvauti, su kuriais jis jaučią tą ryšį. Jeigu darbas, kuris reikalauja bendrumo, pagalvodavom apie tai, kad jis jaustųsi komfortiškai.

Aišku, ačiū. Kitas klausimas: Ar pastebėjote kažkokių pokyčių kasdienėje veikloje nuo tada, kai pas jus pradėjo mokytis vaikas turintis Aspergerio sindromą?

Pradžioje, visą laiką pokytis yra. Ir sąlyginai pradžioje jis toks neigiamas, nes tas vaikas tikrai įnešą tokio žinai.. Bet ilgainiui aš manau, žinai kas pasikeitė, pati ta dinamika vaikų požiūrio į jį. Ne tiek ugdymo, bet socialine prasme, vaikai išmoko priimti jį tokį koks jis yra ir retkarčiais išmoko prisitempti prie jo. Ir aš galvoju mes kaip ugdytojai, kaip pedagogai, patys užaugome, tie vaikai mus augina.

Supratau, ačiū. Kitas klausimas būtų, ar vyko kažkoks mokytojų pasiruošimas darbui su tokiais vaikais?

Aš prisimenu ir šį ir kitą atvejį, kai taip pasiruošimas vyko, tačiau mes neturėjome mokykloje kažkokių specialistų, ir vienu metu supratau, kad man pačiai reikėjo psichologo pagalbos, supratau, kad aš jau nebesusitvarkau ir man jau knygos nepadeda, nes visoje veikloje tu užsiėmęs kitais dalykais, tikrai nesavišvieta, ir tiesiog vienu metu nuėjau pas to vaiko mamą ir paklausiau, kaip jūs su juo susitvarkote, kur kreipiatės, ką veikiate? Mama pasakė, kad lankosi pas psichologą, ir aš pasiprašiau pati nueiti pas tą psichologą.

Atsiprašau, pasitikslinsiu. Būtent pas tą psichologą, kuris ir dirba su tuo vaiku turinčiu Aspergerio sindromą?

Taip, aha. Ir aš nuėjau pas tą psichologą, lankiausi paskaitose, ir paskui mane dar ta pati psichologė nukreipė į kursus būtent apie Autizmo spektro sutrikimus, ir tas labai padėjo. Žinai, tas bendradarbiavimas su tėvais, su vaiku. Ir tu tada žinai, ko reikia tam vaikui, ir visi dirba savo darbą, tėvai dirba iš savo pusės, tu dirbi kaip mokytojas, ir tas vyksta nenutrūkstamas procesas.

Supratau. Ačiū labai. Kaip supratau, jūs nebijote eiti į ta artimesnį ryšį su tėvais ir daug ką sužinote, ko išmokstate būtent iš to artimo ryšio palaikymo su tėvais?

Taip, tas ir yra, kad yra ta šeima. Ta šeima dažnai perkeltine prasme, nes ir tu esi jo šeima, ir labai glaudus ryšys vyksta tarp visų, tu esi informuotas, tu pats apie viską informuoji, ir jautiesi laisvai, kad gali papasakoti tėvams apie tai kas tą dieną įvyko, nesijaudamas kažkaip tai keistai. Ir atsiranda tas grįžtamasis ryšys, tas nenutrūkstamas procesas ir tam vaikui tai yra nu aš manau super. Nes nesikerta tai kas vyksta namuose, kas vyksta mokykloje ir kas vyksta pas psichologą. Visi eina koja kojon. Nes vaikas yra visų mūsų centre.

Ačiū. Labai įdomu. Kitas klausimas būtų apie tai, kaip gi pavyksta vaiką įtraukti į bendras veiklas su bendramoksliais, kažkiek jau buvote užsiminę, kad parenkat jam poras su kuo dirbti, bet kalbant apie bendras veiklas, tokias kaip išėjimas į kokią ekskursiją už mokyklos ribų ar dalyvavimas mokyklos projekte, neformalioje veikloje. Gal turite kokių sėkmės patirčių?

Manau, kad mūsų viena iš sėkmės istorijų, tai būtent kelionė, išvyka. Ir išvykose jisai gali būti skirtingas, vienoje kelionėje jam buvo neįdomu, jis pradėdavo nuobodžiauti, bet yra ir tokia gera patirtis: jį įpareigoti. Mes jį įpareigojame kelionėje būti atsakingu už nuotraukas. Na jisai buvo mūsų kelionių fotografas. Ir jisai šitą dalyką priėmė taaaaip svaarbiai, jisai buvo atsakingas, jisai buvo tikras fotografas. Vaikus žiūrėjo, jam buvo tai labai svarbu, ir jis taip labai atsakingai į tai pažiūrėjo, ir manau visuomet reikia rasti tą draivą, kas jį veža, jam paskirti, juo pasitikėti ir tada žinai..

Supratau, dėkui. Na ir dar keli klausimai liko, tai vienas iš jų: kokiais būdais pavyksta užtikrinti Aspergerio sindromą turinčio mokinio lygiateisiškumą klasėje? Nes kalbame ne tik apie Montessori sistemos principus, bet būtent kaip įtraukusis ugdymas yra vykdomas Montessori sistemoje.

Matai, aš kai pradėjau su juo dirbti, jis jau buvo įsitraukęs.

Supratau, bet gal jau ir jums dirbant, pamokų metu kažkaip reikėjo užtikrinti tai kitų mokinių atžvilgiu?

Na čia, pagrinde tai bendravime žinok. Realiai, nuolat reikia kalbėtis, ir mes imdavom tam tikras situacijas, ir tiesiog jas išjausdavom kartu, esame net ir išvaidinę tam tikrą situaciją, kad vaikai pajauštų, ką reiškia tam vaikui būti čia, kaip jis jaučiasi, ir ypatingai per ryto ratus, išnaudojome laiką, kalbant būtent kaip jaučiasi tie vaikai, kuriuos užgaulioja.

O tai ir pats tas vaikas apie kurį kalbame, dalyvavo tuose pokalbiuose?

Taip taip, bet jeigu jausdavom, matėm, kad pačiam tam vaikui yra nesmagu, jis jaučiasi negerai, tai nutraukdavome tuos aptarimus. Ir apskritai, jis pats tai retai kada galėjo taip normaliai kalbėti prieš auditoriją, tas toks jo kalbėjimas būdavo savotiškas. Ir kalbant gal apie pasekmes, kokios būdavo taikomos nusižengiant taisyklėms jau pavyzdžiui iš jo pusės, tai mes lygiai taip pat kalbėdavome ir su juo, kaip negerai jaučiasi tas kitas vaikas. Bet žinai, kai jis prisidirbdavo, tai aišku buvo ir tokiu atveju, kai nuolaidžiavom tam tikrais atvejais, kai tikrai matome, kad tas jo neadekvatus kažkoks tai elgesys buvo ne piktybiškas bet būtent sukeltas jo sindromo ypatumais. Ir pernai reikėjo ir kūno kultūros mokytojai paaiškinti truputėlį kodėl jis taip elgiasi. Tai visgi yra sutrikimas ir turi priimti, kad tas vaikas kartais nu nevalingai tai padaro tiesiog. Bet jisai lygiavertis, ir jis žino, kad pasekmės yra.

Supratau. Ir tada dar toks klausimėlis. Jeigu Aspergerio sindromą turinčio vaiko elgesys sukelia kitų tėvų nepasitenkinimą, kaip tuomet sprendžiate tokias situacijas?

Na buvo atvejis toks, na ne šiuo atveju, bet su kitu dar vaiku. Tai vyko privačioje mokykloje ir žinai, atsižvelgiant į tai yra tas momentas kada „jeigu mokinys trukdo klasėje“ nu trukdo, supranti, „trukdo“. Ir vieno susirinkimo metu buvo didelis puolimas iš kitų tėvų ir tėvai buvo ten visi informuoti apie šį sutrikimą. Ir mane nustebino tai, kad tėvai atvedę vaikus į tokią mokyklą su tokia morale, su mūsų vertybėmis, nevertino jų, ir buvo labai daug negatyvo, kad tokiems vaikams čia ne vieta. Ir mano patirtis, ne šiuo konkrečiu atveju, bet apskritai, yra sunki. Ir aš tada pamenu, išgyvenau labai asmeniškai. Ir tie vertybiniai momentai šeimose, jie ne nuo mūsų priklauso. Ir buvo pasisakiusių tėvelių, kad „aš nenoriu kad mano vaikas šalia tokio mokytojo, nes jį nuskriaudė“. Ir kažkaip bandai tėvams aiškinti, kad su bet kuo tai galėjo atsitikti, ir mes visi gyvenime padarome klaidų, ir visi iš jų mokomės, bet mano tai sakau skaudi patirtis ir net dabar tai nemalonu prisiminti. Bet galbūt tai ir

yra kad štai privati mokykla, tėvai moka pinigus, ir kartais pasimiršta tai, kad na mes visi žmonės esame lygūs, na bet mes taip manome, tėvai taip nemano.

Supratau, ačiū. Tai toks dar vienas klausimas: Kokius pokyčius pastebėjote nuo darbo pradžios su tuo vaiku iki dabar?

Užmegztas ryšys. Man tai buvo labai svarbu mano atveju, nes buvau atėjęs naujas žmogus, ir jis labai sunkiai prie manęs priprato. Bet kai mes tą ryšį su juo jau turėjome ir tos kelios mūsų sėkmės istorijos, tos išvykos, kai jis jautė, kad į jį žiūriu kaip į lygiavertį, tai jisai labai tikrai labai draugiškai, su tokia pagarba. Ir jis visada galėdavo ateiti pasisakyti. Tad man pagrindinis toks ir būtų pokytis, kad iš jo pusės atėjo pasitikėjimas, atsirado ryšys, pasitikėjimas, taip. Nebuvome mes kaip sakant geriausi draugai, nes visgi tas Aspergeris jautėsi ir jautėsi atstumas tam tikras, kurio jau peržengti negali, bet susitarti galėdavau, kai atradau tą priėjimą prie jo. Kai pažinau gerai tas jo asmenines savybes, pastebėjimus kas jį „veža“, ir tada gali jam jau padėti asmeniškai, atsižvelgiant į jo poreikį. Ir tada vaikas jau pajaučia iš to pedagogo, kad va man čia gera, manęs neverčia, bet atsiklausia.

Na ir jau pats paskutinis klausimas. Kokį pagrindinį privalumą galėtumėt išskirti dirbant su Aspergerio sindromą turinčiu vaiku būtent Montessori sistemoje?

Vaikas – yra visas tas centras ir viskas dėliojasi aplink vaiką, ir tu žvelgi į jo asmeninį poreikį, tiek į socialinį, tiek į akademinį, ir susidėlioji visas tas veiklas, taip kad, tas vaikas tiesiog auga tame visas, kažkaip. Tas pedagogas geba atrasti tame vaike kažką, atskleisti, ir tas privalumas yra tada, kai klasėje turi mažai vaikų, ir turi tą galimybę pastebėti, nes manau kad didelėje minioje būtų labai sunku.

3 priedas. Interviu nr. 3

INTERVIU DATA: 2020-05-05

INTERVIU PRADŽIA: 18 val. 14 min.

INTERVIU PABAIGA: 18 val. 47 min.

INTERVIU TRUKMĖ: 32 min. 53 sek.

Sveiki, esu Dovydas Mikaliūnas, Kauno technologijos universiteto Edukologijos magsitro studijų II kurso studentas ir pasirinkau jus kaip respondentą savo magistrinio baigiamojo darbo tyrimui tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Pranešu, kad mūsų pokalbis bus įrašomas, naudojantis „ZOOM“ platformos įrašymo funkcija, gauti duomenys bus panaudoti tik šiam tyrimui atlikti, jūsų tapatybė ir kiti asmeniniai duomenys nebus atskleisti. Ar sutinkate?

Supratau, sutinku.

Puiku, tad pereisime iš karto prie pirmojo klausimo. Kiek metų dirbate Montessori sistemoje?

Penkis metus jau, taip, penkis.

Tai su kokiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais susiduriate dažniausiai?

Iš tikrųjų man tai pirma patirtis dirbant būtent su Aspergerio sindromą turinčiu vaiku. Ir tiek man pačiai, tiek kiek kalbėjau su kolėgėmis, didžiausi iššūkiai buvo tada, kai dar nežinojome, kad jis turi tą Aspergerio sindromą, niekas nežinojo kas jam yra. Bet po to kai tai buvo padaryta, kai buvo diagnozuota, tapo lengviau. Nes kažkaip visi bendrai ieškojome informacijos, tarėmės tarpusavy ir pradėjome suprasti tą jo elgesį geriau, jo priežastis, tai dabar jau tų iššūkių yra, bet jų mažiau ir jie tokie jau realesni, kaip sakant išsprendžiami.

Supratau. O kaip vyko tas pasiruošimas dirbti būtent su tais vaikais? Nes kiek žinau specialistų papildomų savo komandoje neturite ir viską turite spręsti patys.

Na tas specialistų neturėjimas, tikrai nėra dėl to, kad čia Montessori mokykla, ir yra toks reikalavimas. Bet pats tas konceptas Lietuvoje tokių mokyklų, jos yra mažos, ir tas neturėjimas specialistų yra grynai dėl to mažumo mokyklos. Vienintelis dalykas. Ir gal dėl to, kad nėra galbūt to tokio didelio poreikio. Nors kartais jau sakome, kad mums reikėtų, nors ir patys einame į daugumą kursų, ir semiamės tų psichologinių žinių, kaip dirbti su tais vaikais su sudėtingesniu elgesiu. Bet būtent šiuo atveju, kalbant apie Aspergerį tai, mes jokių apmokymų neturėjome, nes kažkaip na, atrodo ir atrodo, kad susitvarkom. Ir iš šono galbūt žmogus atėjęs, kuris nėra susipažinęs su tuo sutrikimu, pasakytų, kad na gal tiesiog čia toks pasiutęs vaikas. Tai va tai, turint omeny, kad mes žinom kas jam yra. Ir tada skaitom konkrečių literatūrą, labai daug šnekamės apie tai ir ir tiesiog dalijamės pastebėjimais, ir tiesiog ieškome labai praktiškai sprendimų ir manau, kad mums tai labai pavyksta iš tikrųjų.

Ačiū labai. Kitas klausimas: kokie Montessori ugdymo metodo aspektai, padeda vaikams turintiems Aspergerio sindromą ugdytis?

Vienas pagrindinių ir svarbiausias Montessori sistemos aspektas, kuris tinka kalbant apie šį sindromą, tai yra tai, kad Montessori sistemoje nėra to lygiavimosi su kitais, varžymosi dėl kažkokių tai pasiekimų ir vaikas lyginamas tik su pačiu savimi, su tuo kas jis buvo vakar, sakykim taip. Ir tokiu būdu nėra tos, nekyla vaikams ta akademinė įtampa kažkokia, tas lyginimasis ar ne, ir vaikai atsipalaiduoja iš tikrųjų ir kiekvienas jaučiasi klasėje lygiavertis, ar ne? Jie turi kitus dalykus, ką jie įneša į klasę ir tai nėra kažkokie ten pažymiai, įvertinimai ir taip toliau, tai tokiu būdu tie vaikai, kiekvienas jų, ne tik šitas vaikas apie kurį kalbame, bet kiekvienas jaučiasi tiesiog lygiaverčiais savo klasės nariais, kiekvienas yra laisvas daryti klaidas, iš jų mokytis, ir tokiu būdu atsiskleidžiami yra kiti dalykai, vaikas įgalinamas yra, jo kiti gebėjimai atsiskleidžia, talentai, ar ne. Tai manau, kad šitas dalykas. Šiuo atveju aš akcentuočiau šitą dalyką. Kad nėra to varžymosi, ir vaikai tarpusavy nelyginami, ir vaikas tik pats su savimi gali lygintis.

Supratau. Labai įdomu. Iš to ką pasakėte, seka ir kitas klausimas. Ar planuojant ugdomąją veiklą, naudojantės kažkokiais papildomais Montessori ar ne Montessori metodais, galvodami apie tai, kad veikloje dalyvaus Aspergerio sindromą turintis vaikas?

Manau, kad mūsų atveju šis dalykas nereikalingas. Nes norėčiau akcentuoti tokį dalyką, kad kaip sukurti jam tokiose situacijose komfortą, ar ne, kai vyksta kažkokia veikla, ar renginys, kažkokios ypatingos jam rolės neskiriam, nes tiesiog pagalvojam apie kiekvieną vaiką, kas kaip galėtų save realizuoti. Bet jam yra labai svarbu, čia turbūt vadovėlinis atvejis, kad jam labai svarbu viską žinoti iš anksto ir, kad kuo daugiau to stabilumo, kad kuo daugiau žinoti ir jeigu vyksta pasikeitimai kažkokie pokyčiai, kaip įmanoma anksčiau jį informuoti, kad jisai susigyventų, čia yra tokia kaip formulė. Ir dabar iš tikrųjų net neatsimenu, kad būtų kažkokia veikla ar renginys, kur jis būtų supasavęs ar supanikavęs, ne, kitiem vaikam taip atsitinka, jisai jeigu viską žino, jisai pasiruošęs, jisai tvirtai jaučiasi viską, jeigu tai būtų renginys kažkoks ar tai pristatymas ar kažkas, jisai žino konkrečiai kada kaip viskas bus, nėra jokių bėdų.

Tai vadinasi, planuojant veiklas, visas jo ugdymo puikiai įsipaišo į visą pačią Montessori sistemą ir nereikia dar kažkaip papildomai ruošti?

Nea, nereikia papildomai ruošti.

O kaip pavyksta įtraukti tą vaiką į bendras veiklas? Ar tam reikalingos kažkokios pastangos? Ar tai vyksta natūraliai?

Tikrai, teisingai sakot, visiškai natūraliai vyksta ir jis net mėgsta tas tokias grupines veiklas, nes yra labai bendraujantis. Ir jam labai reikia to žmogiško kontakto ir iš tam tikrų draugų kuriuos jis pasirinkęs draugais, tiek iš mokytojų. Tai kai tą jisai gauna, tą dėmesį, tai viskas labai gerai. Bet vienas labai svarbus momentas, ką norėčiau pasakyti, kai kalbėjome apie tuos individualius planus, tuo savaitės planus, tai vis tiek temos yra kažkokios tai bendros ką turi išeiti trečiokai ar ketvirtokai. Bet tikrai yra buvę momentų, kad gavęs individualiais kažkokią užduotį, jisai nubėga pas kitus pasižiūrėti, ir tada pradeda aiškinti, o kodėl va čia taip pas mane, kodėl ne taip, kaip tenai. Tai tarsi norisi ir taip pat, bet ne visą laiką gaunasi, nu tokių būna momentų, bet iš tikrųjų išsprendžiame. Nes apie tai ir kalbame, kad kiekvienas yra skirtingas. Nes taip ir yra Montessori, kad visi yra unikalūs.

Ačiū labai už atsakymą. Ir sekantis klausimas apie tai, kaip vyksta bendradarbiavimas tarp kolegų, tėvų ir galbūt kitų specialistų?

Šito vaiko tėveliai iš tikrųjų labai, kaip aš suprantu nuėjo labai ilgą kelią, kol patys suprato, kaip kas yra ir kaip ten yra, kol jie gavo galutinę tą išvadą ir pradėjo pažinti savo vaiką iš kitos pusės, ar ne? Tai jie tikrai yra labai besidomintis, besirūpinantys tuo vaiku ir iš tikrųjų labai mielai ir aktyviai dalyvauja, labai yra palaikantys tiek jo atžvilgiu, tiek mūsų kaip pedagogų, jie nekelia kažkokių nerealių reikalavimų, lūkesčių, iš tikrųjų su tėvais darbas tikrai sakyčiau labai labai sklandus toj vietoj. Aš manau, kad jie ir daro tai ką turėtų daryt ir mes jiems už tai dėkingi esam. Va, o su kolegomis kaip vyksta ta komunikacija, na kadangi mes visi dirbam, mūsų visa mokyklaaa, aš labai dažnai žmonėms pasakoju, ir sako, o tai kaip ten pas jus? Pas mus 18 vaikų, klasėje? klasėje? Mokykloje, sakau. Kaip tai? Nu pas mus visa mokykla yra 18 vaikų, ir pas mus visi vaikai, visi mokytojai yra vienoje klasėje, ir mes tą tokių glaudų turime tiek su vaikais tiek tarpusavy. Ir kasdien po pamokų iš tikrųjų turime tokius mini brifingus ir visas tas situacijas stengiamės išspręsti čia ir dabar kiek yra įmanoma. Tai tiek ir su tuo vaiku, tiek ir su kitais, aptariame tas dienos aktualijas, ką galima padaryti, ką galima padaryti kitaip, ką galėjau padaryti kitaip. Ką galima padaryti geriau. Kasdien dalinamės informacija, mes turime savo grupę, mokytojų, kuri kartais ten pypsi iki kol nueiname miegoti, nuo visokių ten pasidalinimų ir panašiai. Ir apie šitą vaiką tikrai mes nemažai laiko skiriam, nes aišku kad reikia, nes tikrai būna tokių dienų, kur ne viskas pavyksta, ištikrųjų, būna sunku, tai va po tokių dienų ilgiau reikia pasišnekėt. Bet ieškom, ieškom, ir kartu ieškom tų sprendimų, ir kartu su tėvais, tarpusavy ir su tėvais irgi kalbamės visuomet.

Supratau, labai smagu girdėti. Kitas klausimas, gal ir bus apie tai, ką jau galėjau iš konteksto suprasti, bet norėčiau sukonkretinti, kokiais būdais jūs kaip mokytoja, užtikrinat tą vaiko turinčio Aspergerio sindromą lygiateisiškumą klasėje? Galbūt esate jau išsigryninę kažkokių būdus?

Hm, na, pirmas dalykas tai, matau, kad pastaruoju metu, vaikų turinčių tokių sindromą skaičius vis labiau didėja, ir aš manau, kad mokyklos aplinkoje turėtų būti specialistas, kuris padėtų tai daryti, aišku, tas klaidų kelias irgi yra geras ir įdomus, bet aš neatsisakyčiau dar papildomai gauti kažkokią pagalbą ar patarimus kaip elgtis, ir aš manau, kad reikėtų taip daryti ir tokiu būdu žiūrėti kaip užtikrinti tą lygiateisiškumą, būtent specialistų pagalba. Bet šiuo atveju, yra kaip yra, ir tikrai manau kiek iš savo pusės galim, tiek puikiai pavyksta, kaip aš kai kuriuos klausimus atsakinėju, stabteliu ir galvoju, ką čia pasakyti, nes pas mus veikia tas lygiateisiškumo principas, tikrai veikia, nes pas mus visi vaikai tikrai yra savimi, net nežinau, kaip išskirt, tolerancijos lygys klasėje yra tikrai aukštas, sakyčiau, savitarpio pagarba yra, pagalba vieni kitiems ir tai tiesiog visiškai natūraliai, ir čia būtų kažkoks dirbtinis atsakymas, jeigu aš sakyčiau kažką kitaip, nes tai tiesiog pas mus veikia, kažkaip natūraliai, aišku yra tam tikri dalykai, nu kuriuos mes turime sukurti jam, bet tokių pačių dalykų ir kitiems reikia, ane? Kažkoks tylos kamputis, ten nusiraminti, mes tą turim, mes tai darom. Individualus darbas, jeigu tu matai, kad jis nesusikaupia, kad jisai negali padaryti užduoties, jis nueina ten susikaupia, jeigu matai, kad apsiskaičiavai, ir tikrai davei per sunkią užduotį, kurią jam spręsti ypatingai sunku, tu esi toje vietoj ir čia pat sprendi tą dalyką, jeigu žiūri, kad jam ta diena kai jis nori ten kažką patriūkšmaut, tai tu vėl žiūri ten kažkaip tai bandai su juos išieiti, pasėdėti, pasišnekėti, kažkokią tais knygą gali paskaityti ar pagulėt, pas mus visi vaikai tą daro. Ir tai tiesiog tiesiog taip yra.

Labai ačiū. Įdomu visa tai girdėti. Ir dar vienas klausimas. Jeigu Aspergerio sindromą turinčio vaiko elgesys sukelia nepasitenkinimą kitiems tėvams, kaip tuomet spręsti tokią situaciją? Gal turite sėkmės patirčių?

Iš tikrųjų galiu pasakyti, kad tokios konfliktinės aštrios situacijos būna tarp to vaiko ir jo brolio, ne tarp kitų vaikų. Nes iš tiesų tas vaikas mano akimis, yra labai labai nekonfliktiškas, tikrai, su kitu jeigu vaiku būtų, tai ir vėl kalbamės kaip kas elgiasi, na tikrai stengiamės kuo daugiau kalbėtis. Bet be abejo didžioji dalis priklauso ir nuo tėvų, bet iš savo pusės stengiamės daryti tai ką reikia daryti, ir iš karto jeigu kažkoks konfliktas, bandome išspręsti čia ir dabar, patys. Aišku, priklauso nuo konflikto eskalacijos lygio, galbūt pavyksta kartais pakalbėti čia ir dabar su tais „nusikaltėliais“, mums pasikalbėti, pasėdėti, ramiai išklaudyti, bet būna aišku situacijų kai jau kviečiame tėvus, ir būna tokių kurie sureaguoja labai audringai. Bet tiesio kalbėtis kalbėtis ir dar kartą kalbėtis, daugiau nėra kitų būdų, mes kitų būdų neatradom, kaip tik kalbėtis, ir mes mokytojai, ir tėvai, ir vaikai, ir visos nukentėjusios pusės. Mes kalbame su tėvais, paskui su vaikais visais kartu. Bandome spręsti viską kalbėjimosi būdu. Ir čia ir su kitais vaikais ir su tuo vaiku, apie kurį kalbame, viskas vyksta taip pat.

Labai ačiū. Iš jūsų atsakymo supratau, kad konfliktai sprendžiami vienodai, kaip ir dėl kitų vaikų, taip ir dėl šio. Vadinasi, jis yra priimamas visiškai lygiateisiškai, lygiavertiškai. Ir dar klausimas. Gal pastebėjote kažkokius pokyčius būtent su Aspergerio sindromą turinčiu mokiniu nuo to laiko kai pradėjote dirbti ir iki dabar?

Aš manau, kad tam vaikui ir kitiems tokiems vaikams su šiuo sindromu, tokio tipo, sunkiausia grįžti po visokių atostogų, po laisvadienių. Reikia to laiko, kad vėl įsivažiuoti į tą seną vėžį. Ir šis rugsėjis buvo tikrai sunkesnis, nes buvo labai daug naujų dalykų <neatskleidžiama, dėl duomenų apsaugos.....>. Tai reikėjo prie daug ko priprasti. Bet kai suteiki jam tą saugumą, duoti tuos surašytus tvarkaraščius, surašytų planų pavidalu, ir kur jis žino, kad jis kontroliuoja iš tikrųjų, tas padeda. Tarkim, labai konkretus pavyzdys, mes visą laiką ketvirtadieniais (diena pakeista) klasėje darome vieną užduotį bendrą, tokią teksto suvokimo užduotį, ir visi jau žino, kad ketvirtadienį po rato, darysime teksto suvokimą. Ir kažkurį laiką, kelias savaites jam būdavo kiekvieną kartą tą dieną buvo kankynė, nes ta teksto užduotis ji savo apimtimi iš tikrųjų nemaža, nes ten reikia paskaityti ir atsakyti į klausimus, ten nereikia daug rašyti, bet reikia prisėsti ir jau susikaupti, ir jam būdavo labai sunku. Bet mes pradėjome po kiek laiko pastebėti, ir jau sakom jam, Jonai (vardas pakeistas), šiandien ketvirtadienis, teksto suvokimas, jau iš ryto jam sakėm, ir jis jau žino ir pradeda šiek tiek sakyt aš neskaitysiu aš nedarysiu, bet kažkaip vieną kartą kitą kartą, jis įsivažiavo, ir mes net nesupratome kada ir kur tas lūžis įvyko, bet atėjo laikas, kai jis pats nuo ryto ateina ir kitiems dar paskelbdavo: „šiandien teksto suvokimas“. Ir iš tikrųjų, dar toksai vienas atvejis yra, kai kažkurią dieną vakare prieš tą teksto suvokimą pasikeitė planai, ir kolegė sako, reikia parašyti jo tėvams, kad pasakytume jam, kad rytoj nebus teksto suvokimo. Ir atrodo gal smulkmena, bet iš tikrųjų tai daug apie ką pasako, kad jam tai yra labai labai svarbu, jam gali visą dieną sugadinti šita nesamone kažkokia, tai vat mes stengiamės pagalvoti apie tokius dalykus, ir tokiu būdu sukurti jam tą tokį tą komfortą.

Ačiū labai. Ir kitas klausimas būtų apie jūsų asmeninį pokytį, turiu omeny ar pasikeitė jūsų kasdienė darbinė rutina, kuomet atsirado joje vaikas turintis Aspergerio sindromą?

Sakyčiau, gal tas pokytis yra tame, kad kartais, būna taip, kad, nepaisant to kad jis žino visą ritmą, žino kaip viskas bus, bet kartais būna tokių dienų, kad jisai iš ryto ateina, ir būna vienom dienom

labai labai ramus, kitom dienom, toks labai net neįdirges, bet toksai „overexcited“ ir jam norisi pavyzdžiui, aš matau kad jam viduj yra toks energijos kamuolys, nežinau ar geros ar blogos, bet jis mėgsta patriukšmauti, ir matau, kad jam reikia tiesiog kažką tokio daryt „Aaaaaaaaaa“ (rėkia balsu), tos dienos yra tokios kažkiek sunkesnės, tokios daugiau tų iššūkių. Ir tas pokytis turbūt yra toksai, kad tu turi būti visą laiką pasiruošęs, kad galbūt tau reikės bet kada išeiti iš klasės su juo, į tą ramų kamputį, su jo užduotim, ir su juo ten padirbėti, ir jam galbūt pasiūlyti kažkokią tai veiklą. Tai sakyčiau toks tas didžiausias pokytis būtų. Nes tu turi visa laiką būti pasiruošęs. Ir taip būna kartais. Mes šiaip trise arba dviese būname klasėje ir jeigu tu lieki dviese klasėje. Vaikų vis tiek nemažai, visi dirba savo darbus, kiekvienas. Ir jeigu yra tokia iššūkinga ta diena, tai turi taip pasiplanuoti, kad galėtum sau leisti bet kada su juo išeiti, ir palikti kolegę vieną su ta klase, bet ir vėlgi, mes prie to tiesiog pripratę. Nu taip yra. Ir dalykas toks yra, kad tu su juo atsisėdi ir skiri tą visiškai individualų dėmesį, ir padarai užduotis ir pasišneki, ir palauki kol jisai nurimsta visiškai, ir sakai tada: žiūrėk, aš atidarau duris, aš grįžtu į klasę, nes manęs ten laukia ar ne, ir tu man tik pamojuok ranka arba tik tai prieik prie durų ir aš pas tave ateisiu. Ir jam tada ateina ta ramybė ir jis tada gali tiesiog vienas kažkiek ten tų minučių, gal penkiolika minučių sau ten pasidaryti, ir paskui ateina žmogelis ramiausiai ir sako: aš jau viską ten padariau, aš jau grįžtu į klasę. Ir tu taip ramiai: gerai, jo. Tai vat turbūt toks pagrindinis pokytis, diena dienom kaip sakant.

Ačiū labai. Bet noriu pasitikslinti. Tie metodai kuriuos minėjote, tylos kamputis ar išsivesti vaiką, tai čia yra taikoma visiems vaikams, kurie kyla kažkokie sunkumai?

Taip, visiškai visiškai.

Ačiū labai. Na ir paskutinis klausimas. Kokį vieną ar kelis privalumus išskirtumėt Montessori sistemoje dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais?

Aš turbūt dorai neatsakysiu į šitą klausimą, nes neturi su kuo lyginti, o galbūt būtų ne visiškai sąžininga lyginti su mokykla kurioje pati mokiausi. O praėjo jau milijonas metų. Ir nebūtų sąžininga lyginti. Nes mes visi kurie dirbame šioje sistemoje, mes iš tikrųjų kartais turime visokių mitų apie tai kaip veikia valstybinės mokyklos. Ir kartais įsivaizduojame, kad ten kažkas blogiau nei pas mus, bet gal ten net nėra taip blogai, gal ten viskas gerai, žinai, tai man net sunku pasakyti.

Suprantu, suprantu. Bet mes šiuo atveju kalbame ne apie pačią mokyklą kaip kitokią, bet apie sistemą, būtent Montessori sistemą, kas joje tokio ypatingo?

Tai aišku tada, kad yra tie individualūs planai kiekvienam vaikui sukurti. Pirmas dalykas. Ta pasirinkimo laisvė. Savo darbų planavimas. Nesu tikra, ar tam vaikui būtent tai yra tai. Ar jam gera yra planuoti tą savo darbą, galbūt jam kur kas saugiau turėti paruoštą planą, tik kuriame būtų laisvės kaitaliojimui pagal kažkurią tai situaciją. Ir dar ką matau, kad yra tas aspektas, jog tradicinėje mokykloje visgi pokytis yra labai dinamiškas ir vyksta kas 45 minutes. O tam vaikui yra labai svarbu, kad jeigu jis tuo metu save atrodo kažkokiam tai projekte, jisai nori daryti, jis jį gali daryti, ir nebūtinai tą 3 valandų blogą nuoseklaus darbo, bet gal ir iki pat prailgintos grupės, tai prašom, tu daryk, niekas tavęs nenutrauks, niekas tavęs nesustabdys ir iš tikrųjų šitas dalykas yra. Ir tas nuoseklumas yra labai labai svarbus, kuris ir jam ir kitam tokiam vaikui gali suteikti labai daug jėgos.

4 priedas. Interviu nr. 4

INTERVIU DATA: 2020-05-06

INTERVIU PRADŽIA: 15 val. 05 min.

INTERVIU PABAIGA: 15 val. 30 min.

INTERVIU TRUKMĖ: 25 min. 35 sek.

Sveiki, esu Dovydas Mikaliūnas, Kauno technologijos universiteto Edukologijos magistro studijų II kurso studentas ir pasirinkau jus kaip respondentą savo magistrinio baigiamojo darbo tyrimui tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Pranešu, kad mūsų pokalbis bus įrašomas, naudojantis „ZOOM“ platformos įrašymo funkcija, gauti duomenys bus panaudoti tik šiam tyrimui atlikti, jūsų tapatybė ir kiti asmeniniai duomenys nebus atskleisti. Ar sutinkate?

Be abejo sutinku.

Puiku, tad pereisime prie pirmojo klausimo. Kiek laiko dirbote būtent Montessori mokykloje?

Man tai pirmi metai. Bet eigoje jau susipažinau su pačia metodika, prieš tai labai gerai nežinojau jos, bet žinau, kad tai susiję su asmenybe, žiūrima į kiekvieną vaiką labai individualiai, aišku, kol kas sporte, o aš būtent sportą dėstau toje mokykloje tai kol kas sudėtinga būna pritaikyti visada šį metodą.

Tai su kokiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais susiduriate dažniausiai?

Kaip čia dabar suformuluoti. Labai sunku iš tikrųjų susidurti su tuo, kad jeigu sunkesnis pratimas. Ir iš karto aš net nesupratau, aš nežinojau to vaiko situacijos, kad jis turi tą sindromą, diagnozę, ir negalėjau aš niekaip su juo susikalbėti. Nesupratau kodėl jis taip elgiasi. Tai čia buvo mano klaida, kad aš juo nepasidomėjau tinkamai, ir nežinojau tada kaip tinkamai elgtis. Ir aišku kilo ir ginčų su tėvais tuo momentu. Bet paskui kaip ir išsiaiškinom. Ir su autistais vaikais turėjau jau patirties, bet nu kadangi, aš net nepagalvojau, ir nepastebėjau, kad jam ir gali būti kažkas iš tos pusės. Tai vat emocijos pliūpsniai, nežinojau kaip susitvarkyti su to vaiko emocijomis, kaip su juo kalbėti, kaip jį čia taip sakant nuraminti, nes yra ir kiti šalia vaikai. Ir aišku būdavo tokių dalykų, nu, kaip čia pasakyti, vos ne į susipešimą su kitais draugais klasės. Ir man iš viso tuo metu apskritai viskas buvo sunku ir aš gal net neišskirčiau jo, nes na yra ir šiaip vaikų ir be diagnozės kurie netinkamai elgėsi. Na aišku, kai aš jau sužinojau kad jis turi tą diagnozę. Aš pradėjau daugiau dėmesio kreipti į tas jo emocijas, kaip jos reiškiasi, kaip jis elgiasi, ir aš pradėjau visiškai kitaip su juo tada bendrauti. Tada susidūriau su tuo, kad jeigu jam kažkas nepavyksta, jį yra labai sunku prikalbinti iki šiol. Gal jau šiek tiek pavyksta. Visai neblogai mums sekasi su juo virtualiai dirbti aš sakyčiau. Bet gyvai, jeigu kažkoks sunkesnis pratimas, sunkesnė koordinacija, jis iš karto atsisako jį atlikti. Jis galvoja, kad jam nepavyks. Ir net nežinau kaip jį priversti, ir sakau einam kartu bandysim, lėtai, gražiai, net kai jau visi išėję buvo, sakiau einam pabandysim dar kartą, bet jis vis vien atsisakydavo ir neidavo. Jis visiškai užsidaro į kažkokį kampą užsiskleidžia ir nieko nenori, nors matosi kad jis nori pabandyti, bet kažkaip neįsileidžia, nedrįsta. Tai vat tas toksai ryškiausias prisiminimas. Tai kad, tai kas jam geriausiai sekasi, tai kaip ir būdinga tai diagnozei, tai jis ir nori daryti. Jiems patinka, jie žino kaip

tai daryti, jiems nereikia nieko naujo mokytis, tai vat su tokiais iššūkiais susidūriau. Ir gal dar su emocijom pagrinde, gal taip sakyčiau.. Šiaip labai sunku jį motyvuoti, jam viskas nepatinka dažniausiai, „aš nenoriu daryti“ ar dar kas nors, jeigu ne ta nuotaika šiandien tai irgi tenai ir jau matai, kad šiandien bus linksma.

Ačiū labai už šitą pasidalinimą. Ir pradžioje sakėte, kad nežinojote pradžioje tos diagnozės. Tai kaip galiausiai sužinojot ir kaip vyko tas jūsų asmenini pasiruošimas darbui su tokiu vaiku?

Savarankiškai ruošiausi viską. Ieškojau. Aš jau maždaug žinojau, žinojau kuria kryptim man eit, ką man daryti ir kaip man elgtis, nes jau minėjau prieš tai, kad aš jau dirbau su panašiais atvejais, ir jau žinau kad nuo šios vietos turi pradėti dirbti kitaip. Ir šita, man pasakė, mes praleidom tą momentą, kad nepasitikrinom visų tų išrašų iš gydytojų, tai po to atvejo, jau visus išrašus pasitikrinome, ir man pasakė, pati vadovė gal, kad jis turi tą sindromą. Nes aš jai jau sakiau, kad nežinau ką daryti jau su tuo vaiku. Bet paskui kai pasakė, pradėjau viską analizuoti, ir kaip ir viskas susieina ir kaip ir jo, matoma yra tai. Ir aš tada iš karto po to užsiėmimo, atsisėdau ir pradėjau galvoti kaip aš dabar turėsiu su juo dirbti, kaip turėsiu su juo elgtis ir tai ėjo palaipsniui. Ir tada jau užsiėmimai, ir bendravimas, jau vyko kitaip, viską gražiai, detalčiai paaiškinant, išsamiai, tiesiog ramiai jau su juo.

O kaip pavyzdžiui pasikeičia ar nepasikeičia veikla kai dalyvauja šis vaikas ir kai jis nedalyvauja?

Na aš nedarau kažko kito. Nedarau tokio vaizdo, kad kai yra šis vaikas aš daru vienokį užsiėmimą, kai jo nėra, tai kitokį. Reiškias dabar galime daryti pajėgesnį užsiėmimą ir dabar varom, nes nėra jo. Tai ne, aš stengiuosi taip nedaryti. Visi man yra lygūs. Aišku visą laiką atsižvelgiu į tai, kad yra pratimai, kurių galbūt jis neatliks ir tada aš iš viso jų neduodu, kad neišskirt jo.

Aha, o pati atmosfera klasėje, grupėje, kai jo nėra jaučiasi, kad yra kitokia?

Žinokit, jaučiasi jaučiasi. Ir vaikai tai pastebi manau, nes visų pirma sklandžiau, ramiau vyksta pamoka. Nes šiaip tai būna išsiblaškymų rėksmų, kaip čia pasakyti, na toks balaganas būna. O kai jo nėra, vyksta ramiau užsiėmimas, ir vaikai tai pastebi. Ir net iš vaikų esu girdėjusi: „šiandien ramu, nes jo nėra“.

Tai šitoje vietoje ir atsiranda tada iššūkis, kaip išsaugoti tą jo lygiateisiškumą ir lygiavertiškumą, tiek kai jis yra mokykloje, tiek kai jo nėra?

Na aš stengiuosi kalbėti. Ir visko būna, ir tėvai ateina kalbėti. Ir aišku, aš jau buvau ir taisyklės įvedusi, ir kol neišėjom į karantiną, stengėmės jų laikytis, kad už patyčias ar skaudžiantį žodį, jeigu kažkas ten pasako, tai su mokykla sutarėme taip, kad tam žmogui pamoka yra baigta. Ir iš tikrųjų tai padėjo. Pradžioje bijojau tokios taisyklės, galvoju, gal labai drastiška, daugmaž, kad viena patyčia ir tu jau išeini, bet paveikia, žinokit, dauguma vaikų. Ir vat tas berniukas kuris turi tą sindromą, tai sakyčiau, kad jis labai įsiklausė į šią taisyklę ir turėjo tik vieną kartą problemą ir paskui kažkaip labai jį paveikė ir nereikėjo ne karto daugiau siųsti iš klasės. Ir šiaip su juo reikia labai asmeniškai kalbėtis, jis draugiškas, geras vaikas, ir jis viską supranta, jeigu jam viską gražiai išaiškini, tai mes sutariam iš tikrųjų.

Kaip sekasi šį vaiką įtraukti į bendras komandines veiklas?

Oi su šituo tai sunkiai ir kol kas šioje vietoje net nežinau dar ką daryti. Nes, jis nepriima mergaičių į savo komandą, jeigu darau komandinius žaidimus, visiškai nenori. Ir tokios replikos iš karto, kad : ai, čia ta mergaitė silpna, ir mūsų komanda pralaimės“. Ir aš iš tikrųjų dar nežinau ties šiuo atveju ką daryti, dar ieškau būdų.

Ačiū, supratau. Turėsime omenyje. O kaip sekasi bendradarbiauti su tėvais, mokytojais ir galbūt specialistais? Gal turite pavyzdžių?

Su specialistais dar neteko bendrauti. Daugiau gal skaičiau literatūros, bandžiau naršyti, ieškoti kaip čia ką daryti, ir baigiamųjų darbų buvau suradus. Labiau gal apie tą jų fizinį vystymąsi. O kalbant apie bendradarbiavimą su tėvais, tai ne, nelabai sekasi. Ir mes turėjome tokį ginčą pačioj pradžioj kai dar nežinojau kas jam yra, ir po to karto ne karto tėvų nemačiau ir nesame bendravę. Ir kas labai nepatiko, kad to berniuko mama, atsainiai žiūrėjo į šitą dalyką, į tai, kad jis taip elgiasi, aišku ir mano kaltės buvo, aš gal negražiai pasiskundžiau, nežinodama kas jam yra. <Dėl duomenų apsaugos dalis pokalbio netranskribuota...> Tai labiau mes bendraujame per mokytojus. Kalbėdavausi su jais, sužinodavau kaip čia kas, pasakydavo man, kad „va šiandien jis blogos nuotaikos, tai turėk omeny“ arba „pamokoje labai nesisekė, susierzinęs“.

Supratau. O gal visgi per tą laiką nuo rugsėjo iki dabar pavyko pastebėti kažkokius pokyčius to vaiko elgesyje?

Pastebėjau. Ir aš manau, kad pradžioje labiau išsiblaškęs buvo, gal čia jam buvo viskas naują, vis vien jam sunku priimti tai kas nauja, paskui kai jau apsiranta prie aplinkos, prie žmonių, prie naujų mokytojų, prie manęs, jis manęs nebuvo matęs, tai taip, aš manau kad mes daugiau susišnekam, jis daugiau pasako, vat jam kažkas nepatinka, jis daugiau pasipasakoja, kas jam negerai, aš pradėjau pati, mes pradėjom labiau susišnekėti ir rasti bendrą kalbą, taip sakyčiau ir ir susikalbėti. Ir ties fizinė veikla. Nu, bet aišku, gal pradžioj žinokit jis darydavo daugiau nei dabar padaro. Dabar gal aš daugiau naujų pratimų duodu, gal jam sunkiau susidurti su tuo, su tais naujais iššūkiais, su naujovėmis. Tai tas gal naujas dalykas atsirado, po naujų metų sakyčiau taip.

Supratau. O galbūt pastebėjote, kurie Montessori ugdymo aspektai, kiek spėjote su jais susipažinti, padeda ugdytis vaikams turintiems Aspergerio sindromą?

Gal daugiau dėmesio gauna. Nes ir tos pačios mokyklos mažesnės būna ir vaikai gauna to individualaus dėmesio. Bet jam manau yra labai svarbu ir jausti tą bendruomenę, burtis su visais kartu, o Montessori sistema ir padeda jam visame tame susibūrime jaustis lygiam, kas manau jam ir padeda apskritai jungtis į tą bendruomenę, komandą.

Supratau, ačiū.

Ir dar nepaminėjau apie konsultavimąsi su specialistais. Tai teko bendrauti su tais kas turi ilgametę patirtį darbo būtent su Autizmo spektro sutrikimų vaikais, tai man labai pagelbėjo jų pasidalinimas. Ir kiek atsimenu, turėjo naudos, ir įdomu konsultuotis ne tik iš mano kineziterapijos srities, bet ir su kitų sričių specialistais, ir gal daugiau bendrauti norėtuši bendrauti su šeima, ir kad žmonės laisviau apie tai kalbėtų, nes kažkaip atrodo, kad daugelis apsiriboja, ir jiems yra nedrąsu apie tai kalbėti, bijo tai išryškinti. Ir norėčiau, kad daugiau bendrautume visi ir taip galėtume pateikti geresnę paslaugą, kad tas kokybiškesnis ugdymas būtų.

Ačiū labai už pasidalinimą.

5 priedas. Interviu nr. 5

INTERVIU DATA: 2020-05-07

INTERVIU PRADŽIA: 18 val. 05 min.

INTERVIU PABAIGA: 18 val. 40 min.

INTERVIU TRUKMĖ: 35 min. 19 sek.

Sveiki, esu Dovydas Mikaliūnas, Kauno technologijos universiteto Edukologijos magsitro studijų II kurso studentas ir pasirinkau jus kaip respondentą savo magistrinio baigiamojo darbo tyrimui tema „Aspergerio sindromą turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo ypatumai „Montessori“ mokykloje. Pranešu, kad mūsų pokalbis bus įrašomas, naudojantis „ZOOM“ platformos įrašymo funkcija, gauti duomenys bus panaudoti tik šiam tyrimui atlikti, jūsų tapatybė ir kiti asmeniniai duomenys nebus atskleisti. Ar sutinkate?

Taip, tikrai sutinku. Galite klausti.

Puiku, tad ir pereisime prie pirmojo klausimo. Pirmas klausimas. Kiek jau dirbate su Montessori sistema?

Dirbu jau šešis metus. Buvau ikimokyklinio auklėtoja, darželio auklėtoja ir dar savo vaikams vedžiau tuo pačiu muziką, esu ir etnologė, ir tuo pačiu muzikos pedagogė.

Supratau. Vadinasi su Montessori sistema jau esate susipažinę ir praktiškai ją pajutę.

Taaaip.

Labai gerai. Tad pereisime iškart prie klausimo: Su kokiais iššūkiais dirbant su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais susiduriate dažniausiai?

Aš manau, kad ir iš praktikos galiu pasakyti, kad vaikai nepastebi kažkokių tų kad ir trūkumų, pačiam vaike, jie tai gi draugauja, jie nuoširdžiai vienas su kitu bendrauja, žaidžia, nes jie mėgdžioja suaugusius. Ir tik kai suaugęs pasako jam, kad tas vaikas esantis šalia yra kažkoks kitoks, jis tada ir pasižiūri, o kodėl jisai kitoks. O jeigu jis, žiūrėkit, ne tik va, kad ir sveikatos turi problemų vaikai, bet ir kitakalbiai ar iš viso kitataučiai, ir kaip va, mačius esu kitose grupėse, prieš kokius 6 metus, kai anglakalbiai sugrįžo į Lietuvą, ir vaikai su jais susišneka, jiems gi tos kalbos net nereikia, jie gi turi gestų kalbą, turi mimiką, turi judesius, jie gi paukščių kalbą savo susigalvoja, ir jiems tai yra gerai. Tai lygiai tas pats ir tam vaikui, jeigu jis jaus tą aplinką ir pačios ugdytojos mokytojos neparodys, kad jis kitoks, nepakiš jam paklotėlio ar kilimėlio, kad tu kitoks, ir mes su tavimi dar kitaip ir vaikas jausis lygiavertis, lygiateisis grupėje kaip ir visi kiti.

Supratau, ačiū labai. Bet visgi tame dalyke, kurį dėstot, asmeniškai jums, kaip mokytojai, kyla tam tikri iššūkiai, su kuriais reikia dorotis, reikia spręsti, kalbant būtent apie šio mokinio ugdymą?

Kiekvieną muzikos pamoką aš galiu būti susirašius planą labai didelį, ir susirašius ką aš veiksiu, kad ir vis tiek aš, kad ir veikiu bendrai kažkokias veiklas darau, bet aš ir kiekvienam individualiai suruošiu

kažką, nebūtinai paketą, bet kažkokias veiklas, kad jie patys dirbtų, patys galvotų, patys reikštų savo mintis ir apie muziką, ar tai ritminiai pratimai ant kilimėlio, ar dar kažkas tai, ir atėjus į klasę ir pradėjus vesti pamoką jau matai kokios nuotaikos tas vaikas ir ko šiandien reikės. Tu gali koordinaliai keisti visą tą veiklą ir duoti visai kitus dalykus. Tai visiškai priklauso nuo jo, nuo jo nuotaikos, nuo jo sveikatos būklės, ar jisai išsimiegojęs, ar gerai savo visus poreikiu patenkinęs. Ir jeigu jisai yra tą dieną labai dirglus, ir šiaip tas vaikas labai giluminis toksai sakau, gilus, nesvarbu kad jisai išsitaško pats savyje, bet labai daug, pradžioje, rugsėjo mėnesį ypatingai, jis tiesiog kavodavosi, susisukdavo į tokį kamuoliuką, į lentyną kavodavosi net gi tokių būdavo tų momentų, bet tas raktelis, aš sakau, „ką darai, ką darai?“, aš sakau laukiu tiesiog, laukiu. Kiekviena įdomia kažkokia veikla. Ir neatkreipiu dėmesio, kad tu ateik, tu padaryk, jisai pats norėjo ir suprato, kad tai įdomu ir pats priėjo ir pats įsitraukė į tą veiklą. Labai svarbu kad tas vaikas jaustųsi laisvai ir nesuvaržytas. Labai nepatinka aštrūs ir garsūs skambesiai, tai jį trikdo ir reikėjo atrasti tam tikrą, muzikinę tą dermę. Ir kad būtų pačioj klasėj ta harmonija, ir kadangi labai iš praktikos naudoju pradinei klasei savo balsą. Tai turiu omeny, kad aš 70 procentų pati dainuoju visas veiklas, ar tai būtų žaidimai, ar tai būtų kažkokia veikla, aš pati labai daug dirbu savo balsu ir po tam tikro laiko jie visi pripranta, jie gali kartoti, gali su judėsimais, ir visa tai kuo įdomesnė veikla, jie atsipalaiduoja. Aš mokau tų visų atsipalaidavimo pratimų, kvėpavimo, ten susėdimo. Jie netgi rugsėjo mėnesį sunkiai suvokė, kad galima susisėsti ant tų pagalvėlių ir net gi galima susikabinti rankomis, nes buvo kiekvienas savo pasaulyje. O tas vaikas iš viso buvo kaip sakau, kaip ėžiukas toksai, ir jo neapkabinsi, ir nepaglostysi. O kaip buvo Valentino diena, jis pats pirmas pribėgo prie manęs, apkabino ir sakė „aš tave myliu“ ir padovanojo „Rafaello“ žvaigždutę. Aš paskui už kampo verkiau, bet jis nematė. Aš noriu pasakyti, kad tas raktelis, kiekvieną kartą individualus ir tu nerodai, kad tu su juo individualiai dirbi, bet tiesiog tą vaiką supranti, pagal jo visus, kūno kalbą tą, arba jeigu jam kas nors nesiseka, jis meta ir išeina, krisdavo ant grindų pavyzdžiui, krinta ant grindų, cypia, rėkia. Po tam tikrų trijų mėnesių jis nukrito, pasižiūrėjo, kad jo niekas visiškai nekreipia dėmesio, jis pats atsistojo ir atsisėdo. Ir daugiau nekrito, nei cypė. Nu kartais sucypia, bet tai būna jau kaip būna po savaitgalio, vaikai gauna daug visokių saldumynų, visko ir tai priklauso, nu mes patys suprantam, nuo visko priklauso. Ir jeigu vaikas va nuo pirmadienio iki penktadienio pabūna mokykloje ir harmonizuoja, kaip aš sakau, tai po savaitgalio tu vėl viską pradedi nuo pradžių, bet tai toksai jau mūsų darbas ir mes to siekiame kiekvieną kartą.

Taip, teisingai. Ir tas vienas momentas jūsų, kaip paminėjot apie tai, kad praėjo tie trys mėnesiai. Vadinasi, pastebėjote kažkokius pokyčius nuo to kai pradėjote su juo dirbti iki šios dienos.

Taip, taip. Jis išlindo iš tos lentynos, jis nesikavojo, jis nešaukė, nerėkė, nes rėkė baisiniu tokiu, gerkliniu vidaus, kaip aš sakau iš skrandžio, kaip aš sakau, tas kažkokstai garsas, kuris jį išlaisvindavo. Bet paskui per tą laiką daug mokytojos dirbo, ir aš su juo dirbau, nu tiesiog kalbėjom, tiesiog klausiau jo, kaip tu tą garsą vadini, gal tai čia liūtas, gal dramblys. O dabar jis jau galėda „vo įvardinti, jau ateina į pamoką ir sako „šiandien aš neramus“. Vaikas gali įvardinti jau, kad „šiandien aš negaliu būti vietoje“. Tai sakau gerai, šiandien tu nešiosi, šiandien tu ritminį plosi, ant kilimėlio tada duodu ritminius pratimus ir jisai tai daro. Arba jeigu darau kokią kryžiažodį, dabar vat ypatingai aš tiesiog esu nustebusi. Iš tiesų jam nuotolinis mokymas, nuotolinis mokymas tai buvo kažkas tai atradimas, nes idealus mokinyš. Idealus. Jis iš ryto atsisėda visas susišukavęs, „labas rytas“, jis tiek man visko pasakojo, nes aš per vėlykas, juos mokiau dažyti kiaušinius įvairiom technikom ir marginti, ir ne tik liaudiškai, bet ir šiuolaikiškai, ir visą kitą, tai jis buvo pats geriausias, jis viską atliko, jis

pasakojo, o aš sakiau tai chemija, tai stebuklas, jūs įdėsite ten, patepsite ir užklijuosite, ir jis rėkia ir net drebėdamas sako „vat man viskas išeina, įsivaizduojate, man viskas išeina“, nes jisai patikėjo savo, tiesiog savo jėgomis patikėjo, savo veiksmais ir niekas nesakė, kad jisai kitoks, jis buvo saugus namuose, nes šalia visą laiką buvo mama, tai kiaušinių koki padėti. Nes mes viską darėme virtualiai. Aš dariau vietoje, mokykloje ten rodžiau, mane filmavo, o jie jau namuose viską šalia, o kiaušinius jau nešė mamoms virti. Bet žodžiu, tiesiog vaikai kitaip atsivėrė ir išklauso 25 minutes puikiausiai. Ir ką pristatau, ar muzikos instrumentus, tai jau labai, ir vat sakė, kad ypatingai jam patiko instrumentas saksofonas, nežinau kodėl. Sako labai lyriška muzika. Garsumo negali pakęsti, bet vat saksofono tam tikra muzika, jam patiko. Bet yra ir kitų ir styginiai, ir violončelė, ir netgi valtorna yra tas pučiamasis, jeigu yra kažkoks kūrinys, simfoninis, na tai fantastika. Tiesiog reikia atrasti, ir aš sakau, stengiausi jiems parodyti kažką tai, kad išgirstų kitaip ir jis buvo tas mokinys, kuris visą laiką sėdi klauso, ir rodo, va jam patinka ir jam labia gerai.

Supratau. Tiesiog labai įkvepianti patirtis. O pats tas pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais. Kaip vyko jūsų pačios pasiruošimas būtent tokiam darbui?

Taip. Tai dabar, jeigu konkrečiai šitoje mokykloje. Tai aš jau esu seniausias skaitausi mokytojas, turintis patirtį, ir jeigu jau nori pasitarti, pasiklausti, tai būtinai visos tariasi. Ypač patinka man viena mokytoja, po pamokos visada kalbu, kad vyktų komunikacija, kad žinotų ir ji ir tėvams perduotų kaip čia kas darosi per pamoką. O su šituo vaiku, kadangi aš skaitau, kad per gyvenimą visą laiką mokiausi ir mokiausi daug. Man visą laiką buvo įdomu. Ir man ko trūko, tai aš toliauėjau mokytis, tai va taip buvo, kad aš esu muzikos pedagogė, chorvedė, žodžiu, muzikos mokytoja, galiu muzikos mokykloje dirbti, mokykloje dirbti ir paskui man pritrūko, vaikų, sakau aš su vaikais nemoku, tiksliau moku, bet neturiu. Tai įstojau į kolegiją, ją baigiau, paskui surinkau grupę į pedagoginį išlyginamųjų, pirmąją Vilniuje, su savo kursu, ten pabaigiau pas Monkevičienę, pabaigiau raudonu diplomu, ir kaip sakau visada mokiausi gerai, nes man, na pradėjau studijuoti tam tikrus dalykus vėlai ir man nebuvo kaip nusirašinėti, aš sėdėjau pirmoj eilėj ir kaip sakau, buvau tas sugertukas, visko mokiausi, tik neišmokau anglų kalbos, bet visko mokiausi. Ir tada kaip mokiausi ikimokyklinį ypač, aš labai mokiausi daug psichologijos, visų tų terapijų, ir kai aš mokiausi, studijavau kolegijoje, aš buvau irgi seniūnė, gera studentė, ir aš gavau, man kolegė padovanojo tarptautinius Valdorfo kursus, mokymus, tris metus ir aš paskui apsigyniau, apsigyniau darbą, kaip kolegijoje apsigina, taip aš Valdorfą esu apsigynus, ir kaip Vokietijos tas profesorius sakė, dar tokio žmogaus nemačiau, kuris gintusi, dirba Montessorinėje sistemoje, yra pats folkloristas etnologas, o apsigynė dabar Valdorfą, bet aš visas tas tris savo kertinius ką mokėjau, tai aš sujungiau į vieną, parodžiau jiems, ir jiems atrodė tai kažkas stebuklas, iš kur taip gali būti, nes kuo daugiau tu žinai, tuo daugiau tu nežinai. Tai lygiai tas pats, komunikacija su savo kolegėmis, pačios savo žinios, ir jeigu ko nežinai, mokiniesi vėl, imi knygą ir vėl skaitai arba tariasi. Nes labai daug turiu jau išėjusių vaikų, kurie, vaikai užaugo, liko tėvai, su kuriais labai gerai bendrauju, nes mano visi tie, su kuriais dirbau vaikais, visi yra meniškos sielos, jeigu ne meniškos, labai išprusę. Visi baigė muzikos mokyklas, dailės mokyklas, visi kažką sportuoja, nes pažindama vaiką gali patarti tėvams, kur tu jį gali pakreipti, kuria puse. Tai va ir šitam vaikui, kol kas nieko nereikia, jam tiesiog reikia ramybės. Tiesiog, jo siela buvo visiškai nerami ir jisai dabar tiesiog rimsta ir duok Dieve, kad jisai, tiesiog jam reikėjo pagalbos, ir šitą pagalbą mokykla kad ir minimaliai, jam suteikė, ne neminimaliai, o maksimaliai suteikė. Nes kiekvieną kartą išėini išgręžtas, tikrai labai daug kainuoja, bet tu supranti, kad tam vaikui reikia. Nes nu, kitaip negali. Nes tėvai negali taip padėti, kaip gali mokytojai padėti.

Labai įdomu iš tiesų. Ir kitas klausimas kaip tik būtų apie tai, kaip vyksta bendradarbiavimas tarp mokytojų, tėvų ir gal net specialistais iš šalies?

Aš jeigu nepasisekė, tai mes taip ir kalbam, atsargiai, bet tiesiai, kad čia nelabai sekėsi, bet jeigu jam kažkas tai pasisekė, ir jis pats suprato, kad jam pasisekė, tai kiekvieną kartą, jau jeigu jisai ir pradžioj, ypač pradžioj, tai skatinau, garsiai kalbėjau, gyriau mamytei, tėveliui ir jisai pats girdėjo, kad ne visą laiką sako, kad jisai blogas, jam irgi labai yra svarbu išgirsti. Nes jis visą laiką „blogas“ klasėje, nes jisai tiesiog trukdo kitiems. Tai jis jaučiasi, nes kiti sako „tu vat trukdai, tu lakstai, tu rėki, tu mums mokytis trukdai“. O ką jam daryt jeigu jisai nežino kaip su savim elgtis. Kai jis išgirsta gerų žodžių, kai jis supranta pats, kad jis kažką tai atliko, padarė, jam sisekė, ir jis pats suprato, kad laimėjo tą karą su savim, tai yra svarbiausia. Ir to vaiko yra paskirtis, kad jis žiūri į tave tom kaip aš sakau, pačios gražiausios akys yra karvės veršiuko, ane, tos didelės tokios, kaip per „Šreką“ rodo tą katiną, tokios va, tai va ten maždaug veršiuko akys, pačios švelniausios ir kokios tik, kaip vat sako kaip kačiukas tik pramerkęs akis, bet kai jis tik patiki, jisai akis atveria ir atveria tau ir dūšią, tai tu tiesiog negali kitaip pasielgt.

Ačiū. Labai įspūdinga. Ir toliau toks klausimas būtų. Ruošiant savaitės veiklą, tiek individualų planą, tiek kitas veiklas ar tenka naudoti kažkokius papildomus tiek Montessori, tiek ne Montessori metodus, turint omenyje, kad veiklose dalyvaus mokinys turintis Aspergerio sindromą?

Kaip ir minėjau, jeigu ir ruošiuisi kažką atskirai, tai niekas tai nežino ir nemato. Antras dalykas, jo, ruošiuisi kaip ir kiekvienam vaikui, tiesiog susidėlioju, ruošiuisi visiems vienodai, bet visą laiką sakau, turiu šešis dar kuprinėj, nes nežinau kokia nuotaika ir kaip kas bus, nes tu gali pasiruošti vieną, o klasė bus, gal ji bus per tą dieną kažko nuveikus, ir gal išvis bus visiškai pavargę ir bus apatiški ir tu koordinaliai turi keisti. Ypač va muzikos, jie turi gauti, muzikos mokytojas yra ar meno pedagogai tie, jie turi teikti vaikams tik geras emocijas, jie turi išmokyti vaikus, kad jie galėtų išreikšti savo jausmus, ar pasakyti savo nuomonę, jiems tas buvo labai įdomu, na kodėl jie turi pasakyti. Nu kaip ta muzika, nu ką reiškia. Na bet dabar jau jie suvokia, kad turi pasakyti vieną ar kitą žodį ar vieną kitą spalvą. Man labai džiaugsminga, kad per šitas muzikos pamokas nėra tamsių spalvų, raudonų nėra spalvų, kas labai svarbu.

Labai įdomu. Ačiū. Ir dar klausimas: Kokie jūsų manymu Montessori ugdymo metodai padeda ugdytis būtent vaikams turintiems Aspergerio sindromą?

Kaip ir ikimokyklinio amžiaus vaikams, taip ir mokyklinio amžiaus vaikams svarbu yra ritmas, pasikartojantis ritmas. Ir jeigu kažką įvedi naujo, bet visa kita turi likti taip kaip ir buvo. Tokiems vaikams nepatinka labai didelės naujovės, staigios, nu gal staigmenos, kaip sakau „ups, staigmena“, o kartais tam vaikui visai ta staigmena šoką gali įvartyti tokį, kad jis dar visą savaitę gali tualete būti, viduriuoti, nes iš to nervo. Lygiai taip pat ir čia, tas ritmas. Jis žino, atėjo, bus tas ritualas, kitas, per pietus prieš pietus ritualas, padainavo, pasimeldė, pavalgė, vėl padėkojo, tas nesikeičiantis ir tas ritmas. Netgi kartais va, pastebėjau, kad manęs nebūna būtent tą dieną, ir muziką aš jau atidirbu ktią dieną. Tai pribėga ir paklausia, kodėl antradienį jūs negalėjot, nes jie jau žino, kad antradieniais tam tikrą valandą bus muzika, ir jie tada ramūs. Jei kažkas iškrenta iš to jų ritmo, jie tada sunerimsta, tai vat tas, ta ramybė, tas metodas ką duoda, duoda individualius darbus, duoda tą susikaupimą, ir svarbiausia yra ritmas, kuris nesikeičia, ta organika, kaip yra kolektyvas, kaip viskas vyksta, betarpiškai, kaip šeimoje, kai vaikas yra saugus, sotus, jis tada ir laimingas.

Ačiū labai. Ir dar vienas klausimas. Jeigu taip atsitinka, kad jūsų pamokos metu Aspergerio sindromą turinčio vaiko elgesys sukelia kažkokių problemų kitam vaikui, ir to pasekoje sukelia kitų vaikų tėvų nepasitenkinimą, kaip tuomet sprendžiate šią situaciją?

Visko buvo. Pradžioje aš irgi buvau neauksinė. Kadangi jis žiauriai elgėsi, tiesiog šlykščiai elgėsi. Tai būdavo taip kad jėgos turiu. Paimdavau jį taip pakeliu ir iš klasės, uh, ant kėdės, raminau, vis tiek turime nusiraminti ir kai jau nusiraminsi, gali ateiti. Bet jis vis tiek žino, kad klasėje yra įdomu, ir jeigu jis įsibanguodavo, jisai rėkia, jisai trukdo ir nei aš galiu vesti, aš žinoma galiu garsiau, bet tada vaikam, vaikam jau ne Montessori metodas, o tada jau griežtoji kolonija, tai va tai, esminis yra tame, kad tada, tada jis suprato, kad turi rinktis. O, kad problemų su tėvais turėjau, turėjau su kitu vaiku. Ir problemos kyla tada, kai tėvai betarpiškai tiki vaiku, nu kad va „princas“, ir ne kitaip, ir ką pasakė jau sūnus yra teisybė, o ką jau ta mokytoja, mokytoja gauna pinigų iš tėvų, ir jau tada vaikas reiškiasi jau teisingai, bet ir tai išsisprendžia. Bet tiesiog, tiesiog reikia bendro supratimo. Jie patys tėvai žino, kad jeigu jie atvedė, viskas gerai, į gerą mokyklą, pas gerus specialistus, tie vaikai yra saugūs, viskas tvarkoj. Bet jie visi neauksiniai, visi, kiekvienas turim tam tikrų. Kaip aš sakau, vat tie mažiukai, kurie dabar darželyje, ir jie ateis į mokyklą, tai va jau tie vaikai bus „mūsų“ vaikai, kurie jau žinos visas taisykles, ir jie bus tie jau, kad mes kitaip net jausimės, jie jau žinos tą ritmą, jie bus užaugę nuo mažiuko, jie tave pažins ir tau nereikės eiti tų laiptų. O su mokyklinukais mes turėjome tiesiog šokinėti, tiesiog eiti ne laiptais, o per keturi, per penkis šokti, pasivyti ir jiems viską labai glaustai, suspaustai išaiškinti, tai lygiai taip pat ir su tais tėvais buvo. „O kodėl tas vaikas rėkia?“, o mergaitės vienos tėvai sako „O kodėl išgirdom keiksmazodžius? Kaip čia suprast“, sako „tokie žodžiai“, ji vos neapalpo išgirdus, o čia vienas duoda, bet tokiais rusiškais gerais, o juokas mane ima, bet jau stoviu rimtu veidu, tai va, visokio, visko būna. Paskui ta mama žinoma nurimo, vaikai turi visko išgirsti, ir turi suprasti, kad už save reikia ir pastovėti, visko būna. Nes būna gyvenime taip, kaip aš vieną vaiką mokinau, kaip reikia grąžos duoti, va. Gerų darbų būna pas mokytojus ir blogų, bet ką dabar darysi, toks gyvenimas, vaikas turi už save pastovėti, nes jeigu jis pradinėje neišmokė, tai išėjęs į pagrindinę, tai jam bus dar baisiau, tai reikia išmokinti visko. Tai va jie ir gyvena, ir mes turime padėti.

Supratau. O dar galbūt yra kažkokių sėkmės patirčių kai pavyko tą vaiką įtraukti į kažkokią tai bendrą mokyklinę veiklą su kitais, gal tai renginys, gal projektas?

Taip, bendruomeniškumą taip. Bet didžiausias pasiekimas buvo, kai buvo renginukai ir jis jau sakė individualiai, vienas eilėraščius deklamavo, taip buvo. Ir jis dar sakė, atsikūjęs „ar gerai?“, rodau jam, kad viskas super. Ir kai jau būna rytmečiai kokie, tai mes plius/minus pasiruošiam ne tik muzikinius, bet ir eilėraščius mokau, kad jau deklamuotų ne taip, kaip kad kala į lentą, kaip sakau, bet jau muzikaliai deklamuotų. Nu ir žinoma, paruošė jie dviese melodiją su varpeliais, ir jisai jau grojo solo varpeliais, tiesiog muziką atliko, tai va.

Na ir pats paskutinis klausimas. Kokį pagrindinį Montessori sistemos privalumą išskirtumėt ugdant Aspergerio sindromą turinčius vaikus?

Aš visuose metoduose ir ypač šitame metode sakau, išmokime suaugusieji išlaukti, ne čia ir dabar, o tiesiog. Tai gali trukti dieną, tai gali trukti savaitę, o gali trukti ir ilgiau, bet mes turime išlaukti. Ir jeigu mes išlauksim, tai ir gausime tą grąžą tokią kokia tai turi būti.

Ačiū labai. Ir jau kaip ir minėjote pradžioje, kad užtikrinant tą lygiavertiškumą, tai jūsų nuomonę šioje vietoje reikėtų mokinti suaugusius, nes vaikai priima vieni tokius kokius yra.

Taip, taip, nes vaikai viską jaučia, ir sugeria kaip sugertukai. Jie mato kokia tavo nagų spalva, jeigu tu nusidažei, pakeitei spalvą, ar gražūs tavo auskariukai ar pakabukas. Bet jie jaučia, ar tu gerai jautiesi ir esi ramus ir geros nuotaikos, ir jie tiesiog priima taip. Ir jeigu jau atėjai dirbti, turi švytėti taip, kad jau ne vienas raumėnėlis nepasakytų ar tau skauda ar neskauda, nes jiems irgi skauda, tik jie nemoka dar pasakyti, tai va, o jeigu ir moka, tai dar visokių niuansų, arba nežino kaip pasakyti. Bet kai jau vaikas pats pasako, kad „aš šiandien neramus, nepykit“. Tai aš manau, kad tai yra, kai grįžti ir supranti, kad neveltui tą dirbi, tai yra labai smagu, tai va.

6 priedas. Pedagogų pasirengimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Pedagogų pasirengimas	Mokytojo asmeninės ir profesinės kompetencijos	„Montesori mokyklos mokytojas turi turėti mokslinę, profesinę ir vidinę kompetencijas.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 21 str.). „Mokslinis pasirengimas padeda mokytojui žinoti ir suprasti vaiko fizinę, emocinę ir psichinę raidą, įgyti žinių apie vaiko gebėjimus, raidos sutrikimų rūšis, ankstyvąją sutrikimų diagnostiką ir terapiją, taip pat socialinę vaiko integraciją šeimoje ir mokykloje. Mokytojas turi sugebėti tiksliai stebėti ugdomo vaiko darbą, suvokti jo psichofizinės raidos ypatybes.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 22 str.). Vidinį mokytojo pasiruošimą M. Montessori sieja su išmintimi ir kantrybe. Pyktis ir išdidumas kliudo vaiką suprasti. Dažniausiai pyktis kyla dėl vaiko prieštaravimų arba jo siekių įtvirtinti save. Mokytojas neturi pamiršti savikontrolės ir ramybės. Kantrybė, teigiamas nusiteikimas, gebėjimas padėti vaikui – būtinos mokytojo vidinės savybės. (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 25 str.).
	Mokytojas - partneris	„Mokymas(is) yra partneriškas – mokytojas yra mokinio pagalbininkas tyrinėjant pasaulį, mokymosi partneris, tačiau ir autoritetas tose srityse, kuriose mokiniui nepakanka patirties ar išminties.“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.4 str.). „Pagrindinis M. Montessori pedagoginės sistemos metodais dirbančio mokytojo uždavinys – skatinti prigimtinių vaiko galių sklaidą ir kurti ugdymo reikmėms pritaikytą aplinką. Mokytojas ne moko, o vadovauja vaiko saviugdai. Jis yra vaiko vidinės raidos stebėtojas, skatintojas ir vadovas. M. Montessori pedagoginėje sistemoje mokytoją iš dalies pavaduoja mokomoji medžiaga, kurioje yra numatyta klaidų kontrolė, sudaranti sąlygas kiekvieno mokinio saviugdai.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 20 str.). „Mokytojo pagrindinis uždavinys – padėti mokiniui mokytis, įgusti savarankiškai galvoti, daryti logiškus sprendimus.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 15 str.).

7 priedas. Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Mokytojų, tėvų, specialistų tarpusavio bendradarbiavimas	Mokykla kuriama bendradarbiaujant tarpusavyje	„Montesori mokykla laikosi Lietuvos švietimo sistemos principų <...> mokyklos ir šeimos vienovės“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 8 str.). Mokyklos viziją ir strategiją kuria mokyklos darbuotojai, mokiniai ir jų tėvai, vietos bendruomenė ir mokyklos savininko teisės ir pareigas įgyvendinanti institucija, dalyvių susirinkimas (savininkas), priimama atsakomybė už tikslų įgyvendinimą. (Geros mokyklos koncepcija, 13.7 str.). Lietuvos švietimas grįstinas glaudžiu šeimos, mokyklos ir visuomenės bendradarbiavimu. Mokykla kuriama kaip šeimai ir visuomenei atviras kultūros židinys. (Lietuvos švietimo koncepcija, 1 dalis).
	Mokykla – besimokanti organizacija	„puoselėti geranoriškus, pagarba ir tolerancija grindžiamus mokinių, mokytojų ir tėvų tarpusavio santykius; organizuoti tėvų ir visuomenės montesorinį švietimą.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 7.8 str.). „Mokyklos bendruomenė: besimokanti organizacija. Ją apibūdina šie bruožai: mokymasis su kitais ir iš kitų (bendruomenės mokymasis – dirbant su kolegomis, dalijantis patirtimi, atradimais, sumanymais ir kūriniais, stebint kolegų pamokas, drauge studijuojant įvairius šaltinius, mokantis iš mokinių); sutelktumas (mokytojų ir kito personalo telkimas į pasidalijusias pareigas, vienos kitoms padedančias ir bendrų profesinių tikslų siekiančias grupes); refleksyvumas (mokyklos bendruomenės diskusijos, veiklos apmąstymas, įsivertinimas, jais pagrįsti susitarimai dėl ateities ir planavimas); mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas (personalo tobulinimosi paskatos ir jo organizavimo sistema); organizacijos atvirumas pasauliui (partnerystės, bendri projektai, absolventų pasitelkimas, tinkliniai ryšiai ir kt.).“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.6 str.).

8 priedas. Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Nuoseklus veiklos planavimas. Ritmo laikymasis	Kokybiškas veiklos organizavimas	„Mokytojas, atlikdamas jungties tarp mokinio ir paruoštos ugdomosios aplinkos vaidmenį, turi gerai suprasti jos reikšmę mokinio asmenybės raidai, išmanyti ugdomojoje aplinkoje pateiktos medžiagos, priemonių paskirtį, mokėti tiksliai ir kvalifikuotai jomis naudotis, numatyti reikiamą priemonių kiekį (kad jų nestokotų arba nebūtų per daug), kurti estetišką aplinką, menišką, metodišką mokymosi priemones. Ugdomoje aplinkoje mokytojas turi elgtis tyliai, būti dėmesingas, paslaugus mokinio pagalbininkas.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 24 str.). „<...> suteikti mokiniams prasmingų žinių, padėti jas susisteminti ir įtvirtinti; sukurti mokykloje aplinką, laiduojančią asmens orumo apsaugą, padedančią puoselėti vaiko fizinę bei psichinę sveikatą, užtikrinti jo socialinį saugumą;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 7.3 str.). „Montesori mokykla laikosi Lietuvos švietimo sistemos principų <...> mokinio teigiamos veiklos nepertraukimo“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 8 str.).
	Kiekvieno mokinio asmeninio tempo paisymas	„<...> per tam tikrą laiką pasiektas lygis, atsižvelgiant į mokymosi startą bei asmenines raidos galimybes, mokiniui optimalų tempą“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.1 str.). „<...> siekiant nuolatinės asmeninės pažangos mokiniui tinkamu būdu ir tempu, netrikdomos mokinio pasiekimų lygio klasėje ar mokinių grupėje įvertinimų.“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.1 str.).

9 priedas. Socialinių įgūdžių lavinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Socialinių įgūdžių lavinimas	Vertybinių ugdymas	„remiantis M. Montessori pedagoginei sistemai būdinga laisvės ir drausmės sąveikos samprata, ugdyti asmens bendražmogiškas vertybes, puoselėti socialinę bendravimo ir bendradarbiavimo patirtį;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 7.7 str.). Pradinio ugdymo paskirtis – suteikti asmeniui dorinės ir socialinės brandos pradmenis, kultūros, taip pat ir etninės, pagrindus, elementarų raštingumą, padėti jam pasirengti mokytis pagal pagrindinio ugdymo programą. (LR Švietimo įstatymas).
	Savarankiškumo ugdymas	„Pagrindinis montessori mokyklos tikslas – remiantis M. Montessori pedagogine sistema išugdyti laisvą, savarankišką žmogų, suvokiantį mokymosi reikšmę, gebantį rinktis prasmingus gyvenimo ir veiklos tikslus, pajėgų integruotis į visuomenę ir ją tobulinti, pasirengusį nuolatos mokytis, ugdyti savo gebėjimus.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 6 str.). Skatinama mokinių saviraiška, aktyvus dalyvavimas neformaliajame ugdyme, įvairiuose projektuose ir teminiuose renginiuose, kurių metu lavinami mokinių mąstymo, kūrybiškumo, lyderystės ir kiti gebėjimai, elgesio, bendravimo, bendradarbiavimo įgūdžiai. (Geros mokyklos koncepcija, 13.2 str.).

10 priedas. Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Mokymosi užtikrinimas pagal natūralią vaiko raidą	Vaiko raidos neskubinimas	„vaiką reikia ne mokyti, bet drąsinti, vesti, jam padėti; gerbiant mokinio asmenybę reikia vengti skubotumo; privalu būti kantriam gerbiant lėtą mokinio veiklos tempą; reikia suteikti mokiniui galimybę pačiam atrasti, pajusti, sužinoti, nereikia skubėti su patarimais, nurodinėjimais;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 23.5, 23.6, 23.7, 23.8 str.). „sudarant galimybę pradinės montesori mokyklos mokiniams pusę darbo dienos laiko skirti laisvai pasirinktai mokomajai medžiagai, individualiam ar grupiniam mokymuisi, kuris apibendrinamas viešu darbo rezultatų pristatymu, savarankiškiems rašto ar praktiniams darbams. Per patirtį, įgyjamą savo paties organizuotu, atsakingu ir prasmingu darbu, mokinys stiprina savo visavertiškumą, atsakomybės už save ir kitus jausmą;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 32.2 str.).
	Ugdymasis pagal amžiaus tarpsnius	„sukurti M. Montessori pedagoginės sistemos principais grindžiamą ugdomąją aplinką, atliepiančią atitinkamam vaiko asmenybės raidos tarpsniui būdingus fizinius ir dvasinius poreikius;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos 7.5 str.). „Vadovaujantis švietimo ir mokslo ministro patvirtintomis Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais ugdymo procesas montesori mokykloje organizuojamas atsižvelgiant į mokinio asmenybės raidos tarpsnius, jiems būdingus dėsningumus, esminius augančio žmogaus poreikius, stebėjimais grindžiamas išvadas apie mokinio psichofizinės ir dvasinės brandos procesą, išskylančius mokymosi sunkumus.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 29 str.). „Remdamasi savo ir kitų mokslininkų tyrimų rezultatais, M. Montessori nustatė vadinamuosius imliuosius vaiko dvasinės raidos laikotarpius. Jie siejami su atitinkamu amžiaus tarpsniu atsiskleidžiančiais vaiko poreikiais ir gebėjimu suvokti tam tikras išorinio pasaulio reiškinių ypatybes ir ryšius, išryškėjusiu potraukiu ir gebėjimu atlikti tam tikrą veiklą, patenkinti socialinio bendravimo poreikį. Imlieji laikotarpiai nesikartoja. Vienam pasibaigus ateina kitas. Jų seka atspindi nuoseklią vaiko dvasinę raidą. Ugdymo procesas, ypač aplinka, ugdymosi priemonės turi sudaryti sąlygas vaikui patirti ir suvokti atitinkamo imliojo laikotarpio galimybes atliepiančią medžiagą. Ji turi provokuoti tuo laikotarpiu atsiskleidžiančių asmens psichofizinių ir dvasinių galių raišką, laiduoti veiksmingą jų plėtotę. Sėkmingai išnaudodama imliųjų laikotarpių teikiamas galimybes, vaiko asmenybė bręsta, plečiasi jo dvasinė patirtis, proto galios.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 10 str.).

11 priedas. Individualių mokinių poreikių tenkinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Individualių mokinių poreikių tenkinimas	Individualumo aptikimas ir jo atskleidimas	„puoselėti individualias vaiko prigimties galias siekiant asmenybės brandos ir sėkmingo integravimosi į visuomenės gyvenimą; plėtoti savarankiško mokymosi patirtį, ugdyti asmens kritinio mąstymo, problemų sprendimo įgūdžius;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 7.1 str.). „nustatyti asmens kūrybinius gebėjimus ir pagal tai padėti jam įsigyti kompetencijų ir (ar) kvalifikaciją, atitinkančią šiuolaikinę kultūros bei technologijų lygį ir padedančią jam įsitvirtinti ir sėkmingai konkuruoti tolydžiai kintančioje darbo rinkoje, perteikti technologijų, ekonomikos ir verslo kultūros pagrindus, būtinus šalies ūkio pažangai, konkurencingumui bei darniai raidai laiduoti, sudaryti sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą;“ (LR Švietimo įstatymas, 3.2 str.). „nuo švietimo visiems pereinama prie švietimo kiekvienam, t. y. personalizuoto, suasmeninto ugdymo(si) ir mokymo(si) pripažįstant, kad žmonių patirtys, poreikiai, siekiai skiriasi ir mokomasi skirtingais tempais ir būdais.“ (Geros mokyklos koncepcija, 3.3 str.). „Mokiniai suvokia save kaip asmenybes, džiaugiasi savo pasiekimais ir kantriai įveikia nesėkmes, neprarasdami tikėjimo, kad jiems pavyks. Jie priima naujus iššūkius kaip kelią į tobulėjimą, sveikai pasitiki savo jėgomis, tačiau adekvačiai ir kritiškai vertina realybę.“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.1 str.). Reformuoto ugdymo pagrindinis tikslas – savaranki ir kūrybinga, maksimaliai jau mokykloje savo gebėjimus išskleidžianti asmenybė. (Lietuvos švietimo koncepcija, 1 dalis). Bendrojo vaikų ir jaunimo ugdymo paskirtis – kartu su šeima padėti gimtosios kultūros erdvėje atsiskleisti asmens individualybei, parengti asmenį darniam socialiniam gyvenimui. (Lietuvos švietimo koncepcija, 3 dalis).
	Mokinio pasirinkimo laisvė	„Paruošta aplinka yra pritaikyta atitinkamo amžiaus tarpsnio asmens ugdymosi reikmėms ir sudaro galimybę mokiniui individualiai rinktis pageidaujama veiklą, tenkinti savo poreikį tyrinėti, veikti, pažinti, judėti, puoselėti pasitikėjimą savo jėgomis, įgyvendinti sociokultūrinius – bendravimo, estetinius, tautinius, dorovinius, religinius – bręstančios asmenybės interesus.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 17 str.). „Mokoma(si) pagal individualius poreikius ir pasirinkimus, pagrįstus asmenine patirtimi, siekiais, prasmės suvokimu.“ (Geros mokyklos koncepcija, 13.4 str.). „svarbu neprimesti mokiniui savo veiklos, leisti jam pačiam pasirinkti; reikia leisti mokiniui savarankiškai veikti, siekiant sąmoningo mokymosi; būtina gerbti mokinio nuomonę, jo pageidavimus;“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 23.2, 23.3, 23.4 str.). „Mokytojas vadovauja savarankiškai mokinių veiklai šioje aplinkoje, padeda jiems sąmoningai siekti žinių.“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 31 str.).
	Specialiųjų poreikių tenkinimas	„Sąlygų sudarymas išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius poreikius.“ (Valstybinė švietimo 2013-2020 metų strategija, 13.3 str.). „ugdyti remdamasis mokinių gebėjimais ir polinkiais, stiprinti mokymosi motyvaciją ir pasitikėjimą savo gebėjimais, suteikti pagalbą mokiniams, turintiems ugdymosi, mokymosi sunkumų ir specialiųjų

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
		<i>ugdymosi poreikių, pritaikyti jiems dalyko programą, turinį, metodus;“ (LR Švietimo įstatymas, 49.5 str.).</i>
	Lygiateisiškumo užtikrinimas	<i>„Montesori mokykla laikosi Lietuvos švietimo sistemos principų <...> lygiateisiškumo, individualumo“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl Montessori pedagogikos Lietuvoje sampratos, 8 str.).</i> <i>„lygios galimybės – švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmens teisių įgyvendinimą, kiekvienam asmeniui ji laiduoja švietimo prieinamumą, bendrojo išsilavinimo bei pirmosios kvalifikacijos įgijimą ir sudaro sąlygas tobulinti turimą kvalifikaciją ar įgyti naują;“ (LR Švietimo įstatymas, 5.1 str.).</i>

12 priedas. Iššūkiai su kuriais susiduria pedagogai, ugdantys AS turinčius mokinius

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Iššūkiai su kuriais susiduria pedagogai, ugdantys AS turinčius mokinius	Socialinės lygybės užtikrinimas	„<...> tu tam vaikui taikai vienus standartus ir jam, pavyzdžiui leidi kažkokius dalykus daryti, bet kitiems ne., nes tu supranti, kad tai yra dėl jo pavyzdžiui, sakykim šiuo atveju Aspergerio sindromo, tie veiksniai, o kitiems vaikams tokių dalykų neleidi ir tada tiesiog nu vat sunkesnis tas dalykas <...>“ (R1); „<...> Tai to nesimato akademinėj plotmėj, bet kartais ta prasme tam tikrose santykiuose, tiesiog socialinėj toj plotmėj pradeda matytis tam tikri dalykai, kad vieną vaiką, kaip sakau, tu griežčiau atrodo imi, o tam būtent vaikui, kuris turi tą sindromą, tu nu kaip čia pasakyt, atleidi tam tikrus dalykus, nes supranti, kodėl jis taip elgiasi. <...>“ (R1); „<...> jeigu jis jaus tą aplinką ir pačios ugdytojos mokytojos neparodys, kad jis kitoks, nepakiš jam paklotėlio ar kilimėlio, kad tu kitoks, ir mes su tavimi dar kitaip ir vaikas jausis lygiavertis, lygiateisis grupėje kaip ir visi kiti.“ (R5);
	AS turinčio vaiko planavimo sudėtingumas	„<...> Jam sunkiai sekėsi pradžioje susitvarkyti su ta savo dienotvarke, savarankiškais darbais. Nes tu gauni tą savaitinį planą ir tu juo eini.“ (R2); „<...> atėjus į klasę ir pradėjus vesti pamoką jau matai kokios nuotaikos tas vaikas ir ko šiandien reikės. Tu gali koordinaliai keisti visą tą veiklą ir duoti visai kitus dalykus. Tai visiškai priklauso nuo jo, nuo jo nuotaikos, nuo jo sveikatos būklės, ar jisai išsimiegojęs, ar gerai savo visus poreikiu patenkinęs.“ (R5); „<...> be galo buvo sunku buvo planuoti savo laiką, nes jisai jo tiesiog neišjungęs, to savo sindromo, ir aš galvoju, kad jam tai tikrai buvo sunku.“ (R2);
	Diagnozės nežinojimas	„<...> didžiausi iššūkiai buvo tada, kai dar nežinojome, kad jis turi tą Aspergerio sindromą, niekas nežinojo kas jam yra. Bet po to kai tai buvo padaryta, kai buvo diagnozuota, tapo lengviau. <...>“ (R3); „<...> Ir iš karto aš net nesupratau, aš nežinojau to vaiko situacijos, kad jis turi tą sindromą, diagnozę, ir negalėjau aš niekaip su juo susikalbėti. Nesupratau kodėl jis taip elgiasi. <...>“ (R4); „<...> aš net nepagalvojau, ir nepastebėjau, kad jam ir gali būti kažkas iš tos pusės. Tai vat emocijos pliūpsniai, nežinojau kaip susitvarkyti su to vaiko emocijomis, kaip su juo kalbėti, kaip jį čia taip sakant nuraminti, nes yra ir kiti šalia vaikai.“ (R4);
	AS turinčio vaiko emocijų valdymas	„<...> jis tiesiog kavodavosi, susisukdavo į tokį kamuoliuką, į lentyną kavodavosi net gi tokių būdavo tų momentų<...>“ (R5); „<...> emocijos pliūpsniai, nežinojau kaip susitvarkyti su to vaiko emocijomis, kaip su juo kalbėti, kaip jį čia taip sakant nuraminti, nes yra ir kiti šalia vaikai.“ (R4); „<...> O tas vaikas iš viso buvo kaip sakau, kaip ėžiukas toksai, ir jo neapkabinsi, ir nepaglostysi. <...>“ (R5);

13 priedas. Mokytojų pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Mokytojų pasiruošimas darbui su Aspergerio sindromą turinčiais mokiniais	Savarankiškas mokymasis	„<...> ir vyksta tokiu labai paprastu būdu, kad tiesiog visi mokytojai yra supažindinami su tuo ir tada yra nu yra kur tos metodikos paruoštos darbui su Aspergerio vaikais, tai tiesiog tas metodikas savarankiškai studijuoja <...>“(R1); „<...> Ir tada skaitom konkrečių literatūrą <...>“(R3); „<...> pradėjau viską analizuoti, ir kaip ir viskas susieina ir kaip ir jo, matoma yra tai. Ir aš tada iš karto po to užsiėmimo, atsisdau ir pradėjau galvoti kaip aš dabar turėsiu su juo dirbti, kaip turėsiu su juo elgtis ir tai ėjo palaipsniui.“(R4); „<...> per gyvenimą visą laiką mokiausi ir mokiausi daug. Man visą laiką buvo įdomu.<...> sakau aš su vaikais nemoku, tiksliau moku, bet neturiu. Tai įstojau į kolegiją, ją baigiau, paskui surinkau grupę į pedagoginį išlyginamųjų, pirmąją Vilniuje, su savo kursu,<...>“(R5); „<...> aš labai mokiausi daug psichologijos, visų tų terapijų, ir kai aš mokiausi, studijavau kolegijoje, aš buvau irgi seniūnė, gera studentė, ir aš gavau, man kolegė padovanojo tarptautinius Valdorfo kursus, mokymus, tris metus ir aš paskui apsigyniau, apsigyniau darbą, kaip kolegijoje apsigina, taip aš Valdorfą esu apsigynus,<...>“(R5); „<...> nes kuo daugiau tu žinai, tuo daugiau tu nežinai.“(R5);
	Konsultavimasis su specialistais	„<...> tiesiog vienu metu nuėjau pas to vaiko mamą ir paklausiau, kaip jūs su juo susitvarkote, kur kreipiatės, ką veikiate? Mama pasakė, kad lankosi pas psichologą, ir aš pasiprašiau pati nueiti pas tą psichologą<...>“(R2); „<...> Ir aš nuėjau pas tą psichologą, lankiausi paskaitose, ir paskui mane dar ta pati psichologė nukreipė į kursus būtent apie Autizmo spektro sutrikimus, ir tas labai padėjo.“(R2); „<...> patys einame į daugumą kursų, ir semiamės tų psichologinių žinių, kaip dirbti su tais vaikais su sudėtingesniu elgesiu <...>“(R3);
	Bendradarbiavimas su tėvais	„Kitas svarbus dalykas mokytojo pasiruošime būtent darbui su Aspergerio sindromą turinčiais vaikais, tai yra bendravimas su tėvais. Nes iš tikrųjų šitoj vietoj esminis tas dalykas kurį mes turim, tai, kad komunikacija absoliuti su tėvais <...>“(R1); „<...> ir tada yra labai didelis bendradarbiavimas su tėvais, nes jie tiesiog nu pokalbiai, pokalbiai ir jų išklausymas, ir ta prasme tas visas ugdymo procesas yra labai daug derinimosi su tėvais kartu, nes jie iš tikrųjų turiu ta labai didelę rolę prisiimti, nu kad tas tęstinumas būtų vienodas, ir tiek iš mūsų, tiek iš jų pusės vienodai ištransliuota žinia ten kažkokia.“(R1); „<...> Žinai, tas bendradarbiavimas su tėvais, su vaiku. Ir tu tada žinai, ko reikia tam vaikui, ir visi dirba savo darbą, tėvai dirba iš savo pusės, tu dirbi kaip mokytojas, ir tas vyksta nenutrūkstamas procesas.“(R2);
	Bendradarbiavimas su kolegomis	„<...> labai daug šnekamės apie tai ir ir tiesiog dalijamės pastebėjimais, ir tiesiog ieškome labai praktiškai sprendimų ir manau, kad mums tai labai pavyksta iš tikrųjų. <...>“(R3); „<...> būtinai visos tariasi. Ypač patinka man viena mokytoja, po pamokos visada kalbu, kad vyktų komunikacija, kad žinotų ir ji ir tėvams perduotų kaip čia kas darosi per pamoką.“(R5); „<...> Tai lygiai tas pats, komunikacija su savo kolegėmis, pačios savo žinios, ir jeigu ko nežinai, mokiniams vėl, imi knygą ir vėl skaitai arba tariasi <...>“(R5);

14 priedas. Bendradarbiavimas su kolegomis, tėvais ir specialistais

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Bendradarbiavimas su kolegomis, tėvais ir specialistais	Ryšio kūrimas tarp tėvų ir mokyklos bendruomenės	„<...> Mes iš tikrųjų šitoje situacijoje, tai gal turim labai gerą dalyką, kad yra tėvai būtent to vaiko, yra labai nusiteikę bendradarbiavimui ir jie maksimaliai stengiasi viską daryti iš savo pusės, tiek ir jie lankosi pas privačius specialistus ir mums atneša atgal žinias <...>“(R1); „<...> nu mes kas savaitę mažiausiai turim tokių trumpą pokalbį su tėvais, tai tikrai tas bendradarbiavimas yra.“(R1); „<...> Taip, tas ir yra, kad yra ta šeima. Ta šeima dažnai perkeltine prasme, nes ir tu esi jo šeima, ir labai glaustas ryšys vyksta tarp visų, tu esi informuotas, tu pats apie viską informuoji, ir jautiesi laisvai, kad gali papasakoti tėvams apie tai kas tą dieną įvyko, nesijaudamas kažkaip tai keistai.“(R2); „<...> Ir atsiranda tas grįžtamasis ryšys, tas nenutrūkstamas procesas ir tam vaikui tai yra nu aš manau super. Nes nesikerta tai kas vyksta namuose, kas vyksta mokykloje ir kas vyksta pas psichologą. Visi eina koja kojon. Nes vaikas yra visų mūsų centre.“(R2);
	Aiškūs prioritetai (pirma – socialinė-emocinė raida, paskui – akademinė)	„<...> praktiškai jam buvo nu tikrai labai daug to, nežinau kaip lietuviškai „straglinimo“ (iš angl. sunkumai), ir tada ir mokytojai įtampo, nes jis ten sakykim vis dar nerašo ar dar kažko, ir tada ir tie tėvai ir pats vaikas, ir tada tokių labai daug konfliktų tiesiog būdavo tarpusavy, kas iššaukdavo tokius emocinius „breakdaunus“ (iš angl. žlugimas), kai jau jisai pratrūkdavo, o dabar kadangi to ne taip stipriai yra, daugiau žiūrime į jo tą socialinę pusę, emocinę, o ta akademine palikta, ta tokia laisva vaga, nu kiek jam išeina tiek, be jokio kažkokio spaudimo, tai va tas labai gelbsti.“(R1); „<...> jie tikrai yra labai besidomintis, besirūpinantys tuo vaiku ir iš tikrųjų labai mielai ir aktyviai dalyvauja, labai yra palaikantys tiek jo atžvilgiu, tiek mūsų kaip pedagogų, jie nekelia kažkokių nerealių reikalavimų, lūkesčių, iš tikrųjų su tėvais darbas tikrai sakyčiau labai labai sklandus toj vietoj. Aš manau, kad jie ir daro tai ką turėtų daryt ir mes jiems už tai dėkingi esam.“(R3); „Aš jeigu nepasisekė, tai mes taip ir kalbam, atsargiai, bet tiesiai, kad čia nelabai sekėsi, bet jeigu jam kažkas tai pasisekė, ir jis pats suprato, kad jam pasisekė, tai kiekvieną kartą, jau jeigu jisai ir pradžioj, ypač pradžioj, tai skatinau, garsiai kalbėjau, gyriau mamytei, tėveliui ir jisai pats girdėjo, kad ne visą laiką sako, kad jisai blogas, jam irgi labai yra svarbu išgirsti.“(R5); „O ką jam daryt jeigu jisai nežino kaip su savim elgtis. Kai jis išgirsta gerų žodžių, kai jis supranta pats, kad jis kažką tai atliko, padarė, jam sisekė, ir jis pats suprato, kad laimėjo tą karą su savim, tai yra svarbiausia.“(R5);
	Pastovus ryšio palaikymas su kolegomis	„<...> Kasdien dalinamės informacija, mes turime savo grupę, mokytojų, kuri kartais ten pypsi iki kol nueiname miegoti, nuo visokių ten pasidalinimų ir panašiai.“(R3); „<...> būna tokių dienų, kur ne viskas pavyksta, iš tikrųjų, būna sunku, tai va po tokių dienų ilgiau reikia pasišnekėti. Bet ieškom, ieškom, ir kartu ieškom tų sprendimų, ir kartu su tėvais, tarpusavy ir su tėvais irgi kalbamės visuomet.<...>“(R3); „<...> Tai labiau mes bendraujame per mokytojus. Kalbėdavau su jais, sužinodavau kaip čia kas, pasakydavo man, kad „va šiandien jis blogos nuotaikos, tai turėk omeny“ arba „pamokoje labai nesisekė, susierzinęs.“(R4);

15 priedas. Konfliktinių situacijų dėl AS turinčio vaiko elgesio, sprendimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Konfliktinių situacijų dėl AS turinčio vaiko elgesio, sprendimas	Mokymasis visą gyvenimą	„<...> sakykim tas vaikas kažkaip neadekvačiai pasielgė ir kažkokie kiti tėvai ateina bet nu mes stengiamės išspręsti tas problemas ir tiesiog per tą tokią humanistinę pedagogikos pusę ir per pokalbius su tėvais apie kiekvieno vaiko skirtingumą <...>“(R1); „<...> visi emociniai socialiniai įgūdžiai, jie yra, nu kaip sakau, visą gyvenimą mokytis jų reikia, o čia va taip va viens du ir nepadarysi.<...>“(R1); „<...> Ir kažkaip bandai tėvams aiškinti, kad su bet kuo tai galėjo atsitikti, ir mes visi gyvenime padarome klaidų, ir visi iš jų mokomės,<...>“(R2);
	Kalbėjimasis – pagrindinis konfliktų sprendimo būdas	„<...> iš karto jeigu kažkoks konfliktas, bandome išspręsti čia ir dabar, patys.“(R3); „<...> bet būna aišku situacijų kai jau kviečiame tėvus, ir būna tokių kurie sureaguoja labai audringai. Bet tiesiog kalbėtis kalbėtis ir dar kartą kalbėtis, daugiau nėra kitų būdų, mes kitų būdų neatradom, kaip tik kalbėtis, ir mes mokytojai, ir tėvai, ir vaikai, ir visos nukentėjusios pusės. Mes kalbame su tėvais, paskui su vaikais visais kartu. Bandome spręsti viską kalbėjimosi būdu. Ir čia ir su kitais vaikais ir su tuo vaiku, apie kurį kalbame, viskas vyksta taip pat.“(R3); „<...> daugiau yra vat gal tas momentas, kad jisai kartais atsisako eiti į kažkokią pamoką ar dar kažką ir tada nu kiti vaikai tiesiog tai mato ir sako, aš irgi nenoriu eiti pavyzdžiui, nu ta prasme, nes, lyg pavyzdį tokį mato, bet tada tu labai individualiai prieini prie to kiekvieno vaiko ir tada, tas kažkoks tai ale konfliktas jeigu taip galima pavadinti, jis nenueina net iki tėvų, nes tu su kiekvienu vaiku ta prasme susitari.“(R1);

16 priedas. Pokyčiai veikloje, joje pradėjus dalyvauti AS turinčiam vaikui

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Pokyčiai veikloje, joje pradėjus dalyvauti AS turinčiam vaikui	Stipresnis gilinimasis į Montessori ugdymo metodą	„Iš esmės tai, pokytis buvo toks, kad gavosi dar labiau viskas individualizuota, ta pati veikla <...>“(R1); „jeigu anksčiau pavyzdžiui būdavo, <...> panašiai, kad „nu tai va, visi antrokai ar trečiokai darome visi dabar kartu“ arba „turit visi kartų iki ten kažkada padaryti šitą“, tai dabar to nėra“(R1); „dabar labiau individualizuoji tuos dalykus, kad nebūtų, to tarpusavyje vaikų lyginimosi.“(R1); „<...>tu su juo atsisėdi ir skiri tą visiškai individualų dėmesį, ir padarai užduotis ir pasišneki, ir palauki kol jisai nurimsta visiškai, ir sakai tada: žiūrėk, aš atidarau duris, aš grįžtu į klasę, nes manęs ten laukia ar ne, ir tu man tik pamokuok ranka arba tik tai prieik prie durų ir aš pas tave ateisiu. Ir jam tada ateina ta ramybė <...>“(R3);
	Pakilęs empatijos lygis	„Pradžioje, visą laiką pokytis yra. Ir sąlyginai pradžioje jis toks neigiamas <...> bet ilgainiui <...> pasikeitė, pati ta dinamika vaikų požiūrio į jį. Ne tiek ugdymo, bet socialine prasme, vaikai išmoko priimti jį tokį koks jis yra ir retkarčiais išmoko prisitempti prie jo.(R2); „Ir tas pokytis turbūt yra toksai, kad tu turi būti visą laiką pasiruošęs, kad galbūt tau reikės bet kada išeiti iš klasės su juo, į tą ramų kamputį, su jo užduotim, ir su juo ten padirbėti, ir jam galbūt pasiūlyti kažkokią tai veiklą.“(R3); „<...> Ir aš galvoju mes kaip ugdytojai, kaip pedagogai, patys užaugome, tie vaikai mus augina.“(R2);

17 priedas. Montessori arba ne Montessori metodai, naudojami planuojant AS turinčio vaiko veiklą

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Metodai, naudojami planuojant AS turinčio vaiko veiklą	Padėti vaikui patirti sėkmę	„<...> visą laiką galvojant būtent apie tą vaiką, tu galvoji, nes būna kartais tu duodi bendras užduotis, ta prasme visiems pavyzdžiui, ir tada galvoji ar jam pavyks, ar jis patirs tą sėkmę <...>“(R1); „<...> jam labai svarbu viską žinoti iš anksto ir, kad kuo daugiau to stabilumo, kad kuo daugiau žinoti ir jeigu vyksta pasikeitimai kažkokie pokyčiai, kaip įmanoma anksčiau jį informuoti, kad jisai susigyventų, čia yra tokia kaip formulė <...>“(R3); „Jisai jeigu viską žino, jisai pasiruošęs, jisai tvirtai jaučiasi <...>“(R3);
	Individualizuotos užduotys	„<...> ir tada individualizuoja užduotis kiekvienam ir pagalvoja, o kaip jam? Ar jam pavyks? Ar jis patirs tą sėkmę?“(R1); „<...> užduotys, jos dažniausiai būna individualizuotos pagal kiekvieno vaiko gebėjimus, ir jam taip pat ji būna individualiai parengta. Bet tai nereiškia, kad jisai gauna nu tipo lengvesnę, o likusi klasė sunkesnę, <...>“(R1); „<...> praktiškai visų vaikų yra skirtingas gebėjimų lygmuo ir dėl to mes naudojame jiems visiems skirtingas užduotis.“(R1);
	Vaiko geros savijautos užtikrinimas	„<...> visada pagalvodavom apie tai, su kuriais vaikais jis tikrai galės kartu dirbti grupėje, dalyvauti, su kuriais jis jaučią tą ryšį.“(R2); „<...> Jeigu darbas, kuris reikalauja bendrumo, pagalvodavom apie tai, kad jis jaustųsi komfortiškai.“(R2); „Kaip ir minėjau, jeigu ir ruošiuosi kažką atskirai, tai niekas tai nežino ir nemato.<...>“(R5);

18 priedas. AS turinčio mokinio įsitraukimas į veiklas su bendramoksliais

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
AS turinčio mokinio įsitraukimas į veiklas su bendramoksliais	Natūralus noras priklausyti grupei	„<...> pas jį yra kaip pagal Montessori tie jautrieji periodai, tai pas jį būtent tas periodas draugystei, buvimui grupėje, tai pas jį tai labai labai intensyvu ir jis be galo nori būti kartu, jis nenori būti vienas, atskirai ir taip toliau. Jisai labai nori būti kartu su kitais.“(R1); <...> būtent tas grupinis darbas, kuris būna ten po du, po tris, po penkis, jis absoliučiai į tai įsitraukia ir tiesiog būna dėl to paties buvimo grupėje patirties.“(R1); „<...> visiškai natūraliai vyksta ir jis net mėgsta tas tokias grupines veiklas, nes yra labai bendraujantis. Ir jam labai reikia to žmogiško kontakto <...>“(R3);
	Įpareigojimas padeda įsitraukti į veiklas	„<...> Mes jį įpareigojame kelionėse būti atsakingu už nuotraukas. Na jisai buvo mūsų kelionių fotografas. Ir jisai šitą dalyką priėmė taaaaiپ svaarbiai, jisai buvo atsakingas, jisai buvo tikras fotografas.<...>“(R2); <...> jis taip labai atsakingai į tai pažiūrėjo, ir manau visuomet reikia rasti tą draivą, kas jį veža, jam paskirti, juo pasitikėti ir tada žinai..“(R2); „<...> Bet didžiausias pasiekimas buvo, kai buvo renginukai ir jis jau sakė individualiai, vienas eilėraščius deklamavo, taip buvo. Ir jis dar sakė, atsisukęs „ar gerai?“, rodau jam, kad viskas super. <...> Nu ir žinoma, paruošė jie dviese melodiją su varpeliais, ir jisai jau grojo solo varpeliais, tiesiog muziką atliko, tai va.“(R5);

19 priedas. AS turinčio mokinio lygiateisiškumo užtikrinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
AS turinčio mokinio lygiateisiškumo užtikrinimas	Individualus priėjimas	„<...> Bet kadangi pas mus viskas vyksta pakankamai individualiai šitoj vietoj, nu ta prasme kiekvienas vaikas turi savo planą kuriuo eina, tai dėl to tai taip nesieskaluoja visoj klasėj ir tu taip tada individualiai prieini prie to vaiko.“(R1); „<...>Bet iš tikrųjų Montessori pats metodas yra ir pasaulyje labai taikomas dirbant su spec. poreikių vaikais, kiek teko matyti ir užsienio Montessori mokyklose stebėti, kad visada vienas ar du vaikai klasėje būna turintys kažkokį tai sutrikimą, bet tai suprantu tik tada, kai pasikalbi su mokytojais.“(R1); „kai yra ta individuali prieitis prie kiekvieno vaiko, tai tie visi dalykai taip nesimato ir tai nėra kažkaip išryškinama klasėje <...>“(R1);
	Nėra sudarytų sąlygų vaikų varžymuisi tarpusavyje	„<...> tradicinėje kažkokioje sistemoje yra ta tokia hierarchija, savotiška, na gerai besimokantys vaikai, prasčiau besimokantys, ir taip toliau, ir viskas remiasi ant akademinio lygmens, ir pavyzdžiui kad ir elementarus dalykas ką galima pamatyti, bet kurioj turbūt pradinio ugdymo klasėje, pavyzdžiui perskaitytų knygų lipdukai, lipdukai už perskaitytas knygas, ir tu įeini į klasę, ir matosi, vienas vaikas turi dešimt lipdukų, o kitas tik du, nu sakykim, ir gaunasi toks reitingavimas vaikų.“(R1); „<...> vaikas nėra vertinamas kažkaip labiau nei kitas, dėl to, kad jis daugiau žino, daugiau mokosi ar taip toliau.“ (R1); „akademiniis momentas, jis tampa natūralaus mokymo proceso dalis, o ne kažkokia siekiamybė, ko aš turiu siekti, ta prasme, vien tik ten gerai mokytis, gauti dešimtukus kažkokius....“(R1);
	Kiekvienas vaikas – unikali asmenybė, turinti pašaukimą	„<...> Montessori klasėje, kiekvienas vaikas yra priimamas, kad jisai turi tam tikrą talentą, tam tikrą gabumą, kurį jisai gali puoselėti <...>“(R1); „<...> pavyzdžiui pas mus ugdymo įstaigoje tikrai nėra taip, kad sakykim visi visi būtų labai akademiniam aukštam lygmeny, tikrai to nėra, bet jie gal turi kitus dalykus, kažkas moka ten valgyti gerai gaminti ir jisai tuo rūpinasi, kažkas gali piešti, ir kai reikia daryti plakatus, kažkas kitus dalykus, organizuoti veiklą ar dar kažką.“(R1); „<...> kiekvieno vaiko atpažinimas, ką jisai turi tokio ypatingo, ir to stiprinimas irgi yra labai svarbi dalis, nes tokiu būdu tu stiprini ne tik sakykim akademinę pusę, kur pavyzdžiui Aspergerio vaikas gali tikrai nesužybėti šitoj vietoj, bet tu stiprini kitas vietas, kurios yra, tu jas skatini, ir dėl to taip yra, kad jie klasėje visi skirtingi, bet jie nėra sureitinguojami į kažkokią hierarchiją, štai geri vaikai, ir šiek tiek ne tokie geri.“(R1); „<...> bet atpažinti ir savo pašaukimą, į kokią pusę tave traukia, kokią tu nori tobulinti ir įgalinti veikti ją.“(R1);
	Taisyklės ir pasekmės visiems vienodos	„<...> kalbant gal apie pasekmes, kokios būdavo taikomos nusižengiant taisyklėms jau pavyzdžiui iš jo pusės, tai mes lygiai taip pat kalbėdavome ir su juo, kaip negerai jaučiasi tas kitas vaikas.“(R2); „<...> Ir aišku, aš jau buvau ir taisyklės įvedusi, ir kol neišėjom į karantiną, stengėmės jų laikytis, kad už patyčias ar skaudžiantį žodį, jeigu kažkas ten pasako, tai su mokykla sutarėme taip, kad tam žmogui pamoka yra baigta. Ir iš tikrųjų tai padėjo.“(R4); „<...> Ir vat tas berniukas kuris turi tą sindromą, tai sakyčiau, kad jis labai įsiklausė į šią taisyklę ir turėjo tik vieną kartą problemą ir paskui kažkaip labai jį paveikė ir nereikėjo ne karto daugiau siųsti iš klasės.“(R4);

	Suaugusiųjų pavyzdys	„<...> vaikai nepastebi kažkokių tų kad ir trūkumų, pačiam vaikai, jie tai gi draugauja, jie nuoširdžiai vienas su kitu bendrauja, žaidžia, nes jie mėgdžioja suaugusius. Ir tik kai suaugęs pasako jam, kad tas vaikas esantis šalia yra kažkoks kitoks, jis tada ir pasižiūri, o kodėl jisai kitoks.“ (R5); „<...> jeigu jis jaus tą aplinką ir pačios ugdytojos mokytojos neparodys, kad jis kitoks, nepakiši jam paklotėlio ar kilimėlio, kad tu kitoks, ir mes su tavimi dar kitaip ir vaikas jausis lygiavertis, lygiateisis grupėje kaip ir visi kiti.“ (R5); „<...> vaikai viską jaučia, ir sugeria kaip sugertukai.“ (R5);
--	----------------------	---

20 priedas. Montessori ugdymo metodo aspektai, padedantys natūraliai ugdytis vaikams, turintiems Aspergerio sindromą

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Montessori ugdymo metodo aspektai, padedantys natūraliai ugdytis vaikams, turintiems Aspergerio sindromą	Patirtinis mokymasis per Montessori priemones	„<...> Bet esminis gal tas momentas yra, kad iš tikrųjų tos Montessori priemonės ir tas „per sensorinę patirtį“, labai daug per konkrečią patirtį atėjimas iki tų abstrakčių sąvokų <...>“(R1); „<...> Ir kitas dalykas, tai žinoma tos priemonės, kurios leidžia suvokti ką tu mokaisi, ir jeigu pradžioj jos atrodo kaip žaidimas, vėliau vaikas iš to konkretaus pereina į tą abstrakčių sąvoką.“(R1); „<...> Tai vienas iš esminių dalykų, tai tas ugdymas paremtas tikra patirtimi, per įvairius gyvenimo praktikos pratimus, kurie yra naudojami, ir pradinėj mokykloj tai labai padeda, nes tai padeda atskleisti ne tik akademių žinių lygį, bet ir tuos kitus dalykus, kuriuos vaikas turi.“(R1);
	Lygiavertiškumas bendruomenėje	„<...> bet kiekvienas jaučiasi tiesiog lygiaverčiais savo klasės nariais, kiekvienas yra laisvas daryti klaidas, iš jų mokytis, ir tokiu būdu atsiskleidžiami yra kiti dalykai, vaikas įgalinamas yra, jo kiti gebėjimai atsiskleidžia, talentai, ar ne.“(R3); <...> vaikams sukuria gal tokios didelės šeimos įspūdį, bet tai suteikia ir kiekvienam lygiavertiškumą“(R1); „<...>Montessori sistema ir padeda jam visame tame susibūrime jaustis lygiam, kas manau jam ir padeda apskritai jungtis į tą bendruomenę, komandą.“(R4);
	Veiklos rutina	„<...>jis įsivažiuoja į ritmą ir tai padeda jam tą saugumą turėti. Na kaip pavyzdys, mes kiekvieną ketvirtadienį (diena pakeista) su visa klase turime teksto suvokimą, ir rugsėjo mėnesį jam tai buvo na beprotiškai sunku priimti <...> Bet jisai po to ant tiek priprato, jisai ateina ketvirtadienį į mokyklą ir sako: „šiandien bus teksto suvokimas, aa kaip nenoriu, nu bet bus“ ir <...> jam labai svarbu ta dienos struktūra, kurią jisai gali ir pats kažkiek koreguoti<...>. Tada <...> jisai žino tuos darbus, pats susidėlioja ką po ko darys ir daro.“(R1); „Nuoseklumas. Nes tada vaikas tiesiog įeina į jį ir eina, ir jo niekas neblaško. Nes kiek žinai gi tokio vaiko nelabai gali blaškyti, nes jis labai greitai išsimuša iš to ritmo.“(R2); „<...> vaikams svarbu yra ritmas, pasikartojantis ritmas. Ir jeigu kažką įvedi naujo, bet visa kita turi likti taip kaip ir buvo. Tokiems vaikams nepatinka labai didelės naujovės, staigios, nu gal staigmenos, kaip sakau „ups, staigmena“, o kartais tam vaikui visai ta staigmena šoką gali įvaryti tokį, kad jis dar visą savaitę gali tualetu būti, viduriuoti, nes iš to nervo.“(R5); „<...>Jis žino, atėjo, bus tas ritualas, kitas, per pietus prieš pietus ritualas, padainavo, pasimeldė, pavalgė, vėl padėjo, tas nesikeičiantis ir tas ritmas. Netgi kartais va, pastebėjau, kad manęs nebūna būtent tą dieną, ir muziką aš jau atidirbu kitių dienų. Tai pribėga ir paklausia, kodėl antradienį jūs negalėjot, nes jie jau žino, kad antradieniais tam tikrą valandą bus muzika, ir jie tada ramūs“(R5); „Jei kažkas iškrenta iš to jų ritmo, jie tada sunerimsta, tai vat tas, ta ramybė, tas metodas ką duoda, duoda individualius darbus, duoda tą susikaupimą, ir svarbiausia yra ritmas, kuris nesikeičia, ta organika, kaip yra kolektyvas, kaip viskas vyksta, betarpiškai, kaip šeimoje, kai vaikas yra saugus, sotus, jis tada ir laimingas.“(R5);

21 priedas. Montessori sistemos privalumai ugdant AS turinčius vaikus

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Montessori sistemos privalumai ugdant AS turinčius vaikus	Mokytojas - patarėjas	„<...> Bet vienas iš tų momentų pagrindinių, jog tu nemokai vaiku, tu nesi tas toksai mokytojas direktyvus, o tu esi tas vadinamas palydėtojas.“(R1); „<...> Tai vat čia turbūt tas esminis dalykas, kad mokytojas nėra tas, kur ateina, na iš serijos mokytojo sėkmė nėra matuojama pagal tai kaip standartizuotus testus išlaikė jo klasė, tai vat šitas yra turbūt esminis skirtumas.“(R1); „Tas pedagogas geba atrasti tame vaike kažką, atskleisti, ir tas privalumas yra tada, kai klasėje turi mažai vaikų, ir turi tą galimybę pastebėti, nes manau kad didelėje minioje būtų labai sunku.“(R2);
	Vaikas – jau asmenybė	„<...> kad mes turim tą turbūt kitokį požiūrį į kiekvieną vaiką, nes tu į jį žiūri kaip į asmenį, ir tu į tą savo atėjusį pirmokėlį ar dar mažesnę vaiką, tu į jį žiūri kaip į kažkada tapsiančią brandžią asmenybę. Ir tas skirtingumas pagrindinis, tai tas tikėjimas, ta prasme, kiekvienu tuo vaiku, ir nesvarbu ar jisai ten su sindromu ar be sindromo, ar dar kažko.“(R1); „Vaikas – yra visas tas centras ir viskas dėliojasi aplink vaiką, ir tu žvelgi į jo asmeninį poreikį, tiek į socialinį, tiek į akademinį, ir susidėlioji visas tas veiklas, taip kad, tas vaikas tiesiog auga tame visame, kažkaip.“(R2); „<...> yra tie individualūs planai kiekvienam vaikui sukurti“(R3);
	Proceso nuoseklumas ir neskubinimas	„<...> yra tas aspektas, jog tradicinėje mokykloje visgi pokytis yra labai dinamiškas ir vyksta kas 45 minutes. O tam vaikui yra labai svarbu, kad jeigu jis tuo metu save atrodo kažkokiam tai projekte, jisai nori daryti, jis jį gali daryti, ir nebūtinai tą 3 valandų bloką nuoseklaus darbo, bet gal ir iki pat prailgintos grupės, tai prašom, tu daryk, niekas tavęs nenutrauks, niekas tavęs nesustabdys ir iš tikrųjų šitas dalykas yra.“(R3); „<...> Ir tas nuoseklumas yra labai labai svarbus, kuris ir jam ir kitam tokiam vaikui gali suteikti labai daug jėgos.“(R3); „<...> ypač šitame metode sakau, išmokime suaugusieji išlaukti, ne čia ir dabar, o tiesiog. Tai gali trukti dienele, tai gali trukti savaitę, o gali trukti ir ilgiau, bet mes turime išlaukti. Ir jeigu mes išlauksim, tai ir gausime tą grąžą tokią kokia tai turi būti.“(R5);

22 priedas. Pokyčiai AS turinčio vaiko elgesyje

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Pokyčiai AS turinčio vaiko elgesyje	Nuotolinis mokymasis	„<...> norėjau pasakyti apie nuotolinį ugdymą, nes mokomės jau mėnesį, ir būtent tas vaikas yra tas kuris, kaip mes juokiamės yra nu ŽVAIGŽDĖ viso nuotolinio ugdymo, nes tai yra vaikas kuriam labiausiai atrodo tinka šitas metodas, jisai be galo yra susimotyvavęs, jisai dalyvauja, mes turim tą tvarkaraštį ir bendruomenės rytus ir dienos aptarimą prieš dienos pabaigą. Ir jisai yra tas, kuris visada kelia klausimą, kuris klausia, kuris viską išsako, nuneša planšetę parodo kaip jo šuo laukiasi, atlieka visas užduotis. Ir žinoma tai yra ir tėvų bendradarbiavimas, mama padeda jam visą ritmą sudėlioti. Bet jam tai labai tinka, nes nėra kažkokių išorinių dirgiklių namuose ir jis puikiai su tuo tvarkosi. Ir tai man yra nuostabi keliantis dalykas, nes tikrai buvo daug pergyvenimo kaip bus kaip bus, bet viskas labai šauniai, būtent su tuo vaiku.“ (R1); „Iš tiesų jam nuotolinis mokymas, nuotolinis mokymas tai buvo kažkas tai atradimas, nes idealus mokinyš. Idealus. Jis iš ryto atsisėda visas susišukavęs, „labas rytas“, jis tiek man visko pasakojo <...>“ (R5); „<...> jis buvo pats geriausias, jis viską atliko, jis pasakojo, o aš sakiau tai chemija, tai stebuklas, jūs įdėsite ten, patepsite ir užkljuosit, ir jis rėkia ir net drebėdamas sako „vat man viskas išeina, įsivaizduojate, man viskas išeina“, nes jisai patikėjo savo, tiesiog savo jėgomis patikėjo, savo veiksmais ir niekas nesakė, kad jisai kitoks <...>“ (R5);
	Ryšys tarp mokinio ir mokytojo	„<...> Bet kai mes tą ryšį su juo jau turėjom <...>, kai jis jautė, kad į jį žiūriu kaip į lygiavertį, tai jisai labai tikrai labai draugiškai, su tokia pagarba. Ir jis visada galėdavo ateiti pasisakyti. Tad man pagrindinis toks ir būtų pokytis, kad iš jo pusės atėjo pasitikėjimas, atsirado ryšys <...>“ (R2); „Kai pažinau gerai tas jo asmenines savybes, pastebėjimus kas jį „veža“, ir tada gali jam jau padėti asmeniškai, atsižvelgiant į jo poreikį. Ir tada vaikas jau pajaučia iš to pedagogo, kad va man čia gera, manęs neverčia, bet atsiklausia.“ (R2); „<...> aš manau kad mes pradėjom labiau susišnekėti ir rasti bendrą kalbą <...>“ (R4);
	Gebėjimas atpažinti emocijas ir jas valdyti	„Jis išlindo iš tos lentynos, jis nesikavojo, jis nešaukė, nerėkė, nes rėkė baisiniu tokiu, gerkliniu vidaus, kaip aš sakau iš skrandžio, kaip aš sakau, tas kažkoks tai garsas, kuris jį išlaisvindavo. Bet paskui per tą laiką daug mokytojos dirbo, ir aš su juo dirbau, nu tiesiog kalbėjom, tiesiog klausiau jo, kaip tu tą garsą vadini, gal tai čia liūtas, gal dramblys.“ (R5); „<...> jis daugiau pasako, vat jam kažkas nepatinka, jis daugiau pasipasakoja, kas jam negerai“ (R4); „O dabar jis jau galėdavo įvardinti, jau ateina į pamoką ir sako „šiandien aš neramus“. Vaikas gali įvardinti jau, kad „šiandien aš negaliu būti vietoje“. Tai sakau gerai, šiandien tu nešiosi, šiandien tu ritminį plosi, ant kilimėlio tada duodu ritminius pratimus ir jisai tai daro.“ (R5).