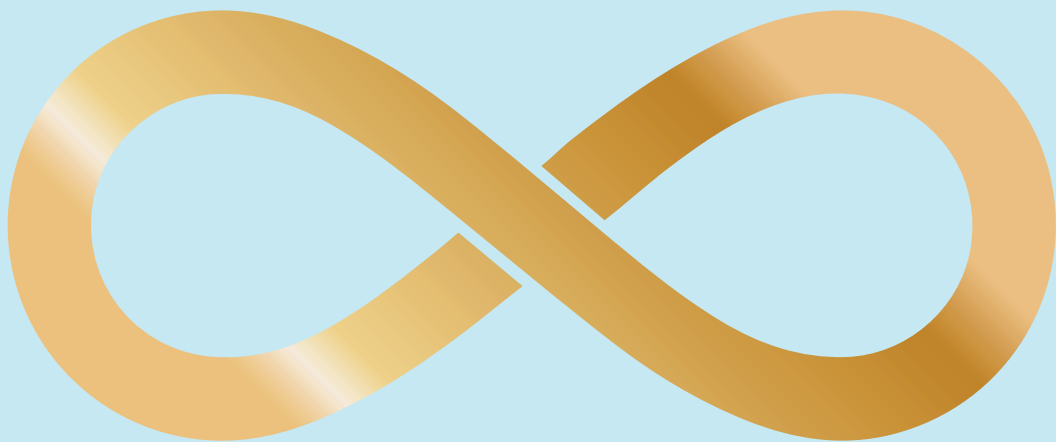




Autizmas

**PAŽINTI
SUPRASTI
PADĖTI**

Recenzuota mokslinės praktinės
konferencijos medžiaga



Autizmas

**PAŽINTI
SUPRASTI
PADĖTI**

Recenzuota mokslinės praktinės
konferencijos medžiaga

Irena Kaffemanienė, Renata Geležinienė, Margarita Jurevičienė, Laima Tomėnienė (sud. ir red.). (2022). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga. Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

Irena Kaffemanienė, Renata Geležinienė, Margarita Jurevičienė, Laima Tomėnienė (eds.). (2022). *Autism: to know, to understand, to help*. Peer reviewed scientific practical conference material. Vilnius: Vilnius university Šiauliai academy.

Recenzantai:

prof. dr. *Liuda Radzevičienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos institutas
dr. *Ieva Kuginytė-Arlauskienė*, Vakarų Norvegijos taikomųjų mokslų universitetas

Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija

Autizmas: pažinti, suprasti, padėti, 2020 m. spalio 29 d.

Konferencijos organizatoriai – Šiaulių universiteto (nuo 2021 m. sausio mėn. – Vilniaus universiteto Šiaulių akademija) Edukologijos institutas, Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programų komitetas.

Konferencijos partneriai: Asociacija „Šiaulių lietaus vaikai“, Lietuvos Respublikos specialiųjų pedagogų asociacija.

Konferencijos mokslinis komitetas:

Doc. dr. *Irena Kaffemanienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos instituto Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programų komitetas.

Prof. dr. *Daiva Malinauskienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas.

Doc. dr. *Renata Geležinienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos instituto Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programų komitetas.

Dr. *Margarita Jurevičienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos instituto Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programų komitetas.

Dr. *Laima Tomėnienė*, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos instituto Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programų komitetas.

Živilė Kulėšė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas; asociacija „Šiaulių lietaus vaikai“.

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale *ibiblioteka.lt*

ISBN 978-609-07-0732-6 (skaitmeninis PDF)

© Vilniaus universitetas, 2022

© Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, 2022

TURINYS

Autizmas ir autizmo bruožai žymių žmonių gyvenime	5
VYTAUTAS GUDONIS	
Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas taikant terapines metodikas	12
ŽIVILĖ KULĖŠĖ	
Autizmo spektro sutrikimas: lytiškumo iššūkiai	32
ROLANDAS PAULAUSKAS	
Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinio intelekto ugdymo(si) svarba	42
SIMAS GARBENIS	
Pozityvaus elgesio palaikymo principai ir intervencijos ugdant mokinį, turintį įvairiapusį raidos ir intelekto sutrikimą	49
RENATA GREIMAITĖ	
Audiovizualinė autistiškų vaikų ugdomoji aplinka. Tėvų požiūrio analizė	58
VIKTORIJA MIZGERIENĖ, EUGENIJUS MAČERAUSKAS, LAURA ŽALIENĖ, VYTAUTAS ŽALYS	
Būsimųjų mokytojų patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų	69
LAIMA TOMĖNIENĖ, SKAISTĖ KOVIENĖ	
Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi individualizavimas	89
MIGLĖ JURŠAITĖ	
Asmeninė refleksija: pažinti, suprasti, padėti	102
SOLVEIGA ZVICEVIČIENĖ	
Ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis, įgyta ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą	113
VILMA LIAUDANSKĖ	
Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas naudojant skaitmenines priemones	122
DAINIUS MAURICAS	
Vaizdo modeliavimo taikymo galimybės	126
LUKAS KAMARAUSKAS	
Sensoriniai skaitymai vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą: iššūkiai, patirtys, perspektyvos	135
AGNĖ PRANCKUTĖ	

Švietimo sistemos indėlis ir perspektyvos sprendžiant autistiškų vaikų ugdymo problemas	142
ALMEDA KURIENĖ	
Iššūkiai darželyje: tėvų ir pedagogų komunikacija	151
ROBERTA PLEKAVIČIENĖ	
Vizualaus tvarkaraščio naudojimas ugdant autizmo spektro ar kitą raidos sutrikimą turinčius vaikus	157
EGLĖ KAIRELYTĖ-SAULIŪNIENĖ	
Kaniterapijos taikymas vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų	163
INESA EŽERSKYTĖ-PURENOK, JOANA GRYGUTIS	
Taikomosios elgesio analizės metodikos naudojimas šeimoje, ugdant vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą	169
VAIDA ABROMAVIČIENĖ	
Autoriai	172
Authors	174

Autizmas ir autizmo bruožai žymių žmonių gyvenime

VYTAUTAS GUDONIS

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Straipsnyje apžvelgiami žymių asmenybių, galimai turėjusių autizmo spektro sutrikimą, bruožai, remiantis biografų duomenimis ir mokslininkų įžvalgomis. Kadangi autizmas pradėtas pažinti tik per pastarąjį šimtmetį, straipsnyje minimų žymių žmonių autizmas daugeliu atvejų nebuvo diagnozuotas. Mokslininkai priskiria juos autizmo spektrui tik hipotetiškai, remdamiesi biografiniais faktais ir lygindami juos su dabartiniais aukšto funkcionalumo autizmo ir (ar) Aspergerio sindromo bruožais. Tačiau nėra aišku, kiek žinomų meno ir mokslų žmonių turėjo šį sindromą.

Esminiai žodžiai: autizmas, Aspergerio sindromas, žymūs žmonės, galimai turėję autizmo spektro sutrikimą.

Nors autizmas dabar pažintas geriau nei praeityje, tačiau nepraranda savo aktualumo ir mokslininkų dėmesio. Manoma, kad į autizmo spektrą patenka ir kai kurios iškilios dabarties ir praeities asmenybės – mokslininkai, menininkai, visuomenės veikėjai. Ne visi šaltiniai, nagrinėjantys praeities įžymybių autizmo bruožus, patikimi; daugeliu atvejų aprašomi požymiai, kurie leidžia daryti tik prielaidą, kad šie asmenys galbūt turėjo Aspergerio sindromą (autizmo spektro sutrikimą)* arba autistinių bruožų. Didėjant susidomėjimui autizmo spektrui priskiriamais talentais, atsirado tendencija ieškoti autizmo ir genialumo sąsajų, tikrinti tikrus ar tariamus faktus apie kiekvieno „ekscentriško“ menininko ar mokslininko autizmo ar Aspergerio bruožus, teigia Barale, D'Angelo (2010). Kai kurie autoriai autizmo sutrikimą priskiria italų renesanso tapytojui, architektui, poetui, skulptoriui, muzikantui, meno teoretikui, inžinieriui, išradėjui, filosofui Leonardui da Vinči (1452–1519); anglų fizikui, matematikui, astronomui, filosofui Izaokui Niutonui (1643–1727); vienam žymiausių kompozitorių Volfgangui Amadėjui Mocartui (1756–1791); šešioliktajam Jungtinių Amerikos Valstijų prezidentui, sėkmingai valdžiusiam šalį vienos iš sudėtingiausių vidinės krizės – JAV pilietinio karo metu, sugebėjusiam išsaugoti šalį ir panaikinti vergovę Abraomui Linkolnui (1809–1865); olandų tapytojui ir grafikui, postimpresionistui Vincentui van Gogui (1853–1890); Vokietijos ir Jungtinių Amerikos

* „Psichikos sutrikimų diagnostikos ir statistikos vadovo“ 5-ame leidime Aspergerio sindromas buvo pašalintas iš psichiatrinių diagnozių ir priskirtas autizmo spektro sutrikimams (APA, 2013).

Valstijų fizikui, suformulavusiam reliatyvumo teoriją, Albertui Einšteinui (1879–1955) ir kai kuriems kitiems žymiesiems žmonėms.

Mikelandželas Buonarotis (Michelangelo Buonarroti, 1475–1564) – vienas iškiliausių visų laikų menininkų ir žymiausių istorinių asmenybių, italų renesanso dailininkas, skulptorius, architektas, poetas, inžinierius. Daroma prielaida, kad jo kūrybinį genijų galėjo paskatinti autizmas. Mikelandželas turėjo keistų įpročių – mėgdavo stereotipiškai kartoti tuos pačius veiksmus, o jei negalėdavo laikytis įprastos rutinos, labai susierzindavo. Jis buvo laikomas keistu, neįprastu, įtariu ir „gyvenančiu savo pasaulyje“. Mikelandželo rutininis atsidavimas darbui, neįprastas gyvenimo būdas, riboti interesai, prasti socialiniai ir komunikavimo įgūdžiai, sunkumai sprendžiant kasdienes problemas greičiausiai buvo Aspergerio sindromo požymiai (Arshad, Fitzgerald, 2004). Depresija ir įvairios ligos nestabdė jo atkaklaus darbo įpročių.

Mikelandželas buvo apsėstas darbo ir kontroliavo viską savo gyvenime – šeimą, pinigus, laiką. Kontrolės praradimas sukeldavo jam didelį nusivylimą. Jis sugebėjo per trumpą laiką sukurti šimtus eskizų Siksto luboms – nėra dviejų vienodų ir jokių panašių pozų. Visą dėmesį skyrė savo šedevrams.

Izaakas Niutonas (Isaac Newton, 1643–1727) – anglų fizikas, matematikas, astronomas, filosofas. Pasak Simono Barono Coheno, Kembridžo universiteto profesoriaus, Niutonas turėjo Aspergerio sindromą: buvo užduras, nekaltus ir socialiai neaktyvus; turėjo labai mažai draugų, nesugebėjo kiek ilgiau išlaikyti draugų. Įsigilinęs į savo darbą, kelias dienas galėjo būti nevalgęs ir nemiegojęs (Alkofer, 2015). Nėra jokių abejonių, kad Niutonas turėjo autistinių bruožų, kurie reiškėsi keistu elgesiu, emociniu atsiribojimu, egocentriškumu, padidėjusiu jautrumu ir ribotais interesais (Fitzgerald, O'Brien, 2007). Pasak autorių, Niutonas turėjo žymų socialinės sąveikos sutrikimą – vaikystėje buvo tylus, retai žaisdavo su kitais berniukais, o ir vėliau rodė aiškų nenorą bendrauti, buvo „sunkus žmogus“, mizantropas.

Tomas Džefersonas (Thomas Jefferson, 1743–1826). Tomas Džefersonas buvo trečiasis JAV prezidentas, pagrindinis Jungtinių Valstijų nepriklausomybės deklaracijos autorius, vienas iš pačių įtakingiausių respublikonizmo idealų Jungtinėse Valstijose skleidėjų. Manoma, kad jis turėjo Aspergerio sindromą. Nors Džefersonas buvo prezidentas, jis buvo drovus ir nesugebėjo žodžiu bendrauti su kitais, teigia Simonas Baronas Cohenas; taip pat buvo labai jautrus garsams, jam buvo sunku užmegzti žvilgsnio kontaktą (Alkofer, 2015). Ledginas (2000) aprašė Džefersono bruožus, atitinkančius Aspergerio diagnostinius kriterijus: „ypatingi interesai“, socialinės komunikacijos ir neverbalinio bendravimo sunkumai, emocinio ryšio abipusiškumo stoka, nelankstus nefunkcionalios rutinos laikymasis. Ledgino (2000) teigimu, Džefersonas buvo drovus, turėjo menkus socialinius kontaktus, negalėdavo kalbėti viešai, skausmingai reaguodavo į stiprius garsus. Jis turėjo finansinių problemų. Nors ir tvarkė savo pajamų ir išlaidų apskaitą, po mirties paliko skolų. Jis taip pat aistringai domėjosi namo pertvarkymu ir apskritai buvo ekscentriškas žmogus. Džefersono išskirtinis įprotis buvo einant į svarbius susitikimus apsiauti savo

mėgstamas šlepetes ir visur pasiimti žmogaus kalbą pamėgdžiojantį paukštį (tikriausiai, papūgą), tupintį jam ant peties. Galbūt paukštis padėdavo jam ramiau bendrauti su kitais. Apie Džefersono vaikystę žinoma mažai, nes gaisras sunaikino visus jo vaikystės užrašus. Todėl sunku pasakyti, ar jis turėjo kalbos raidos problemų, ar kokių nors kitų ankstyvų autizmo požymių (Ledgin, 2000).

Wolfgangas Amadėjus Mocartas (Wolfgang Amadeus Mozart, 1756–1791) – austrų kompozitorius, dirigentas, smuiko virtuozas, klavesinininkas, vargonininkas. Anot amžininkų, jis turėjo fenomenalią muzikinę klausą ir gebėjimą improvizuoti. Mocartas taip pat buvo autistas, teigia Simonas Baronas Cohenas. Kaip ir daugeliui autistiškų asmenų, Mocartui būdingi stereotipiniai judesiai rankomis ir kojomis; kompozitorius pasižymėjo dažna nuotaikų kaita, jautrumų garsams (Alkofer, 2015). Pasikartojantys judesiai ir kalba, panaši į echolaliją, selektyvus dėmesys dalykams, kurie jį domino, bei visiškas ignoravimas jo nedominančių dalykų – bruožai, kurie labai panašūs į šiuolaikinius Aspergerio sindromo aprašymus. Tačiau kaip ir kitų potencialiai autistiškų žymių asmenybių, šiaudien neįmanoma nustatyti, ar Mozartas tikrai atitiko visus ASS diagnostinius kriterijus. Nežinoma, kiek jo pasiekimus ir nesėkmes lėmė vaikystės patirtis, gyvenimo būdas ar įgimtas genialumas bei nepaprastas talentas (Ashoori, Jankovic, 2008).

Čarlzas Robertas Darvinas (Charles Robert Darwin, 1809–1882). Manoma, kad anglų gamtininkas ir keliautojas, evoliucinės gyvųjų organizmų natūralios atrankos teorijos autorius Čarlzas Darvinas turėjo autizmo bruožų. Jis nuo vaikystės mėgo vienvėgę gamtą, rinko drugelių, mineralų ir kriauklių kolekcijas. Kitus mokslus jis manė esant nenaudingus, gimnaziją baigė labai vidutiniškai ir vėliau, studijuodamas mediciną, ją ypač nesigilino (Fitzgerald, O'Brien, 2007). Turėjo socialinės sąveikos sunkumų ir miečiau rašė laiškus, o ne kalbėjosi. Daug metų rašė savo vaikų stebėjimo dienoraščius. Šie užrašai nebuvo panašūs į laimingo tėvo užrašus, veikiausiai jie panašėjo į mokslo tiriamąjį darbą. Simono Coho, Simono Barono Coheno teigimu, Darvinas kiek tik galėdamas vengė žmonių sąveikos, rašė užrašus, o nebendravo su žmonėmis asmeniškai.

Darvinas turėjo savo ritualų ir kompulsyvumo bruožų (Alkofer, 2015). Fitzgeraldo, O'Brieno (2007) teigimu, Darvinas kasdien vaikščiojo vis tuo pačiu maršrutu; pasižymėjo nepaprastu dėmesiu detalėms; turėjo pomėgį kruopščiai viską sisteminti ir užrašyti. Autizmo talentas pasireiškia įvairiomis formomis, tačiau bendras bruožas yra tas, kad žmogus tampa ekspertu, atpažįstančiu pasikartojančius modelius – sistemas, sistemai paklustančius dėsningumus (Baron-Cohen, Ashwin, Ashwin, Tavassoli, Chakrabarti, 2009). Galbūt Darvino evoliucijos teorijos sukūrimas paaiškinamas Aspergerio sindromą turintiems asmenims būdingu dėmesingumu detalėms ir sisteminiui. Pasak Fitzgeraldo, O'Brieno (2007), Darvinas pasižymėjo nestandartiniu mąstymu ir daugeliu kitų bruožų, būdingų Aspergerio sindromui. Tačiau autorių atlikta Darvino autistinių bruožų analizė prieštaringa: patys autoriai pripažino, kad Darvinas neatitiko kai kurių kitų Aspergerio sindromui būdingų kriterijų.

Hansas Christianas Andersen (Hans Christian Andersen, 1805–1875), danų kilmės vaikų rašytojas. Augo skurdžiai gyvenančioje šeimoje. Jis retai žaisdavo su kitais vaikais, o didžiausias malonumas, rašė jis vėliau, buvo „drabužių kūrimas mano lėlėms“ (Lurie, 2003). Mokykloje jam sunkiai sekėsi mokytis, lydėjo bendraamžių ir net mokytojų patyčios dėl to, kad jis „kitoks“. Pasak Fitzgeraldo (2004), tikėtina, kad Andersen turėjo daug Aspergerio sindromo bruožų: siauri pomėgiai, rituališkai pasikartojanti veikla, bendravimo sunkumai, kalbos ypatumai ir kt. Brown (2009) teigimu, Andersen turėjo elgesio keistumų: pavyzdžiui, jis belsdavo į nepažįstamųjų duris ir jiems dainuodavo; turėjo keblumų dėl pokalbio įgūdžių – nežinojo, kaip pradėti pokalbį, kaip kalbėtis, kaip išklausyti, priimti kito požiūrį; turėjo „maniakišką“ pomėgį rašyti laiškus; nepaliaujamai kalbėjo apie save ir savo interesus. Jis dainavo netinkamu laiku; buvo nemandagus ir neįtikėtina netaktiškas. Pasak autorės, visa tai – Aspergerio bruožai, kurių galima aptikti ir jo sukurtose pasakose.

Pasak Lurie (2003),

„Andersen ieškojo tų, kurie galėtų jam padėti siekti šlovės, kurios jis troško. Jis rašė laiškus žinomiesiems žmonėms, maldaudamas klausytis jo dainavimo ir deklamavimo bei istorijų pasakojimo. Kiekvienas, kada nors režisavęs spektaklį ar išleidęs knygą, atpažins tipą – nerangus, keistai atrodantis, susimąstęs jaunas vyras ar moteris, kuris <...> reikalauja dėmesio ir reikalauja išklausyti jo deklamavimo, dainavimo ar „pusiau iškeptų“, šaltų eilėraščių ir istorijų. Iš šių žmonių būdo dažnai aišku, kad jie yra įsitikinę, jog jie yra genijai <...> kartais toks žmogus iš tikrųjų yra genijus. Taip buvo su Hansu Christianu Andersen; bet ilgai to niekas nepripažino. Nuo vaikystės jis buvo įsitikinęs savo nuostabiais talentais, tačiau iki trisdešimties jam nesisėkė kaip dainininkui, šokėjui ir aktoriui. <...> Tačiau beveik atsitiktinai jis atrado tikrąjį savo, kaip pasakų vaikams pasakotojo, pašaukimą. <...>

Tapęs sėkmingesniu, jis užsidegė kelionių aistra, dažniausiai į šiltesnes šalis, kuriose jis jau buvo žinomas; ir nuolat mėgėdavosi šia aistra, nepaisant nuolatinės hipochondrijos ir nerimo. Kai jis keliaudavo, dažnai sirgo jūros liga ir buvo apimtas <...> įkyrios baimės; <...>, kad vienas iš jo bendrakeleivių gali būti pamišęs ir ketina jį nužudyti. Jis pripažino viso to neracionalumą, tačiau negalėjo to įveikti“.

Andersen patyrė, kad dėl „kitoniškumo“ atstumti vaikai ir suaugusieji gali jaustis labai vieniši. Kitoniškumo ir tuo pat metu puikumo ar didingumo bruožai dera daugelyje rašytojo pasakų, ypač pasakoje „Bjaurusis ančiukas“. Dėl savo kitoniškumo bjaurusis ančiukas jautėsi vienišas ir labai nusiminęs, bet pasakos eigoje aiškėja, kad kitoniškumas žymi personažo puikumą ir laimingą lemtį pabaigoje. Andersen sąmoningai įpynė autobiografinių elementų į „Bjaurų ančiuką“, o vienam kritikui pripažino, kad ši istorija buvo „mano paties gyvenimo atspindys“ (cit. Brown, 2009). Ir tikrai, kaip pažymi autorė, nesunku rasti paralelių tarp šio negražaus, keisto, atstumto mažo gulbiuko ir paties Anderseno vaikystės patirčių. Kaip ir bjaurusis ančiukas, Andersen aplinkiniams atrodė

keistas berniukas, dažnai buvo pašaipų ir šturkštaus elgesio objektu. Nesunku pastebėti, kad ančiuko triumfas, kai jam lemta tapti gražia gulbe, yra lyginamas su Anderseno literatūriniu triumfu, tapus visuotinai žinomam ir pamėgtu pasakų rašytoju.

Albertas Einšteinas (Albert Einstein, 1879–1955) – vienas iškiliausių visų laikų fizikų, vokiečių kilmės mokslininkas, reliatyvumo teorijos autorius, Nobelio premijos laureatas, reikšmingai prisidėjo kuriant kvantinės mechanikos teoriją. Tačiau mokykloje jam sekėsi prastai, buvo sunku reikšti mintis, užmegzti ryšius su kitais žmonėmis, nemėgo bendrauti. Jis negalėjo pakęsti žmonių prisilietimo (Mardaleishvili Medical Center, 2021). Simono Barono Coheno teigimu, Einšteinas lėtai mokėsi kalbos, iki septynerių metų kartojė išgirstus sakinius (echolalija), turėjo socialinės sąveikos sunkumų. James (2003) teigimu, vaikystėje Einšteinas kartodavo sau tai, ką girdėjo, kad įsitikintų, jog jis tai teisingai išgirdo, ir toliau buvo toks kaip suaugęs. Nors ir mylėjo savo vaikus, negalėjo pakęsti, kad jie jį liestų (Alkofer, 2015).

Visi biografai sutinka, kad Einšteinas turėjo nepaprastą aistrą muzikai. Jis buvo entuziastingas smuikininkas; Bachas, Mocartas ir Šubertas buvo jo mėgstamiausi kompozitoriai. Pats Einšteinas, jau būdamas žinomas mokslininkas, teigė, kad muzika jam yra tokia pat svarbi kaip fizika: „tai būdas man būti nepriklausomam nuo žmonių“ (James, 2003).

* * *

Fitzgerald, O'Brien (2007), išnagrinėję žymių žmonių, turinčių autizmą / Aspergerio sindromą, teigė, kad daugeliui šių asmenų būdinga ypatinga, „autistinė vaizduotė“, kūrybiškumas ir bendras efektyvumas (išskyrus socialinį): jie geba ilgam susitelkti į juos dominančią temą, nekreipdami dėmesio į aplinkos trukdžius ir net pamiršdami pavalgyti ar pailsėti; jie atkaklūs darboholikai ir nepasiduoda savo kūrybiškumo kliūtims. „Manome, kad be autistinės vaizduotės Niutonas nebūtų atradęs gravitacijos dėsnį“, teigė autoriai. Pasak jų, Niutonas buvo nepaprastai susikoncentravęs į savo tyrimus ir galėjo tirti vieną problemą daugelį dešimtmečių. Be to, autorių teigimu, Niutono atsidavimas tyrimams buvo ties savęs sunaikinimo riba; nepaisė savo saugumo ir, atlikdamas šviesų ir spalvų bandymus, beveik patyrė aklumą, ilgai žiūrėdamas į saulę.

Kūrybingi asmenys, turintys Aspergerio sindromą, pasižymi originaliu mąstymu ir nėra suinteresuoti būti tik atkartojantys (Fitzgerald, O'Brien, 2007). Pasak autorių, jie nepriima savo amžininkų mokslinių ar kitokių požiūrių į pasaulį, todėl gali atrodyti arogantiški, į save orientuoti ir narciziški – toks buvo Alberto Einšteino, kuriam buvo Aspergerio sindromas, charakteris. Ryškus originalaus kūrybiškumo pavyzdys gali būti ir Anderseno kūryba. Rašytojas ne šiaip atkartojė, bet savaip kūrė pasakas (Brown, 2009), nepaisydamas kai kurių pasakos žanrui būdingų bruožų. Pasak autorės, „Hansas Cristianas Anderseną užrašė daugybę pasakų, kurios buvo žodžiu perduodamos daugelį metų ir jau buvo žinomos <...>“. Tačiau „Anderseną rašė savo pasakas originaliai; jo istorijos keistai skiriasi nuo tų, kurios jam buvo perduotos iš liaudies kultūros. Pavyzdžiui, pasakos „Mergaitė su degtukais“ pabaigoje krikšto mama neišgelbėja mažos mergaitės – ji

vieniša miršta sušalusi alėjos gale“. Autorės teigimu, čia išryškėja autistinio mąstymo ir kūrybiškumo bruožas – dėl polinkio į nekonformistinį mąstymą autorius laužo žanrinius formas susitarimus ir taisykles. Kita vertus, pažymimas ir autizmo spektrui priskiriamoms kūrybos žmonėms būdingas autobiografinis kančios motyvas, o Anderseno pasakose – ir didingas triumfas (pvz., pasakoje „Bjaurusis ančiukas“).

Literatūra

- Abrahams, B. S., Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nat Rev Genet.*, 9(5), 341–355. <https://doi.org/10.1038/nrg2346>
- Alkofer, B. (2015). Six of the world's great minds may have been autistic, professor says. Orange County Register. <https://www.ocregister.com/2015/12/08/six-of-the-worlds-great-minds-may-have-been-autistic-professor-says/>
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 10). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arshad, M., Fitzgerald, M. (2004). Did Michelangelo (1475–1564) have high-functioning autism? *Journal of Medical Biography*, 12(2), 115–120. <https://doi.org/10.1177%2F096777200401200212>
- Ashoori, A., & Jankovic, J. (2008). Mozart's movements and behaviour: a case of Tourette's syndrome? *Postgraduate Medical Journal*, 84(992), 313–317.
- Barale, F., & D'Angelo, E. (2010). Autism and genius: is there a link? The involvement of central brain loops and hypotheses for functional testing. *Functional Neurology*, 25(1), 27–32.
- Brown, J. (2009). *Writers on the spectrum: How autism and Asperger syndrome have influenced literary writing*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fitzgerald, M. (2004). *Autism and Creativity: Is There a Link between Autism in Men and Exceptional Ability?* London: Taylor & Francis.
- Fitzgerald, M., & O'Brien, B. (2007). *Genius genes: How Asperger talents changed the world*. Kansas: AAPC Publishing.
- James, I. (2003). Singular scientists. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(1), 36–39. <https://doi.org/10.1177%2F014107680309600112>
- Ledgin, N. (2000). *Diagnosing Jefferson: Evidence of a Condition that Guided His Beliefs, Behavior, and Personal Associations*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- Lurie, A. (2003). The Underduckling: Hans Christian Andersen. In *Details: Boys and Girls Forever: Children's Classics from Cinderella to Harry Potter*. New York, N.Y.: Penguin Books. <https://www.crsd.org/cms/lib10/PA01000188/Centricity/Domain/667/English/Fairy%20Tales/The%20Underduckling%20Hans%20Christian%20Andersen.pdf>
- Mardaleishvili Medical Center. (2021). Famous autists. <https://www.autism-mmc.com/famous-autists/>
- Slepkovaitė, L. (2019). Kodis Ly turi balsą. *Mūsų žodis*, 7, 29.
- Афанасьев, А. Ю. (2004). Великие поэты и писатели. Москва: изд-во АСТ.
- Афанасьев, А. Ю. (2010). Ганс Христиан Андерсен. <http://www.xsp.ru/psychosophy/pub/outpub.php?id=700&str=0012>
- Аутисты среди известных людей. (2009). <https://dislife.ru/articles/view/2597>
- Известные аутисты. (2021). <http://www.sulamot.ru/autisty.html>
- Кудаева, Л. (2019). 15 знаменитостей – аутистов, которые покорили мир. <https://www.wday.ru/stil-zhizny/vibor-redakcii/15-znamenitostei-autistov-kotorye-pokorili-mir/>
- Микеланджело страдал аутизмом. (2004). <https://m.polit.ru/news/2004/06/01/autizm/>

Autism and Features of Autism in the Life of Famous People

VYTAUTAS GUDONIS

Summary. The article reviews the traits of prominent personalities who may have had an autism spectrum disorder, based on biographical data and scholarly insights. Because autism has only begun to be recognized in the last century, the famous people mentioned in the article have not been diagnosed with autism. Researchers attribute them to the autism spectrum only hypothetically, based on biographical facts and comparing them to current features of high-functional autism and / or Asperger's syndrome. However, it is not clear how many well-known people in the arts and sciences had Asperger's syndrome.

Keywords: autism, Asperger syndrome, famous people on the autism spectrum.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas taikant terapines metodikas

ŽIVILĖ KULĖŠĖ

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Straipsnyje apžvelgiamos terapijos, sukurtos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Trumpai apibūdinama apžvelgiamų terapijų esmė, tikslai, terapijų mokslinis pagrįstumas ir rezultatyvumas; atskleidžiama tėvų sąmoningo apsisprendimo, pasirenkant terapijas ir dalyvavimo ugdant autistišką vaiką, svarba.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, terapija; terapija ugdymo procese.

Įvadas

Šeima duoda vaikui pirmąją gyvenimo patirtį, joje ugdomi vaiko charakterio bruožai, nuo šeimos daugiausia priklauso augančio žmogaus interesų kryptingumas ir polinkiai. Šeimai, vaiko tėvams tenka didžiausia atsakomybė už vaiko ugdymą ir likimą, už jo pasirengimą gyvenimui. Šeimose augantis neįgalus vaikas tampa pagrindiniu dėmesio centru.

Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad autizmo spektro sutrikimui būdingi požymiai reiškiasi trijose srityse – socialinės interakcijos, kalbos ir komunikacijos bei elgesio (APA, 2013). Autizmo spektro sutrikimą yra ne tik sunku identifikuoti, bet ir parinkti tinkamą ugdymą vaikui, nes autizmo spektro sutrikimas kiekvienu atveju pasireiškia labai individualiai (Happé, Ronald, Plomin, 2006), skiriasi ne tik sudėtingumu, bet ir raiška. Pavyzdžiui, vienam asmeniui būdingas stereotipiškumas, išreikštas motoriškai (plasnojimas, galvos sukimas, šokinėjimas ir kt.), kitam – savų ritualų turėjimu, t. y. veiksmų atlikimu tik tam tikra seka, daiktų naudojimu tik tam tikru būdu ir kt. (Pelphrey, Shultz, Hudac, Vaden Wyk, 2011). Lord et al. (2012) standartizuotais diagnostiniais testais įvertinę per du tūkstančius 4–18 metų asmenų, kuriems nustatytas autizmo spektro sutrikimas, negalėjo išskirti aiškių rodiklių, kuriais remiantis būtų galima teigti, kad duomenys atitinka vaikystės autizmą arba Aspergerio sindromą. Autorių nuomone, tyrimo duomenys ypač išryškino asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, heterogeniškumą.

Svarbus aspektas, į kuri būtina atsižvelgti parenkant ugdymo(si) ar terapijos metodus, yra tai, kad vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdinga sutrikimo raiškos dinamika. Howlin, Savage, Moss, Tempier, Rutter (2014) įgūdžių dinamikos per 40 metų analizės rezultatai parodė, kad kai kurie asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, per tam tikrą laiką iš dalies arba visiškai praranda įgytus įgūdžius. Tam tikrais atvejais įgūdžių praradimo priežastys aiškios (epilepsija, kitos neurologinės ligos), tačiau

dalies asmenų įgūdžių regresas įvyksta ir patyrus stresą. Autoriai akcentuoja įgūdžių ugdymo tęstinumo ir įtvirtinimo svarbą (Howlin et al., 2014).

Autistiškam vaikui ugdyti, jo ugdymo(si) programai sudaryti, metodams parinkti reikia plataus tėvų suvokimo ir žinių. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, individualių galių, patiriamų sunkumų, asmeninių savybių ir poreikių pažinimas suteikia galimybę pasirinkti ugdymo(si) strategiją. Iovannone, Dunlap, Huber, Kincaid (2003), atlikę mokslinių tyrimų metaanalizę, išskyrė šešis esminius vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymo(si) organizavimo principus: sistemingas ir nuoseklus tam tikrų strategijų taikymas; individualizuota pagalba; aiški struktūruota ugdymo(si) aplinka; ugdymo(si) turinys orientuotas į ugdytinio stiprybes, padedant įveikti patiriamus socialinės komunikacijos ir elgesio sunkumus; pozityvūs probleminio elgesio keitimo būdai; ugdymo(si) dalyvių bendradarbiavimas.

Vis dėlto pripažįstama, kad nėra universalių, visiems vaikams tinkamų ugdymo(si) strategijų ir ugdymo(si) organizavimo būdų. Ugdymo(si) unikalumą lemia vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, heterogeniškumas ir taikomų ugdymo(si) strategijų bei metodų gausa ir įvairovė. Kaip teigia Humphrey, Symes (2013), kiek yra autizmo požymių, tiek ir ugdymo būdų. Siekiant rasti autistiškam vaikui tinkamiausią ugdymo(si) programą, pirmiausia reikia perprasti autistiškų vaikų ugdymo(si) stilių. Augindami autizmo spektro sutrikimą turintį vaiką tėvai pastebi, kad tos pačios ugdymo(si) strategijos, kuriomis ugdomi kiti vaikai, jų vaikui gali būti neveiksmingos. Pagalba autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams yra tokia pat įvairi kaip ir autizmo spektro sutrikimai. Nėra vienodos nuomonės, koks ugdymas, intervencijos ar terapijos geriausiai tinka šių vaikų ugdymui. Tai, kas tinka vienam vaikui, gali netikti kitam; kas tinka vienu gyvenimo periodu, gali nebetikti kitu. Kiekvienu atveju ugdymo(si) strategijos taikymas yra individualus ir reikia išsamaus vaiko raidos, jo poreikių ir gebėjimų pažinimo. Specialistai sutaria vienu klausimu – kuo anksčiau bus pradėtas tikslingas ugdymas, tuo geresnių individualių rezultatų gali būti pasiekta.

Autistiškų vaikų ugdymas yra labai intensyvus procesas, apimantis tiek specialistų, tiek visų šeimos narių dalyvavimą. Kai kurios ugdymo(si) strategijos gali būti taikomos namuose (apmokius tėvus ar vedamos specialistų), o kitoms reikia specialios erdvės. Nėretai intervencijos papildo viena kitą, dažnas yra ir intervencijų derinimas. Nors lemiamą žodį pasirenkant intervenciją ar terapiją taria autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko tėvai, tačiau svarbu atsižvelgti ir į mokslinį terapijų ir intervencijų pagrįstumą. Akivaizdu, kad vaiko tėvams ir specialistams tenka atsakomybė už ugdymo(si) metodų parinkimą, suderinamumą ir tęstinumą. Terapijoms parinkti ir joms tęsti reikia ne tik autizmo spektro sutrikimo žinių; tai yra ir didelė finansinė našta šeimai.

Prieš pasirinkdami vaiko ugdymo(si) kelią tėvai turi įsigilinti į vaikų, turinčių ASS, ugdymo(si) strategijas, jei įmanoma – stebėti gyvai, kaip jos taikomos, aptarti su vaiko raidą stebinčiais specialistais. Tik pasidomėję įvairių terapijų taikymo principais ir jų moksliniu pagrįstumu, tėvai gali priimti tinkamus sprendimus dėl autistiško vaiko

ugdymo(si). Tačiau Miller, Schreck, Mulick, Butter, 2012, cit. Lydon, Healy, Grey (2017), Will et al. (2018) pažymi, kad tėvų pasirinktai terapinei pagalbai daugiau įtakos turi ne moksliniai šaltiniai, o kitų tėvų, auginančių vaikus, turinčių ASS, rekomendacijos, o ir daugelis specialistų rekomenduoja terapijas, kurių veiksmingumas yra nevienodas, kartais moksliskai nepagrįstas arba nepakankamai moksliskai įrodytas.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdomosios terapijos. Būtinasis pirmasis kiekvienos elgesio intervencijos žingsnis – atlikti funkcinį elgesio vertinimą (angl. *Functional Behavioral Assessment* – FBA). FBA apima tyrimą, kas vyksta prieš netinkamą elgesį ir po jo. FBA duomenys naudojami nustatyti netinkamo elgesio tikslus; to reikia, kad būtų nustatyta, kaip geriausiai reaguoti į elgesį. Elgesio tikslai gali būti įvairūs, apibendrintai jie skirstomi į tikslus ką nors gauti arba kažko išvengti. Įvertinus elgesio tikslus, parenkama atitinkama elgesio intervencija, siekiama, kad padidėtų adaptyvaus elgesio arba sumažėtų netinkamo elgesio dažnis (Will et al., 2018).

Pagrindinės autizmo spektro sutrikimo terapijos yra orientuotos į socialinių įgūdžių, ypač bendravimo ir elgesio, ypatumus. Jos paprastai integruoja kelių terapijų, pavyzdžiui, ergoterapijos ir (ar) logopedinių pratybų elementus, lygia greta gali būti taikomos terapijos, skirtos kitiems su autizmu susijusiems ypatingumams mažinti. Intervencijų derinimas gali padėti vaikams integruotis į visuomenę, tačiau labai svarbu išlaikyti bendrą individualios programos vientisumą.

Elgesio terapijos. Ugdydami vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą, tėvai pasirenka taikyti kurią nors elgesio terapiją, nes jų naudą ir rezultatus pastebi ne tik tėvai, bet ir aplinkiniai: vaiko artimieji, specialistai, kurie dalyvauja vaiko ugdyme(si). Elgesio intervencijos, grįstos taikomosios elgesio analizės principais, turi tvirtų veiksmingumo, mažinant iššūkių keliantį elgesį, įrodymų (Lydon et al., 2017; Will et al., 2018 ir kt.).

Ankstyvosios intensyvios elgesio intervencijos (angl. *Early Intensive Behavioral Intervention* – EIBI) programoms, grįstoms ABA modeliu, būdingi šie požymiai: 1) mokyimo programa individualizuota ir detali, skirta daugybei raidos sričių tobulinti; 2) tikslingai taikomos įvairios elgesio analizės strategijos tam tikram elgesiui skatinti arba mažinti; 3) programą vykdo specialistas, turintis atitinkamą išsilavinimą ABA ir ASS srityje; 4) modifikuojamam elgesiui nustatyti remiamasi vaiko psichosocialinės raidos įvertinimu; 5) tėvai apmokomi taikyti terapinius metodus, prižiūrimi ABA specialisto; 6) vykdoma individuali ir grupinė intervencija; 7) programa vykdoma tiek namuose, tiek ugdymo įstaigoje; 8) programa vykdoma nuolat, mažiausiai 20–30 valandų per savaitę; 9) programa pradama taikyti ikimokykliniame amžiuje ir trunka ne mažiau kaip dvejus metus (Will et al., 2018). Tačiau yra nedaug įrodymų, kad EIBI gali būti veiksmingos ASS turintiems vaikams; todėl svarbu, kad EIBI teikėjai, rekomenduodami EIBI, atsižvelgtų į mokslinių tyrimų išvadas (Reichow, Hume, Barton, Boyd, 2018).

Warren et al. (2011) teigimu, socialinės komunikacijos ir elgesio sutrikimų atvejais taikomi tiek labai struktūruoti metodai, tiek intervencija natūraliuose kontekstuose: *Floortime* („grindų laikas“), Socialinės komunikacijos, emocinio reguliavimo ir transakcinio palaikymo

modelis (angl. *Social Communication Emotional Regulation Transactional Support – SCERTS model*), atskirų įgūdžių mokymo metodas (angl. *Discrete Trial Training – DTT*), Ankstyvojo starto Denverio modelis (angl. *Early Start Denver Model*) ir kt. Visos šios intervencijos grindžiamos taikomosios elgesio analizės (ABA) principais (Warren et al., 2011). Tačiau ABA principais besiremiančios terapijos įvairiai taiko specializuotus metodus. Pavyzdžiui, taikant atskirų įgūdžių mokymo metodą, vaikų elgesys veikiamas suskaidant elgesio įgūdžius į mažus žingsnius, o Ankstyvojo starto Denverio modeliu elgesiui ugdyti taikomas žaidimas.

Kai kurios terapijos sujungia elgesio ir raidos terapijų elementus. Taikant raidos terapijas (pvz., *Floortime*), siekiama sustiprinti vaikų raidos įgūdžius, padėti jiems užmegzti teigiamus, prasmingus santykius su kitais žmonėmis, išmokti socialinių, bendravimo ir kasdienio gyvenimo įgūdžių tiek kasdienėje, tiek struktūruotoje aplinkoje.

Manoma, kad kiekviena elgesio terapija veiksmingesnė, jei ji orientuota į šeimos dalyvavimą ir apima raidos terapijas, skirtas mokytis raidos įgūdžių. Šeimos dalyvavimas terapijoje yra esminis tenkinant vaikų raidos poreikius – tėvai turėtų ne tik priimti sprendimus dėl terapijos pasirinkimo, bet ir aktyviai dalyvauti ugdant vaiką.

Yra įvairių komunikacijos ir elgesio ugdymo metodikų: PECS (*Picture Exchange Communication System* – paveikslėlių mainų komunikacijos sistema), SPELL (angl. *structure, positive approaches and expectations, empathy, low arousal, links* – struktūra, pozityvumas, empatija, mažas susijaudinimas, ryšiai), socialinės istorijos. Terapija grįsta parama (logopedinė pagalba, ergoterapija, PECS) skirta konkretiems vaikų, turinčių ASS, sunkumams įveikti. Pavyzdžiui, logopedinė pagalba pasitelkiama vaiko bendravimo ir socialiniams įgūdžiams ugdyti; ergoterapija – kasdienio gyvenimo įgūdžiams ugdyti.

Veiksmingos probleminio elgesio prevencijos ar mažinimo strategijos apima vizualias priemones, pavyzdžiui, tvarkaraščius; pasakojimais grįstas intervencijas (angl. *Social Stories*), vaizdo modeliavimą (Will et al., 2018). Pasak autorių, paveikslėlių ar rašytiniai tvarkaraščiai orientuoja asmenį į kasdienės veiklos tvarką; pasakojimais grįstos intervencijos (tekstas su paveikslėliais) sukuria aiškius elgesio įvairiose situacijose lūkesčius; modeliavimas taip pat yra labai efektyvus būdas mokytis tikėtino elgesio. Nors ASS asmenims gali trūkti imitavimo įgūdžių, tyrimai parodė, kad tiek tiesioginis, tiek vaizdo modeliavimas yra veiksmingos strategijos (Will et al., 2018).

Taikomoji elgesio terapija (angl. *Applied Behavior Analysis – ABA*) – moksliniu požiūriu grįsta elgesio keitimo metodika, kuri nagrinėja aplinkos kintamuosius, patikimai veikiančius socialiai reikšmingą elgesį ir elgesio keitimo būdus (Cooper, Heron, Heward, 2020). Pasak (Warren et al., 2011), ABA yra bendrinis terminas, apibūdinantis principus ir specializuotus, struktūruotus metodus, kuriais padedama vaikams išmokti naujo elgesio ir įgūdžių. ABA nėra viena strategija ar intervencija. ABA apibrėžiama kaip procesas, kai sistemingai taikomos intervencijos, grįstos elgesio mokymosi teorijos principais, siekiant prasmingai pagerinti socialiai reikšmingą elgesį (Will, 2018).

ABA principais remiasi metodikos: atskirų bandymų mokymas (angl. *Discrete Trial Training – DTT*); ankstyvoji intensyvi elgesio intervencija (angl. *Early Intensive Beha-*

verbal Intervention – EIBI) 3–5 metų vaikams; verbalinio elgesio intervencija (angl. *Verbal Behavioral Intervention* – VBI); kuria ugdomi verbaliniai įgūdžiai; esminio atsako mokymas (angl. *Pivotal Response Training* – PRT) (Medavarapu, Marella, Sangem, Kairam, 2019).

Prieš taikant ABA grįstas programas įvertinami vaiko įgūdžiai, poreikiai, pomėgiai, pageidavimai ir šeimos situacija. Remiantis įvertinimo rezultatais, numatomi konkretūs ABA taikymo tikslai, atsižvelgiant į vaiko amžių ir gebėjimų lygį. Tikslai gali apimti daug įgūdžių sričių – komunikacijos ir kalbos, socialinių įgūdžių, savęs priežiūros, žaidimo ir laisvalaikio, motorinių, mokymosi ir akademinį įgūdžių ugdymą(si). Dalyvaujant tėvams ABA metodika gali padėti vaikui pasiekti geresnių rezultatų (Rabledo, Ham-Kucharski, 2005; Johnson et al., 2007).

Pagrindinis ABA principas – aplinkos kintamųjų, veikiančių elgesį, analizė (Cooper, Heron, Heward, 2020). Šie kintamieji yra precedentai ir pasekmės. Precedentai (ankstesni įvykiai) yra įvykiai, įvykstantys prieš pat elgesį, o pasekmė yra įvykis, einantis po elgesio. Teigiamas pastiprinimas yra viena iš pagrindinių ABA technikų. Kai po elgesio įvyksta kažkas, kas yra vertinga asmeniui (atlygis, pvz., pagyrimas, žaislas, knyga, vaizdo įrašo žiūrėjimas ir pan.), vaikas dažniau pakartoja tą elgesį. Laikui bėgant tai skatina teigiamą elgesio pokytį.

Makrygianni, Gena, Katoudi, Galanis (2018) atlikta tyrimų metaanalizė parodė, kad ABA programos yra vidutiniškai arba labai veiksmingos vaikams, turintiems ASS. Nustatyta, kad ABA buvo labai veiksminga tobulinant intelektinius gebėjimus; vidutiniškai arba labai veiksminga gerinant komunikavimo įgūdžius, ekspresyvosios ir impresyvosios kalbos įgūdžius; vidutiniškai efektyvi gerinant neverbalinio intelekto testų rezultatus, adaptyvų elgesį, socializaciją ir mažai veiksminga gerinant kasdienio gyvenimo įgūdžius.

Lietuvoje yra keli komerciniai taikomosios elgesio terapijos centrai, kurie teikia paslaugas visoje šalyje, nes regionuose yra didelis šių specialistų trūkumas. Ši terapija, kaip ir daugelis kitų toliau aprašomų terapijų, nėra finansuojama iš valstybės biudžeto, todėl nemaža jos kaina riboja tėvų galimybes ją taikyti savo vaikams.

Kognityvinė elgesio terapija (angl. *Cognitive Behavioral Therapy* – CBT) orientuota į dvi sritis: mąstymo būdą (kognityvinė sritis) ir tai, kaip mąstymas veikia elgesį. CBT pradininkų Alberto Elliso ir Aarono Becko teigimu, daugiausia emocinių problemų kyla dėl neteisingo mąstymo (Joseph, Chapman, 2013). Tai moksliai pagrįstas tikslingo minčių ir elgesio keitimo metodas, kuriuo siekiama įveikti netinkamą elgesį ir padėti geriau adaptuotis. Vienas iš svarbiausių kognityvinės elgesio terapijos tikslų – suvokti mąstymo ypatumus, kaip jie lemia asmens savijautą ir elgesį, bei padėti keisti mąstymą ir elgesį taip, kad sumažėtų elgesio problemų. Kognityvinė elgesio terapija yra labai struktūriška ir tikslinga; terapeutas žino, kokius ugdymo(si) metodus taiko ir kodėl.

TEACCH (angl. *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children** – autizmo ir komunikacijos sutrikimą turinčių vaikų gydymas ir ugdymas). Šios programos kūrėjas psichologas dr. Ericas Schopleris teigia, kad tai programa, geriausiai atsižvelgianti į autizmo ypatumus; lanksčiausiai, kūrybiškiausiai ir efektyviausiai tenkinanti vaikų ir jų šeimos narių poreikius, pasiekusi geriausių rezultatų autizmo sutrikimą turinčių asmenų bendravimo, įgūdžių ugdymo, mokymo, elgesio reguliavimo ir socialinės adaptacijos srityje. Pagrindiniai TEACCH principai – fizinės aplinkos struktūravimas, nuoseklus tvarkaraštis, lūkesčių įtvirtinimas, rutinos palaikymas, vizualaus ženklavimo taikymas. Struktūruotas mokymas yra esminis programos akcentas. Mokymosi aplinka yra fiziškai organizuota, numatytos specifinės sritys įvairiai veiklai. Tvarkaraščiai kasdienę veiklą daro nuspėjamą ir suprantamą vaikui. Kiekvieno vaiko kasdienės veiklos tvarkaraštis sudaromas atsižvelgiant į individualius poreikius. Vaikai turi individualiai pritaikytus savo veiklos vizualius tvarkaraščius. Tėvai aktyviai dalyvauja vykdant TEACCH programą**.

TEACCH metodas veiksmingas mokant specifinių funkcinių įgūdžių asmenis, turinčius ASS ir nežymų ar vidutinį intelekto sutrikimą (Siu, Lin, Chung, 2019). Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, Tárraga-Mínguez (2018) atskleidė autizmo bruožų ir netinkamo elgesio sumažėjimą, taikant TEACCH; be to, nustatyta, kad šios programos teigiamai paveikė tėvų ir mokytojų streso lygį sumažėjimą.

Pavienių bandymų (įgūdžių mokymo) **metodas** (angl. *Discrete Trial Training* – DTT) – vienas iš ABA terapijos metodų, gali būti naudojamas kaip savarankiškas metodas. Šiuo metodu ugdomi pagrindiniai įgūdžiai: pažintiniai, bendravimo, žaidimo, socialiniai ir savipagalbos. Pavienių bandymų (įgūdžių mokymo) metodas grindžiamas penkiais principais. Pirma, įgūdžio mokymasis suskirstomas į mažas dalis; nurodymai pateikiami kuo trumpiau. Antra, mokoma kiekvieno žingsnio tol, kol vaikas įvaldo įgūdį, ir tik tada pereinama prie kito įgūdžio. Trečia, kiekviena sesija yra intensyvi. Ketvirta, nuolat mažinamas nurodymų skaičius, skatinama savarankiškai mąstyti. Penkta, įgūdžio ugdymas pastiprinamas skatinimo priemonėmis. Labai svarbus nuoseklumas ir kartojimas.

DTT taip pat gali būti naudojamas mokant sudėtingesnių įgūdžių, keičiant sunkumų keliantį elgesį. Tačiau verta atkreipti dėmesį į keletą išspėjimų dėl DTT. Pirma, šis metodas turi būti derinamas su kitomis intervencijomis, kad vaikai galėtų taikyti įgyjamus ar įgytus įgūdžius įvairioje aplinkoje. Antra, intervencijos pradžioje gali prireikti daug mokymo valandų per savaitę, kol bus pasiekti bent minimalūs rezultatai – nėra dar bendros nuomonės, koks DTT taikymo intensyvumas optimalus. Trečia, norint veiksmingai įgyvendinti DTT, specialistai privalo būti apmokyti ir žinoti šio mokymo subtilybes.

Esminio atsako mokymas (angl. *Pivotal Response Training* – PRT) – vienas iš labiausiai patikrintų elgesio terapijos metodų, grįstas ABA terapijos principais. Šiuo žaidimais

* Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children (TEACCH). (2021). *Raisingchildren.net.au: The australian parenting website*.

** Ten pat.

grįstu metodu siekiama „pagerinti“ pagrindines raidos sritis, o ne individualų vaiko elgesį. Pagrindiniai tikslai yra komunikacijos, kalbinių gebėjimų, socialinio elgesio ugdymas, savistimuliacijų ir sunkumų keliančio elgesio mažinimas. Taikant šį metodą skatinama, kad vaikas būtų pagrindinis žaidimo iniciatorius ir dalyvis. Tyrimų nustatyta, kad geriausių rezultatų pasiekama naudojant PRT metodą ikimokyklinio ir pradinio ugdymo etape. Šiuo metodu siekiama plėtoti keturias pagrindines sritis: motyvaciją, iniciatyvumą, savireguliaciją ir reagavimą. PRT terapija, paremta vaiko interesais ir geromis pasekmėmis, didina vaikų norą ir entuziazmą (motyvaciją) mokytis įgūdžių, pagerina socialinį elgesį. Iniciatyvumas skatinamas, kai užduodant klausimus ar atkreipiant dėmesį PRT metodu vaikas skatinamas inicijuoti socialinę sąveiką. Savireguliacijos vaikai mokosi, padedant ir skatinant įsivertinti savo elgesį, siekti didesnio savarankiškumo. PRT metodu skatinama reaguoti į ženklus (reagavimas), o ne sutelkti dėmesį į konkrečias detales ar dirgiklius.

Floortime (raidos, individualių skirtumų ir santykiškai grįstas modelis – *Developmental Individual-Difference, Relationship-Based Model* – DIR). „DIR® / Floortime™“ modelyje svarbiausias yra natūralių vaiko emocijų ir interesų vaidmuo, kuris, kaip įrodyta, būtinas mokantis sąveikos, ir nuosekliai skatinantis aukštesnių socialinių, emocinių ir intelektualinių gebėjimų raidą“ (Greenspan, 2004). Pasak autoriaus, su mažais vaikais ši žaidybinė sąveika gali vykti „grindų lygiu“, tačiau vėliau reikia įtraukti pokalbius ir bendravimą kitose vietose. DIR® / Floortime™ modelis yra išsami sistema, leidžianti gydytojams, tėvams ir pedagogams kartu sukurti programą, pritaikytą unikaliems vaiko sunkumams ir stiprybėms; apima įvairius problemų sprendimo pratimus ir komandinį darbą, taikant logopediją, ergoterapiją, edukacines programas, kt. DIR® / Floortime™ modelis pabrėžia lemiamą tėvų ir kitų šeimos narių vaidmenį, jų emocinius santykius su vaiku (Greenspan, 2004; Greenspan, Wieder, 2007). Žaidimo terapijos principais grįstų metodikų efektyvumo tyrimai rodo, kad DIR® / Floortime™ ir panašūs metodai daro teigiamą poveikį emociniam funkcionavimui, bendravimui ir kasdienio gyvenimo įgūdžiams, be to, skatina teigiamus tėvų ir vaikų sąveikos pokyčius (Liao et al, 2014).

Santykių plėtojimo intervencija (angl. *Relationship Development Intervention* – RDI) skirta asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinei, emocinei ir pažintinei raidai palengvinti. Pagrindinis RDI programos tikslas yra skatinti dinaminio intelekto plėtrą atkuriant tėvų ir vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, sąveiką (Green, 2013). Tikslas siekiama taikant RDI kasdienėje veikloje; tėvai, konsultuojami specialisto, pamažu prisiima pagrindinę atsakomybę už programos įgyvendinimą.

Zane (2013) teigimu, šiuo metu nėra RDI veiksmingumo įrodymų, nėra tyrimų, leidžiančių daryti išvadą, kad RDI yra veiksminga. „Taigi, kaip ir taikant kitas madingas terapijas ir gydymo būdus, kurių veiksmingumo duomenų nėra, sveikatos priežiūros paslaugų teikėjai turėtų atidžiai apsvarstyti, ar RDI yra tinkama taikyti“ (Zane, 2013).

„Son-Rise“ programa (SRP). SRP yra intensyvi intervencija, taikoma namuose. SRP vykdoma individualiai, akcentuojama spontaniška, vaiko inicijuota socialinė sąveika. Tėvai apmokomi lygiagrečiai mėgdžioti vaiko veiksmus tol, kol vaikas pradeda sąveiką.

Siekama didinti spontaniškos socialinės orientacijos ir vaiko inicijuotų sąveikų dažnumą ir trukmę, taip didinti vaikų socialinio bendravimo gebėjimus (Houghton, Schuchard, Lewis, Thompson, 2013). Tai yra vaiko vadovaujamas žaidimas: užuot nukreipę sąveiką, tėvai prisideda prie vaiko žaidimo arba imituoja jo veiklą, net jei ji nėra socialiai priimtina. Kai vaikas tampa interaktyvus ir dėmesingas, suaugęs asmuo bando išplėsti bendrą veiklą ir skatinti socialinius įgūdžius (Williams, Wishart, 2003). Netinkamas vaiko elgesys ignoruojamas. Taip saugioje aplinkoje vaikas mokosi bendrauti ir tinkamai elgtis.

Nors atvejų tyrimai rodo, kad SRP yra veiksminga intervencija (Kaufman, 1982; Kaufman, 1995; Kaufman ir Kaufman, 1976, cit. Houghton et al., 2013), pirmieji eksperimentiškai įvertino SRP veiksmingumą Houghton et al. (2013). Autoriai nagrinėjo intensyvios SRP programos poveikį spontaniškos socialinės orientacijos ir komunikacinio elgesio dažnumui bei socialinio įsitraukimo epizodų trukmei. Houghton et al. (2013) tyrimui atrinko 12 vaikų (11 berniukų, vieną mergaitę) nuo 47 iki 78 mėnesių amžiaus, kuriems buvo kliniškai diagnozuotas autizmas pagal DSM-IV kriterijus; nė vienam iš vaikų nebuvo nustatyta jokia kita diagnozė, įskaitant intelekto negalią. Visi dalyviai buvo atrinkti iš šeimų, kurios dalyvavo pirminiuose SRP tėvų mokymo kursuose ir įgijo pagrindinių SRP žinių, tačiau nė vienam vaikui iki tol ši programa nebuvo taikoma. Šešios iš šių šeimų buvo įtrauktos į SRP intensyvią programą kaip eksperimentinė grupė. Į kontrolinę grupę buvo įtrauktos kitos šešios šeimos, kurių vaikai tyrimo laikotarpiu negavo SRP ar kitokio mokymo. Tyrimo rezultatai rodo, kad „Son-Rise“ programa padidina vaikų inicijuojamų komunikacinių veiksmų skaičių ir interaktyvių mainų su suaugusiuoju trukmę. Kontrolinės grupės vaikai, kuriems nebuvo taikoma SRP, nepadarė jokio socialinės sąveikos pagerėjimo. Tyrimo išvados yra ypač įspūdingos, atsižvelgiant į palyginti trumpą (penkių dienų) eksperimentinės grupės intensyvaus mokymo laikotarpį. Šis tyrimas yra pirmasis žingsnis link „Son-Rise“ metodo efektyvumo empirinio patvirtinimo. Tačiau Houghton et al. (2013) pripažįsta, kad reikia atlikti tolesnius tyrimus, norint visapusiškai suprasti „Son-Rise“ programos poveikį vaikų socialinei ir komunikacinei interakcijai ir elgesiui įvairioje aplinkoje. Be to, norint padaryti tvirtas išvadas, reikia pakartoti šiuos tyrimus su didesniu skaičiumi vaikų.

Socialinės komunikacijos, emocinio reguliavimo ir transakcinio palaikymo modelis (angl. *Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support – SCERTS model*) – tarpdisciplininis požiūris į vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, komunikavimo bei socialinių ir emocinių įgūdžių stiprinimą nuo ankstyvojo amžiaus iki mokyklos. SCERTS modelį galima lanksčiai pritaikyti vaikams, turintiems kognityvinių, komunikacinių, sensorinio apdorojimo sutrikimų (Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, 2003). SCERTS modelyje visi, kurie reguliariai bendrauja su ASS turinčiu vaiku (tėvai, broliai ir seserys, bendraamžiai, pedagogai ir terapeutai), vertinami kaip potencialūs vaiko socialinę raidą palengvinantys asmenys. Tačiau vaiko socialinio įsitraukimo, bendravimo, mokymosi galimybes labai lemia gebėjimas reguliuoti emocijas būsenas (Prizant et al., 2003). Pasak autorių, dėl socialinio bendravimo ir emocinio reguliavimo sunkumų

daugumai vaikų, turinčių ASS, reikia įvairaus palaikymo, kad jie galėtų optimaliai dalyvauti tarpasmeniniuose santykiuose, suprasti ir mėgautis kasdiene veikla. Parama taip pat reikalinga norint maksimaliai padidinti mokymąsi švietimo įstaigose ir dalyvavimą kasdienėje veikloje, renginiuose. Transakcinė parama SCERTS modelyje (palaikymas tarpasmeniniuose santykiuose, parama mokymuisi ir parama šeimai) reiškia, kad parama sąveikai turi būti lanksti ir reikia reaguoti į skirtingus socialinius kontekstus, mokymosi aplinką, kintamus vaikų ir šeimų poreikius. Tačiau svarbiausia, kad tiek vaikai, tiek šeimos nariai įgytų pasitikėjimo ir kompetencijų, naudodamiesi parama ir į ją reaguodami (Prizant et al., 2003).

SPELL (angl. *Structure, Positive Approaches and Expectations, Empathy, Low Arousal, Links*) – tai metodika, kuri padeda keisti aplinką ir požiūrius, siekiant suprasti ir tenkinti asmens, turinčio ASS, specifinius poreikius (Mills, 2021). SPELL metodika grindžiama penkiais pagrindiniais principais:

- struktūra, leidžianti kiekvienam asmeniui geriau kontroliuoti ir numatyti įvykius, taip sumažinant nerimą;
- teigiamas požiūris ir lūkesčiai – stiprybių identifikavimas ir rėmimasis jomis.
- empatija – siekis kuo geriau suprasti autizmo perspektyvą;
- aplinkos dirgiklių sumažinimas, pripažįstant, kad reikia atsižvelgti į jutiminio apdorojimo skirtumus ir sunkumus bei vengti priežasčių, keliančių nerimą;
- ryšiai – asmens, turinčio ASS, šeimos, įvairių kitų agentų veiksmingo ir nuoseklaus bendravimo svarbos pripažinimas (Mills, 2021).

Ankstyvos pradžios Denverio modelis (angl. *Early Start Denver Model – ESDM*) – elgesio terapija, kasdiene veikla ir žaidimu padedanti ugdyti socialinio bendravimo, žaidimo įgūdžius, santykius ir kalbą (Rogers, 2016). ESDM grindžiama ABA metodais ir gali būti taikoma 9–48 mėn. vaikams namuose, vaikų ugdymo ir konsultavimo centruose individualiai, grupėse, dalyvaujant tėvams. Vaiko mokymąsi labai veikia santykių su suaugusiuoju kokybė, suaugusiojo jautrumas ir reagavimas į vaiko ženklus ir bendravimą. Todėl ESDM daug dėmesio skiriama teigiamiems santykiams kurti, taikant žaidimą sąveikai ir bendravimui skatinti (Rogers, 2016). Tačiau Fuller, Oliver, Vejnaska, Rogers (2020) atliktos metaanalizės duomenys atskleidė tik vidutinišką teigiamą poveikį kognityviniams ir kalbos įgūdžiams, bet nebuvo pastebėta reikšmingo poveikio autizmui būdingų bruožų, adaptyvaus elgesio, socialinio bendravimo ar ribojančio ir pasikartojančio elgesio srityse.

Socialinės istorijos (angl. *Social Stories*) – vienas iš socialinių įgūdžių ugdymo metodų, kurį sukūrė Carol Gray 1990 m. Taikant šį metodą kuriamos trumpos istorijos, aprašančios: a) socialinę situaciją, kuri yra asmeniui sudėtinga, b) atitinkamą asmens reakciją, kurios laukiama šioje situacijoje, c) priežastį, dėl ko tikimasi būtent tokios reakcijos, ir d) teigiamą poveikį šią reakciją pasirinkusiam asmeniui ir aplinkiniams žmonėms. Carol Gray parašė kelias knygas su jau paruoštomis socialinėmis istorijomis, tačiau daugelis tėvų, pedagogų ir ABA specialistų pirmenybę teikia individualiai vaikui kuriamoms so-

cialinėms istorijoms, kurios atitiktų vaiko poreikius. Šios istorijos aiškiai struktūruotos ir turi reikalavimus sakinių kiekiui ir tipui. Istorijos gali būti papildomos piešiniais ir paveikslėliais, palengvinančiais teksto suvokimą. Šias istorijas vaikai skaito savankiškai arba klauso, kaip jas skaito terapeutas arba šeimos narys, tai vyksta iškart prieš veiklos ar situacijos, keliančios vaikui sunkumų, pradžią. Socialinės istorijos plačiai naudojamos socialiniams įgūdžiams ugdyti, įskaitant tokius įgūdžius kaip bendravimo, socialinės iniciatyvos reiškimo, mokant elgesio, kuris alternatyvus probleminiam (Aldabas, 2019; Ozdemir, 2010). Nepaisant didėjančio populiarumo, šio metodo veiksmingumo įrodymų nedaug. Kai kurie autoriai rekomenduoja socialines istorijas derinti su kitomis socialinių įgūdžių ugdymo metodikomis ir naudoti įvairias technologijas (Aldabas, 2019).

Vaizdo modeliavimas (angl. *Video Modelling*) yra technika, kai analizuojamas vaizdo įrašas, kuriame demonstruojamas elgesio pavyzdys. Manoma, kad vaizdo modeliavimas yra ypač naudingas tuo, kad „prisitaiko“ prie ASS turinčių asmenų vizualaus mokymosi stiliaus (Will et al., 2018).

Thompson (2014) atliktos tyrimų metaanalizės rezultatai patvirtino vaizdo modeliavimą esant veiksminga intervencijos strategija, atitinkančia įrodymais grįstą praktiką, kuri gali sėkmingai taikoma ugdyti vaikų ir paauglių, turinčių ASS, socialinius, komunikavimo ir elgesio įgūdžius. Hong et al. (2016), Hong et al. (2017), Aljehany, Bennett (2019) metaanalizės rodo, kad vaizdo modeliavimo intervencijos veiksmingos, ugdant vaikų, paauglių ir suaugusiųjų, turinčių ASS, kasdienio gyvenimo įgūdžius. Ši metodika gali būti naudinga siekiant pagerinti žaidimo, socialinės iniciatyvos, pokalbio palaikymo įgūdžius.

Laikymo terapija (angl. *Holding Therapy* – HT). Tai individualus terapijos metodas. Kaip taikyti šią terapiją autistiškiems vaikams, aprašė olandų mokslininkas Nikas Tinbergenas 1983 m. (Holding therapy, 2021). Šios terapijos idėja – apkabinti ir laikyti vaiką, siekiant sukurti ryšį. Laikymo terapijoje asmuo, dažniausiai mama, tvirtai laiko savo autistišką vaiką taip, kad pasiektų žvilgsnio kontaktą. Pasak Hunt (2021), laikymo terapija yra praktika, kai vaikas priverstinai laikomas, kol nustoja priešintis arba kol praeina nustatytas laikas; kartais vaikas nėra paleidžiamas, kol nėra akių kontakto; tikslas – sąmoningai išprovokuoti vaiko nerimą.

Tyrimai rodo, kad šis metodas neveiksmingas arba gali būti net žalingas (Mercer, 2014). Medavarapu, Marella, Sangem, Kairam (2019) patvirtina, kad nėra šios metodikos veiksmingumo įrodymų. Amerikos psichologų asociacija įspėja, kad ši terapija dėl galimos žalos rizikos neturėtų būti taikoma (Holding therapy, 2021). Pasak Mercer (2014), HT metodai nėra nei saugūs, nei veiksmingi; jų paplitimas tarptautiniu mastu yra nerimą keliantis reiškinys, kurį turėtų pripažinti ir su juo kovoti profesionalų ir tėvų grupės. Terapija, kur fizinis laikymas naudojamas kaip prievartos technika, neturi mokslinio pagrindo ir jos reikėtų vengti, teigia Allen, Timer, Urquiza (2014).

Kalbos ir kalbėjimo terapija (angl. *Speech and Language Therapy* – SLT). Kalbos ir kalbėjimo terapijos, taikomos vaikams, turintiems ASS, tikslas – ugdyti socialinės komunikacijos įgūdžius, o ne vien įveikti jų kalbos sutrikimus (Will et al., 2018). Socialinės ko-

munikacijos trūkumai veikia ne tik asmens gyvenimo kokybę: šeimos nariai, bendraamžiai, mokytojai, specialistai, bendraudami su ASS turinčiais vaikais, turi išmokti reaguoti į neįprastus bendravimo stilius, interpretuoti probleminio elgesio funkciją ir modifikuoti aplinką, kad būtų skatinamas socialinis įsitraukimas (Will et al., 2018).

Logopedinėje (kalbos ir kalbėjimo) terapijoje skatinant suprasti ir vartoti kalbą socialiniuose kontekstuose gali būti naudojami įvairūs metodai ir metodikos: aplinkos struktūravimas; tvarkaraščiai, kurie padeda skatinti įsitraukimą ir užduočių supratimą; PECS (angl. *Picture Exchange Communication System* – paveikslėlių mainų komunikacijos sistema); augmentinės ir alternatyvios komunikavimo (angl. *Augmentative and Alternative Communication* – AAC) sistemos, apimančios gestų kalbos, paveikslėlių, grafinių simbolių, rašytinių ženklų, kalbos generavimo prietaisų ir (ar) mobiliųjų technologijų naudojimą ir kt. (Will et al., 2018). PECS sujungia tiek elgesio intervencijos principus, tiek AAC ir padeda mokytis komunikuoti ir inicijuoti pageidaujamų daiktų ar veiksmų prašymą (Will et al., 2018). AAC naudojimas gali turėti teigiamą poveikį ASS turinčių vaikų socialinės sąveikos, impresyviosios ir ekspresyviosios kalbos įgūdžiams (Will et al., 2018). Pasak Ganz (2015), taikant AAC reikėtų atsižvelgti į asmens mokymosi stiprybes ir silpnybes, socialinio bendravimo įgūdžių lygį, vizualaus suvokimo ir motorinius įgūdžius.

Ergoterapija (angl. *Occupational Therapy* – OT) – terapija, pagrįsta įsitraukimu į prasmingą kasdienio gyvenimo veiklą (pvz., rūpinimasis savimi, mokymasis, užimtumas, socialinė sąveika), siekiant sudaryti sąlygas įgyti atitinkamų įgūdžių, paskatinti dalyvauti tokioje veikloje, nepaisant fizinės ar psichinės veiklos sutrikimų ar apribojimų (Occupational therapy, 2022). Ergoterapeutas, formuodamas vaiko, turinčio ASS, savarankiškumą, moko jį: valgyti (taisyklingai paimti šaukštą, kabinti maistą iš lėkštės ir dėti į burną); rengtis (moko taisyklingai apsirengti viršutinės ir apatinės kūno dalies drabužius); asmens higienos įgūdžių (moko atsukti vandens čiaupą, nusiplauti rankas ir veidą su muilu, nusišluostyti rankas rankšluosčiu); rašyti, piešti (pritaiko ir parenka rašiklius ar piešimo priemones); taiko jutiminę (sensorinę) stimuliaciją (naudojamos įvairios masažinės priemonės – masažiniai kamuoliukai, žiedukai, vibraciniai-masažiniai prietaisai); lavina smulkiają ir stambiają motoriką – atsižvelgdamas į vaiko fizines ir psichines galimybes, parenka ir pritaiko specialiąsias priemones (kaštonai, kankorėžiai, kištukai, segtukai, stovas su žiedeliais, lankas su žiedeliais); padeda išvengti kūno kontraktūrų ir deformacijų – individualiai parenka ir pritaiko kiekvienam vaikui įtvarus, taikomi įvairūs pratimai (Navašinskaitė, Zavadskytė, 2008).

Hébert, Kehayia, Prelock, Wood-Dauphinee, Snider (2014) tyrimo rezultatai rodo, kad terapiniai žaidimai, praktikuojami vaikų, turinčių ASS, ergoterapijoje, gerina neverbalinius ir verbalinius bendravimo įgūdžius. Žaidimas, taikomas ergoterapijos intervencijose, teigiamai veikia vaikų, turinčių ASS, motorinių įgūdžių, bendravimo, sąveikos ir kitų socialinių įgūdžių raidą (Bumin, Huri, Salar, Kayihan, 2015).

Sensorinės integracijos terapija (angl. *Sensory Integration Therapy* – SIT). Sensorinės integracijos terapija siekiama padėti vaikams, turintiems jutiminio apdoravimo sun-

kumų (sensorinės integracijos sutrikimų), struktūruotai taikant ir kartojant sensorinę stimuliaciją.

Taikant sensorinės integracijos terapiją, tikslas nėra išmokyti specifinių įgūdžių ar elgesio, bet leisti vaikui adaptuotis sąveikoje su aplinka, mažinant jutiminius ir motorikos sutrikimus. Sensorinės integracijos terapiją paprastai teikia ergoterapeutai. Dviejų atskirų atvejų tyrimų buvo patvirtintas teigiamas sensorinės integracijos terapinis poveikis, tačiau Medavarapu, Marella, Sangem, Kairam (2019) pažymi, kad per pastaruosius aštuonerius metus atliktuose tyrimuose sensorinės integracijos terapijos efektyvumas nebuvo objektyviai įrodytas.

Ergoterapija, taikant Ayres Sensory Integration[®] (ASI) intervencijos principus, yra viena iš labiausiai pageidaujamų ASS turinčių vaikų tėvų (Schoen et al., 2019).

Ayres principais (Ayres, 1972, 1979, 1989; Ayres & Robbins, 2005, cit. (Schoen et al., 2019) grįsta sensorinės integracijos terapija (ASIT) yra individuali intervencija, skirta konkrečioms juslinės-motorinės integracijos problemoms, kurios gali turėti įtakos kasdienėje veikloje, mokantis klasėje ir kitose mokyklos aplinkose spręsti (Schoen et al., 2019). Autoriai pažymi, kad ASI taikyti reikia klinikinį argumentų, siekiant užtikrinti, kad būtų sprendžiami specifiniai sunkumai, susiję su vaiko veikla kasdieniame gyvenime. Intervencija vyksta žaidimo kontekste, pabrėžia aktyvų vaiko įsitraukimą, apima terapeuto ir vaiko bendradarbiavimo santykius ir daugiausia dėmesio skiriama į dalyvavimą orientuotiems rezultatams, kurie reguliariai stebimi ir vertinami per visą intervencijos programą, tiriant vaiko reakcijas į intervenciją ir koreguojant intervencijos planą (Schoen et al., 2019).

Schoen et al. (2019) teigimu, iki šiol trūko ASI veiksmingumo įrodymų; viena iš nepakankamų veiksmingumo įrodymų priežasčių yra ta, kad daugelyje tyrimų, įtrauktų į sisteminę apžvalgą ir metaanalizes, buvo pranešama apie sensorines intervencijas, neatitinkančias ASI principų, nes taikomose intervencijose trūko daugelio pagrindinių ASI sudedamųjų dalių, tokių kaip antai individualus pritaikymas, aktyvus vaiko įsitraukimas, terapinio vaiko ir terapeuto aljanso užmezgimas, žaidimo kontekstas.

Schaaf, Dumont, Arbesman, May-Benson (2018) atlikta tyrimų, kuriuose intervencijos laikėsi ASI principų, metaanalizė patvirtino teigiamus individualių tikslų rezultatus: vidutinį ASI veiksmingumą, mažinant autistiško elgesio manieras ir pagalbą socialinių įgūdžių ir savitarnos įgūdžių ugdymo srityse; autorių atlikta tyrimų metaanalizė atskleidė atsirandančius, bet nepakankamus įrodymus, patvirtinančius teigiamus pokyčius, susijusius su žaidimu, jutimo ir judėjimo, suvokimo, pažinimo ir kalbos įgūdžiais.

Schoen et al. (2019), remdamiesi savo atlikta tyrimų metaanalize, daro išvadą, kad ASI yra veiksminga intervencija vaikams, turintiems ASS, ypač tiems 4–12 metų vaikams, kurių intelekto koeficientas viršija 65. Tačiau autoriai pažymi, kad labai svarbu, jog terapeutoi, taikantys ASI intervenciją, laikytųsi esminių šios intervencijos elementų ir užtikrintų, kad taikoma intervencija atitinka įrodymais grįstą praktiką.

Sensorinė integracija susitelkia ties svarbiausiomis kūno funkcijomis – lytėjimu, vestibuline sistema ir judėjimu, smulkiosios ir stambiosios motorikos valdymu. Autistiški

vaikai gali būti jautrūs triukšmui, prisilietimui, garsams ir kitiems pojūčiams. Sensorinės integracijos terapija gali sumažinti vaiko hiperjautrumą kai kuriems pojūčiams, pagerinti vestibulinės sistemos veiklą. Sensorinės integracijos terapija dažnai taikoma kaip pagalbinė terapija, pavyzdžiui, derinama su muzikos terapija. Taikant sensorinės integracijos terapiją, naudojamosi multisensorinė aplinka (MSE), skirta stimuliuoti arba mažinti jautrumą, lytėjimo, skonio, regos, garso, kvapo ir judėjimo pojūčius be intelektualinės veiklos poreikio. Asmenys individualiai pasirenka tempą, laiką, vietą ir galimybę patekti į multisensorinę aplinką.

Tomatis metodas (*Tomatis® Method*) – neurosensorinės stimuliacijos programa, skirta motoriniams, emociniams ir kognityviniams įgūdžiams gerinti muzikos klausymusi ir kalba; metodas gali būti taikomas įvairaus amžiaus asmenims, turintiems kognityvinių, bendravimo, socialinės sąveikos, pavyzdžiui, autizmo spektro, ir kt. sutrikimų*; klausos stimuliacija klausantis muzikos (Brbić, Tomić, 2020); muzikos klausymosi terapija naudojant specialiai suprojektuotą įrangą. Tomatis metodą sukūrė prancūzų gydytojas Alfredas Tomatis. Šį metodą galima taikyti logopedo, ergoterapeuto, kineziterapeuto, psichologo, specialiojo pedagogo veikloje. Tomatis metodas treniruoja ausį klausytis, o smegenis teisingai analizuoti girdimus garsus.

Brbić, Tomić (2020) atliktos tyrimų metaanalizės duomenimis, taikant Tomatis metodą mažėja stereotipinių judesių, tobulėja socialinės sąveikos ir bendravimo gebėjimai, geresni kalbos, emocijų raiškos ir dėmesio sukaupimo įgūdžiai.

Berardo metodas arba garso integracijos mokymas (angl. *Auditory Integration Training* – AIT) yra intervencijos technika, kuri šiuo metu laikoma eksperimentine; ši technika buvo sukurta gerinti asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, garso atpažinimo ir reagavimo į garsą būdus bei sumažinti elgesį, susijusį su ASS (Austin, 2021). Garso integracijos mokymą (AIT) pirmą kartą 1982 m. aprašė otolaringologas Guy Berardas. Pristatydamas šį mokymą dr. Guy Berardas teigė, kad daugelis sutrikimų, įskaitant autizmą, susiję su padidėjusiu jautrumu garsui tam tikrais dažniais, galinčiu sukelti diskomfortą (Austin, 2021).

Garso integracijos mokymo (AIT) efektyvumas yra diskutuotinas. Tyrimų apžvalga rodo, kad tik trys tyrimai rodo garso integracijos pagerėjimą praėjus 3 mėnesiams po intervencijos. Austin (2021) pažymi, kad šių tyrimų autoriai buvo susiję su organizacijomis, kurios reklamuoja ar tiesiogiai teikia AIT. Panašių rezultatų dar nepakartojo jokie nepriklausomi tyrimai. Sokhadze, Casanova, Tasman, Brockett (2016) atliktoje AIT tyrimų apžvalgoje pabrėžiamas faktas, kad šie tyrimai nebuvo atsitiktinių imčių tyrimai (naudojami siekiant sumažinti šališkumą); juose nebuvo kontrolinės ar alternatyvios imčių, juose dalyvavo vienas arba labai nedaug dalyvių arba tyrimams buvo naudojami gyvūnai.

Amerikos kalbos, kalbėjimo ir klausos asociacija (ASHA) paskelbė AIT ataskaitą, kurioje teigiama, kad trūksta įrodymų, jog tai veiksmingas gydymas autizmo spektro su-

* The Tomatis® method. (2021). <https://www.tomatis.com/en>

trikimų turintiems asmenims, taip pat įspėjo tėvus imtis atsargumo priemonių, kad būtų išvengta klausos praradimo, taip pat pažymėjo su AIT susijusias išlaidas.

Samonas garso terapija (angl. *Samonas Sound Therapy; Spectral Activated Music of Optimal Natural Structure Sound Therapy – SST*). Garso terapijos metodas, kurį taikant tam tikrą laiką per ausines klausomasi elektroniniu būdu modifikuotos muzikos, siekiant pagerinti klausymo įgūdžius (Pitkola, 2016).

Pasak Pitkola (2016), garso terapijos veiksmingumo ASS vaikams įrodymų nedaug. Pitkola (2016) tyrimo tikslas buvo iširti, ar SST veikia ASS vaikų socialinę orientaciją, bendrą dėmesį ir socialinę sąveiką. Tyrime dalyvavo 11 vaikų nuo ketverių iki šešerių metų. Visiems tyrime dalyvavusiems ASS turintiems vaikams sunku sutelkti dėmesį į tėvų balsus, o pažinimo, verbalinis ir socialinis funkcionavimas buvo menkas. Pitkola (2016) atliko atsitiktinių imčių kontroliuojamą tyrimą su pakartotiniais matavimais. Vaikai atsitiktinai suskirstyti į SST ir muzikos terapijos grupes. Statistinė duomenų analizė parodė reikšmingą SST poveikį dėmesio ir abipusei vaiko ir terapeuto socialinei sąveikai. Taigi, garso terapija galbūt naudinga ASS vaikams tam tikrose socialinio įsitraukimo srityse, tačiau reikia daugiau jos veiksmingumo tyrimų.

Be daugiau ar mažiau moksliskai pagrįstų terapijų, tėvai savo vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, taiko ir alternatyvias, pavyzdžiui, gyvūnų terapijas.

Terapinis jodinėjimas (Hipoterapija) pasižymi visapusišku (fiziniu, psichologiniu, socialiniu, edukaciniu) poveikiu žmogaus organizmui. Atsirado 1960 metais Vokietijoje, Austrijoje ir Šveicarijoje. Hipoterapija – istoriškai senas ir pasaulyje gana paplitęs, o Lietuvoje dar naujas, mažai žinomas ir naudojamas gydymo ir ugdymo būdas (Šapurova, Lesinskienė, Grikinienė, 2013). Pasak autorių, fizinis hipoterapijos poveikis pagrįstas arklio ir žmogaus judesių, atliekamų einant, panašumu. Tiek arklio, tiek žmogaus dubuo einant juda beveik tokia pat amplitudė ir trimis kryptimis (į šonus, aukštyn – žemyn ir pirmyn – atgal). Arklio judesiai, perduodami raiteliui, sukelia atsakomuosius jo judesius, t. y. žirgas veikia kaip treniruoklis, imituojantis žmogaus eiseną. Žmogus, pats neidamas, atlieka ėjimo judesius. Rutkienė, Straubergaitė, Baranauskienė, Savenkovienė (2012) teigia, kad jojimo terapija yra naujas metodas autistiškiems vaikams ugdyti, todėl dar nepakanka mokslinių jo veiksmingumo įrodymų. Tačiau Šapurovos ir kt. (2013) teigimu, hipoterapija turi teigiamą fizinį poveikį ir padeda kurti judesių schemas, lavina pusiausvyrą ir koordinaciją, gerina raumenų tonusą ir jėgą, slopina nevalingų judesių reiškimąsi, gerina sąnarių judrumą ir jutimų integraciją.

Terapinio jodinėjimo (hipoterapijos) taikymas ASS vaikams remiasi hipoteze, kad jojimas stimuliuoja daugelį sričių – socialinę, kognityvinę, motorinę. Nėra daug šios metodikos veiksmingumo įrodymų, todėl prieš rekomenduojant šią terapiją būtini detalesni tyrimai (Medavarapu et al., 2019). Be to, autoriai pažymi, kad jodinėjimas susijęs su traumų rizika, todėl visą laiką reikia priežiūros.

Šunų terapija (Kaniterapija, angl. *Canine Therapy*) – tai pagalbinis reabilitacijos ir gydymo būdas, kuriame dalyvauja apmokyti šunys. Šia terapija siekiama padėti neįgaliesiems ir asmenims, kurie turi bendravimo sunkumų. Pirmus pranešimus apie teigiamą kaniterapijos poveikį paskelbė B. Levinson 1960 metais, bet informacija nebuvo išsami. Praėjusio šimtmečio aštuntojo dešimtmečio pabaigoje augo susidomėjimas šunų terapija, tačiau gerokai daugiau dėmesio šis metodas sulaukė tik nuo 2000 metų. Manoma, kad šunų terapija turi teigiamą poveikį autistiškiems vaikams, nes šis metodas padeda gerinti socialinį elgesį ir bendravimą (Hardy, Weston, 2020 ir kt.).

Hallyburton, Hinton (2017) tyrimų, susijusių su šunų terapijos taikymu, metaanalizės duomenimis, beveik visi tyrimai rodo teigiamus įvairių šunų sąveikos su ASS turinčiais asmenimis rezultatus. Teigiamas šunų sąveikos poveikis pastebėtas stebint asmenų nerimo lygį, elgesį ir socialinį išitraukimą. Teigiamo šunų terapijos poveikio duomenis atskleidė ir Hardy, Weston (2020) sisteminė tyrimų metaanalizė. Vis dėlto Hill, Ziviani, Driscoll, Teoh, Chua, CawdellSmith (2020) teigimu, nors taikant kinologinę ergoterapiją buvo pastebėta teigiama elgesio ir tikslų pasiekimo tendencija, bandomojo tyrimo rezultatai nebuvo statistiškai reikšmingi. Autorių nuomone, reikia daugiau tyrimų autistų vaikų kinologinės ergoterapijos srityje.

Delfinų terapija (angl. *Dolphin-Assisted Therapy – DAT*). Oficiali delfinų terapijos taikymo poveikio vaikams, turintiems neurologinių sutrikimų, pradžia 1970 metai (Marino, Lilienfeld, 2007). Lietuvoje delfinų terapija pradėta taikyti 2002 metais Lietuvos jūrų muziejuje.

Delfinų terapija tampa vis populiareesnė intervencija, taikoma neįgaliesiems vaikams, įskaitant vaikus, turinčius ASS. Delfinų ir žmonių sąveika buvo tiriama nuo praėjusio amžiaus septintojo dešimtmečio, manoma, kad delfinai galėtų padėti žmonėms išmokti geriau bendrauti tarpusavyje. Procesas apima plaukimą ir bendravimą su delfiniais, paprastai esančiais nelaisvėje (Marino, Lilienfeld, 2007).

Lietuvos ir užsienio mokslininkai nuolat skelbia tyrimų rezultatus, jie atskleidžia, kad po seansų su delfiniais pagerėja neįgalių vaikų kalba, komunikacinė elgsena, motorinės funkcijos (Vaičekauskaitė, Kreivienė, 2011). Autorės teigia, kad teigiamų pokyčių pastebima praėjus vienai savaitei po delfinų terapijos seansų: vaikai tampa kupini teigiamų emocijų, sumažėja nerimas, pagerėja komunikacija ir sumažėja vaiko agresija. Tačiau Medavarapu et al. (2019) teigia, kad nėra patikimų mokslinių delfinų terapijos veiksmingumo įrodymų. Du recenzuoti DAT tyrimai, kuriuose dalyvavo vaikai, turintys ASS, buvo metodologiškai ydingi, todėl padaryta išvada, kad nėra patikimų mokslinių šios intervencijos veiksmingumo įrodymų („Mes darome išvadą, kad, praėjus beveik dešimtmečiui po mūsų pirminės apžvalgos, nėra įtikinamų įrodymų, kad DT <...> suteikia daugiau nei trumpalaikį nuotaikos pagerėjimą“ – Marino, Lilienfeld, 2007), o „Science Daily“ 2007 metais paskelbė straipsnį „Delfinų terapija“ – pavojinga mada, perspėja tyrėjai“ (cit. Medavarapu et al., 2019).

Apibendrinimas

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad pagalba vaikams, turintiems ASS, yra tokia pat įvairi kaip ir autizmas. Nėra bendros nuomonės, kuris metodas tinkamiausias šių vaikų ugdymui. Vienos terapijos padeda gerinti vaiko fizinę, emocinę raidą, mažinti nerimą, kitos – bendravimo įgūdžius. Tai, kas tinka vienam vaikui, gali netikti kitam. Terapijos taikymas yra individualus, reikia išsamaus vaiko raidos sutrikimų, poreikių ir gebėjimų pažinimo.

Akivaizdu, kad terapijų, kurias tėvai taiko savo vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, yra labai daug, tačiau ne visų jų veiksmingumas yra moksliskai įrodytas, ne visos tinkamos kiekvienam autistiškam vaikui. Specialistai ir tėvai vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų, ugdyti pasirenka ne vieną terapiją, o kelių terapijų derinius, atsižvelgiama į vaiko turimus įgūdžius, poreikius, siektinus tikslus ir tėvų galimybes bei terapijų prieinamumą Lietuvoje.

Literatūra

- Aldabas, R. (2019). Effectiveness of social stories for children with autism: A comprehensive review. *Technology and Disability*, 31(1–2), 1–13. <http://dx.doi.org/10.3233/TAD-180218>
- Aljehany, M. S., Bennett, K. D. (2019). Meta-analysis of video prompting to teach daily living skills to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 34(1), 17–26. <https://doi.org/10.1177%2F0162643418780495>
- Allen, B., Timmer, S. G., Urquiza, A. J. (2014). Parent–Child Interaction Therapy as an attachment-based intervention: Theoretical rationale and pilot data with adopted children. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 334–341. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.10.009>
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5*. (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Applied Behavior Analysis (ABA). (2021). *Autism speaks*: <https://www.autismspeaks.org/applied-behavior-analysis-aba-autism-treatment>
- Austin, S. (2021) Auditory Integration Therapy. In: F. R. Volkmar (ed). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_961
- Brbić, I., & Tomić, L. (2020). An integrative review of the effectiveness of the Tomatis method in children with autism spectrum disorder. *Rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Medical sciences*, 543, 50–51, 49–56.
- Bumin, G., Huri, M., Salar, S., Kayihan, H. (2015). Occupational therapy in autism. M. Fitzgerald (Ed.). *Autism Spectrum Disorder*. UK: Intech Open. <https://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorder-recent-advances/occupational-therapy-in-autism>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. UK: Pearson.
- Frederickson, N., Jones, A. P., & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>
- Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnaska, S. F., Rogers, S. J. (2020). The Effects of the Early Start Denver Model for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Brain Science*, 10(6), 368. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060368> ; <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/6/368/htm>

- Ganz, J. B. (2015). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31, 203–214.
- Green, E. (2013). Relationship Development Intervention (RDI) Model. In: F. R. Volkmar (ed). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_802
- Greenspan, S. I. (2004). *Research Support for a Comprehensive Developmental Approach to Autistic Spectrum Disorders and Other Developmental and Learning Disorders: The Developmental, Individual Difference Relationship-Based (DIR®) Model*. Unpublished manuscript. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.4005&rep=rep1&type=pdf>
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2007). The developmental individual-difference, relationship-based (DIR / Floortime) model approach to autism spectrum disorders. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.). *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 179–209). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Hallyburton, A., & Hinton, J. (2017). Canine-assisted therapies in autism: A systematic review of published studies relevant to recreational therapy. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(2), 127. <https://doi.org/10.18666/TRJ-2017-V51-I2-7969>
- Happe, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to Give up on a Single Explanation for Autism. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1218–1220. <https://doi.org/10.1038/nn1770>
- Hardy, K. K., & Weston, R. N. (2020). Canine-Assisted Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 197–204.
- Hébert, M. L., Kehayia, E., Prelock, P., Wood-Dauphinee, S., & Snider, L. (2014). Does occupational therapy play a role for communication in children with autism spectrum disorders?. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(6), 594–602. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.876665>
- Hill, J., Ziviani, J., Driscoll, C., Teoh, A. L., Chua, J. M., CawdellSmith, J. (2020). Canine assisted occupational therapy for children on the autism spectrum: A pilot randomised control trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 4106–4120. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04483-7>
- Holding therapy. (2021). *Raisingchildren.net.au: the australian parenting website*. <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-services/therapies-interventions/types-of-interventions-for-asd#behavioural-therapies-and-supports-nav-title>
- Hong, E. R., Ganz, J. B., Mason, R., Morin, K., Davis, J. L., Ninci, J., Neely, L. C., Boles, M. B., Gilliland, W. D. (2016). The effects of video modeling in teaching functional living skills to persons with ASD: A meta-analysis of single-case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.07.001>
- Hong, E., Ganz, J., Morin, K., Davis, J., Ninci, J., Neely, L., & Boles, M. (2017). Functional Living Skills and Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 268–279. <https://www.jstor.org/stable/26420399>
- Houghton, K., Schuchard, J., Lewis, C., Thompson, C. K. (2013). Promoting child-initiated social-communication in children with autism: Son-Rise Program intervention effects. *Journal of Communication Disorders*, 46(5–6), 495–506. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.09.004>
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tempier, A., & Rutter, M. (2014). Cognitive and Language Skills in Adults with Autism: a 40-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(1), 49–58. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12115>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Iovanonne, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150–165. <https://doi.org/10.1177%2F10883576030180030301>
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D. G. ... Smith, T. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavior Interventions*, 22, 201–221. <https://doi.org/10.1002/bin.237>

- Joseph, A., Chapman, M. (2013). *Visual CB: using pictures to help you apply cognitive behaviour therapy to change your life*. Capstone Publishing Ltd.
- Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 34(4), 356–367.
- Lydon, H., Healy, O., Grey, I. (2017). Comparison of behavioral intervention and sensory integration therapy on challenging behavior of children with autism. *Behavioral Interventions*, 32(4), 297–310. <https://doi.org/10.1002/bin.1490>
- Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Gan, W., Lu, F., Martin, D. M., ..., Risi, S. (2012). A multisite study of the clinical diagnosis of different autism spectrum disorders. *Arch Gen Psychiatry*; 69(3), 306–313.
- Marino, L., & Lilienfeld, S. O. (2007). Dolphin-assisted therapy: More flawed data and more flawed conclusions. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 20(3), 239–249.
- Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 18–31. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.03.006>
- Maurice, C., Green, G., Luce, S. C. (1996). *Behavioral Intervention for your Children with autism*. USA-Pro-ed.
- Medavarapu, S., Marella, L. L., Sangem, A., & Kairam, R. (2019). Where is the Evidence? A Narrative Literature Review of the Treatment Modalities for Autism Spectrum Disorders. *Cureus*, 11(1), e3901. <https://doi.org/10.7759/cureus.3901>
- Mercer, J. (2014). International concerns about Holding Therapy. *Research on Social Work Practice*, 24(2), 188–191. <https://doi.org/10.1177/1049731513497518>
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija „Viltis“, 51.
- Mills, R. (2021). Using the SPELL Framework to Understand, Respond, and Work Effectively with Children and Adults on the Autism Spectrum. Autism Awareness Centre Inc. <https://autismawareness-centre.com/shop/webinar/past-webinars/using-the-spell-framework-to-understand-respond-and-work-effectively-with-children-and-adults-on-the-autism-spectrum/>
- Navašinskaitė, J., Zavadskytė, M. (2008). Ergoterapija. Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrijos „Viltis“ ketvirtinis, 1, 14–16.
- Occupational Therapy. (2022). *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/occupational%20therapy>
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: an intervention technique for children with Autism. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1827–1830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.372>
- Pelphrey, K. A., Shultz, S., Hudac, C. M. & Vander Wyk, B. C. (2011). Constraining Heterogeneity: The Social Brain and its Development in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry*, 52(6), 631–644. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3096715/>
- Pitkola, S. M. (2016). *Effectiveness of SAMONAS Sound Therapy (SST) in improving social engagement of children with Autism Spectrum Disorder*. (Unpublished doctoral dissertation). The university of Melbourne, Melbourne. <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1473832-effectiveness-of-samonas-sound-therapy-%28sst%29-in-improving-social-engagement-of-children-with-autism-spectrum-disorder>
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M.; Rubin, E., Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model. A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 16(4), 296–316. https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2003/10000/the_scerts_model__a_transactional,_family_centered.4.aspx
- Rabledo, J., Ham-Kucharski, D. (2005). *The autism book: Answers to Your Most Pressing Questions*. New York: Avery Penguin group.

- Redlich, J. (2011). Autism Spectrum Disorders and Physical Therapy: The Motor Connection. *Thinking person's guide to autism*.
<http://www.thinkingautismguide.com/2011/11/autism-spectrum-disorders-and-physical.html>
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., & Boyd, B. A. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5), CD009260. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>
- Rogers, S. (2016) Early Start Denver Model. In: R. Romanczyk, J. McEachin (eds). *Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment. Points of Divergence and Convergence* (p. 45–62). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40904-7_3
- Rutkienė, J., Straubergaitė, L., Baranauskienė, J., Savenkovienė, A. (2012). Jojimo terapijos poveikis autizmo sergančio vaiko psichomotorinės raidos kaitai. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 1(34), 210–216.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: A review study. *Psychologist Papers*, 39(1), 40–50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of Occupational Therapy Using Ayres Sensory Integration®: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1). <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028431>
- Schoen, S. A., Lane, S. J., Mailloux, Z., May-Benson, T., Parham, L. D., Smith Roley, S., Schaaf, R. C. (2019). A systematic review of Ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Research*, 12(1), 6–19. <https://doi.org/10.1002/aur.2046>
- Sicile-Kira, Ch. (2004). *Autism Spectrum Disorders*. New York: Plenum.
- Siu, A. M. H., Lin, Z., Chung, J. (2019). An evaluation of the TEACCH approach for teaching functional skills to adults with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Research in Developmental Disability*, 90, 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.006>
- Sokhadze, E. M., Casanova, M. F., Tasman, A., Brockett, S. (2016). Electrophysiological and behavioral outcomes of Berard Auditory Integration Training (AIT) in children with autism spectrum disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41, 405–420. <https://doi.org/10.1007/s10484-016-9343-z>
- Šapurova, V., Lesinskiene, S., Grikinienė, J. (2013). Hipoterapijos taikymo galimybės kompleksiniame vaikų sveikatos gerinime. *Neurologijos seminarai*, 17(56), 128–131.
- Thompson, T. L. (2014). *Video Modeling for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis*. (Published doctoral dissertation). Fielding Graduate University. Published by ProQuest. <https://eric.ed.gov/?q=video+modeling+and+children+with+autism&id=ED566162>
- Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children (TEACCH). (2021). *Raisingchildren.net.au: The Australian parenting website*.
<https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/teacch>
- Vaičekauskaitė, R., Kreiviniene, B. (2011). Šeimos, auginančios vaiką su negalia, socialiniai edukaciniai poreikiai po delfinų terapijos. *Sveikatos mokslai*, 21 (7), 27–32.
- Warren, Z., Veenstra-Vander Weele, J, Stone, W., Bruzek, J. L., Nahmias, A. S., Foss-Feig, J. H. ... McPheeters, M. L. (2011). *Therapies for Children With Autism Spectrum Disorders. Comparative Effectiveness Review No. 26*. Prepared by the Vanderbilt Evidence-based Practice Center under Contract No. 290-2007-10065-I. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
www.effectivehealthcare.ahrq.gov/reports/final.cfm
- Will, M. N., Currans, K., Smith, J., Weber, S., Duncan, A., Burton, J., Kroeger-Geoppinger, ... Anixt, J. (2018). Evidenced-based interventions for children with autism spectrum disorder. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 48(10), 234–249.
<https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2018.08.014>
- Williams, K. R., & Wishart, J. G. (2003). The Son-Rise Program intervention for autism: an investigation into family experiences. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 291–299.
- Zane, T. (2013). Relationship Development Intervention: A Review of Its Effectiveness. *Science, Fads, and Applied Behavior Analysis. Newsletter of the Cambridge Center for Behavioral Studies*.
<http://behavior.org/resources/704.pdf>

Education of Children with Autism Spectrum Disorders Using Therapeutic Methods

ŽIVILĖ KULĖŠĖ

Summary. The article reviews therapies developed for children with autism spectrum disorder. The essence, goals, scientific validity and effectiveness of the therapies reviewed are briefly described. The importance of parents' conscious self-determination in choosing therapies and participation in the education of an autistic child is revealed.

Key words: autism spectrum disorder, therapy; therapy in the educational process.

Autizmo spektro sutrikimas: lytiškumo iššūkiai

ROLANDAS PAULAUSKAS

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Nuo XXI amžiaus pradžios tiek Lietuvoje, tiek kitose Vakarų šalyse labai padaugėjo asmenų, kuriems diagnozuotas autizmo spektro sutrikimas (ASS). Mokslininkai iki šiol polemizuoja, ar ši tendencija susijusi su diagnostinių kriterijų kaita, tobulėsniais diagnostiniais metodais, ar ASS apraiškos iš tikrųjų plinta. Taip pat diskutuojama, ar ASS epidemiologiniai rodikliai nėra neteisingo vertinimo rezultatas. Iš tikrųjų, šalia pagrindinių dviejų TLK-11 ir DSM-5 nurodomų diagnostinių kriterijų socialinės komunikacijos ir neadaptatyvaus bei stereotipinio elgesio srityse, autistiškiems asmenims būdingi ir kiti psichiniai ir socialiniai ribotumai bei sunkumai. Sulaukus ankstyvos paauglystės, ne vienas ASS turintis asmuo susiduria su lytiškumo ir seksualinio elgesio problemomis, kurias kartais be specialistų įsikišimo sunku išspręsti. Kita vertus, autistiškų vaikų lytiškumo iššūkiai mažai tirti ir literatūroje randamos rekomendacijos jiems taikytinus intervencijos metodus ne visada paremtos įrodymais grįsta praktika. Straipsnio tikslas yra apžvelgti kintamus ASS diagnostinius kriterijus, identifikuoti autistiškų paauglių seksualinio elgesio iššūkius ir pateikti rekomendacijas jiems įveikti. Tikslui pasiekti pasitelkti teorinės analizės ir pedagoginės patirties apibendrinimo metodai.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, diagnostiniai kriterijai, seksualinio pasirinkimo sutrikimai, parafilija

Šio straipsnio autorius daugiau kaip 18 metų dirbo specialiojoje ugdymo įstaigoje Masačusetso valstijoje, JAV, su nepilnamečiais, kurie buvo padarę nusižengimus, susijusius su žmogaus seksualinio apsisprendimo laisve ir neliečiamumu. Daugeliui jų buvo būdingi įvairūs psichinės sveikatos sutrikimai. Į dažniausiai pasitaikančių diagnozių sąrašą įtraukti: elgesio sutrikimas (angl. *Conduct Disorder*), aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (angl. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*), opozicinis nepaklusnumo sutrikimas (angl. *Oppositional Defiant Disorder*) bei įvairūs seksualinio pasirinkimo sutrikimai (angl. *Paraphilias*). Į minėtą ugdymo įstaigą patekdavo ir nepilnamečių, kuriems buvo diagnozuotas autizmo spektro sutrikimas (angl. *Autism Spectrum Disorder*). Dėl psichologinių ir elgesio ypatumų su tokiais paaugliais buvo dirbama labai skirtingai nei su kitais ugdytiniais.

Tyrimo problema – ASS turinčių paauglių lytiškumo ir seksualinio elgesio iššūkiai.

Straipsnio **tikslas** – apžvelgti kintamus ASS diagnostinius kriterijus, identifikuoti autistiškų paauglių seksualinio elgesio iššūkius ir pateikti JAV taikomų intervencijų gaires.

Tiksliui pasiekti buvo pasirinkti teorinės analizės ir pedagoginės patirties apibendrinimo metodai.

Vienas iš pirmųjų ankstyvos vaikystės autizmo terminą ėmė vartoti Johnso Hopkinso ligoninės psichiatras Leo Kanneris, kai 1943 metais susidūrė su 11 labai keistai besielgiančių jaunų pacientų. Jie pasižymėjo nesugebėjimu bendrauti, rimtomis komunikacijos problemomis, ritualizuotu elgesiu ir vengimu keisti savo rutinas. Ilgą laiką toks vaikų elgesys buvo siejamas su „infantilinės psichozės“ diagnoze. Kiek anksčiau austrų pediatras Hansas Aspergeris aprašė šiek tiek švelnesnę panašaus sutrikimo formą, kurią pavadino „autizmo psychopatija“. Jo gydomiems vaikams Lazaro klinikoje buvo būdingi socialiniai ir komunikaciniai trūkumai, nuolatinis domėjimasis netradiciniais objektais, keisti ritualai, nelanksčios rutinos ir kartais pasitaikantys ypatingi gabumai siaurai veiklos sričiai. Antrojo pasaulinio karo metais Aspergeris ir Kanneris dirbo skirtingose fronto pusėse, tad neturėjo galimybes tiesiogiai bendrauti. Tačiau daktaras Kanneris žinojo apie kolegos tyrimus iš George'o Franklo, kuris ilgą laiką vadovavo Aspergeriui ir 1937 metais, dėl galimo nacių persekiojimo, emigravo į JAV. Kiek vėliau Leo Kanneris padėjo jam įsidarbinti Johnso Hopkinso ligoninėje, kur jie abu tęsė tyrimus autizmo spektro sutrikimų srityje.

Iki „Diagnostinio ir statistinio psichikos sutrikimų žinyno“ penktos redakcijos pasirodymo (DSM-5) „autizmo sutrikimas“ ir „Aspergerio sindromas“ buvo traktuojami kaip dvi atskiros „įvairiapusių sutrikimų“ kategorijos. TLK-11 (WHO, 2018) ir DSM-5 (APA, 2013) žinynuose jie sujungti į vieną konstruktą ir pavadinti „autizmo spektro sutikimu“ su oficialiu F84.0 kodu. Abiejuose žinynuose autizmo spektro sutrikimas apibrėžiamas kaip neurologinis raidos sutrikimas, pasireiškiantis simptomų įvairove skirtingose gyvenimo ir veiklos srityse. Penktoje „Diagnostinio ir statistinio psichikos sutrikimų žinyno“ redakcijoje (APA, 2013) ASS diagnostinius kriterijus sudaro keturių simptomų grupės.

- (1) Pastovios ir įvairiapusės socialinės komunikacijos ir socialinio bendravimo problemos:
 - (a) socialinio ir emocinio abipusiškumo stoka;
 - (b) neverbalinio bendravimo trūkumai (neadekvati kūno kalba, veido išraiška, gestikuliacija, akių kontakto vengimas);
 - (c) santykių su kitais asmenimis užmezgimo, palaikymo ir jų suvokimo trūkumai.
- (2) Riboti, besikartojantys elgesio, interesų ir veiklos stereotipai (bent vienas iš toliau pateiktų):
 - (a) stereotipiniai, besikartojantys judesiai, objektų manipuliavimas ir kalba (echolalija, idiosinkratinės frazės);
 - (b) vienodumo siekimas, nelanksčios rutinos, ritualizuotas elgesys;
 - (c) riboti bei fiksuoti netradiciniai ir labai intensyvūs interesai;
 - (d) padidėjęs arba sumažėjęs jautrumas sensoriniams dirgikliams (skausmui, prisilietimui, šalčiui);
- (3) Simptomai pasireiškia ankstyvos raidos laikotarpiu arba visiškai išryškėja, kai socialiniai reikalavimai viršija vaiko ribotas galimybes;

(4) Simptomai sukelia kliniškai reikšmingų funkcinių sutrikimų socialinėje, akademinėje, profesinėje ir kt. srityse.

Be šių specifinių ASS požymių, dažnai pasitaiko ir kitų jų sukeltų ypatumų, kaip antai sulėtėjusi intelekto raida, agresija, fobijos, miego ir mitybos problemos, obsesinis kompulsinis elgesys, o kartais ir ypatingų gabumų kuriai nors veiklos sričiai. Penktasis „Diagnostinis ir statistinis psichinių sutrikimų žinynas“ paremtas dimensine klasifikacija, tad autizmo spektro sutrikimo simptomų raiška skirstoma į tris sunkumo lygmenis. Individams, priskiriamiems pirmam lygmeniui, reikalinga minimali pagalba, patekusiems į antrą lygmenį rekomenduotina vidutinio lygio pagalba, o priskirtiems trečiam lygmeniui būtina ilgalaikė visokeriopa parama ir pagalba. Dėl dimensinės klasifikacijos taikymo Amerikos psichiatrijos asociacija nusprendė atsakyti atskiros Aspergerio sindromo diagnostinės kategorijos.

Kaip ir visi paaugliai, prasidėjus hormoniniams pokyčiams, ASS turintys individai vėliau ar anksčiau ima domėtis lytiškumu. Dėl socialinio abipusiškumo iššūkių, komunikacijos problemų, stereotipinio elgesio tendencijų ir sensorinio jautrumo ypatumų autistiškų vaikų seksualinė raida ir seksualiniai interesai gali sutrikti.

Ilgą laiką buvo manoma, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys individai yra asekualūs arba lytiškumas nėra svarbus jų raidos veiksnys. Dvidešimtojo amžiaus pirmoje pusėje, eugenikos suklestėjimo laikotarpiu, tiek JAV, tiek kai kuriose Vakarų Europos šalyse psichinės sveikatos ir sutrikusį intelektą turintys individai buvo sterilizuojami arba apgyvendinami specialiose globos institucijose, kur buvo ribojamos jų laisvės ir teisės. Nors ilgainiui visuomenė atsipeikėjo ir pakeitė požiūrį į negalią bei sutrikimus, iki praėjusio amžiaus aštunto dešimtmečio praktiškai nebuvo atlikta jokių tyrimų apie psichinių sutrikimų (iš jų ir ASS) turinčių individų romantinių ir intymų bendravimą. Tik dvidešimtojo amžiaus pabaigoje buvo pripažinta, kad (a) autistiškiems asmenims, kaip ir visiems kitiems, būdingi lytiniai potraukiai, jausmai ir seksualinis elgesys; (b) ASS turinčių vaikų lytiniame ugdyme ypatinga vieta tenka jų tėvams ir globėjams; (c) autistiškų vaikų lytinis ugdymas turi būti konkretus, individualizuotas, be moralizavimo ar emocinių poteksčių; (d) lytinio švietimo turinys ir formos turi atitikti ASS vaikų raidos lygį ir (e) seksualiai deviantinis elgesys negali būti toleruojamas ar pateisinamas. Visuomenė taip pat pripažino, kad autistiški asmenys, kaip ir visi kiti asmenys, turi teisę į intymius tarpasmeninius santykius, o sulaukus pilnametystės – kurti šeimas ir ugdyti savo vaikus (Urbano, 2012).

Kita vertus, praktika rodo, kad ASS turintiems paaugliams labai sunku užmegzti romantinius santykius su bendraamžiais. Tai gali būti susiję su jų kognityvine raida, abipusiško bendravimo su aplinkiniais stoka, kalbos problemomis, emociniu nelankstumu, impulsyvumu, obsesiniu kompulsiniu elgesiu, empatijos trūkumais ir sensoriniais sutrikimais. Pasiekę suaugystę, autistiški individai dažnai lieka gyventi su savo biologine šeima, gyvena vieni arba kohabituoja su kitais asmenimis. Net tais atvejais, kai jie susituokia, susiduriama su daugybe tarpasmeninių problemų. Partneriui, turinčiam ASS

simptomų, labai sunku suprasti kito sutuoktinio emocinę būseną, jo arba jos bendravimo poreikius ir socialinius lūkesčius.

Tyrimai rodo, kad vaikai, turintys ASS, taip pat vėliau nei jų bendraamžiai išvysto lyties identitetą. Dvejų su puse metų vaikai paprastai renkasi tuos žaislus ar žaidimus, kurie atitinka jų lytį. Sulaukę trejų metų, daugelis vaikų gali sąmoningai apibūdinti savo lytį. Lyties stabilumo ir pastovumo suvokimas galutinai susiformuoja apie septintus gyvenimo metus (Berenbaum, 2008). Autistiškų vaikų šis procesas gali užtrukti kur kas ilgesnį laiką (Schalkwyk ir kt., 2015). Dewinter ir kt. (2017) duomenimis, apklausus 675 vyresnius kaip penkiolikos metų paauglius bei suaugusius individus, kuriems būdingas ASS, paaiškėjo, kad 22 proc. moterų ir 8 proc. vyrų išgyvena jų lyčiai nebūdingus jausmus. DeVries ir kt. (2012) teigia, kad autistiški asmenys kur kas dažniau nei jų bendraamžiai siunčiami į psichologinių paslaugų tarnybas dėl lyties identiteto sutrikimo. Lyties identiteto problemos dažnai susijusios su lyties disforija, t. y. turimos ir norimos lyties neatitiktimi, kuri sukelia stiprų psichologinį distresą. Kartais šis distresas būna toks intensyvus, kad asmuo ryžtasi pakeisti lytį chirurginiu būdu. Hisle-Gorman ir kt. (2019) nurodo, kad lyties disforija būdinga 4,38 proc. autistiškų paauglių. Shumer ir kt. (2016) pabandė nustatyti, kuriai daliai lyties disforijos simptomus patiriančių asmenų būdingas Aspergerio sindromas. Tikslui pasiekti tyrėjai naudojo Aspergerio sindromo diagnostinę skalę. Gauti rezultatai parodė, kad 23,1 proc. asmenų su lyties disforija buvo būdingi galimi, ryškūs ir labai ryškūs Aspergerio sutrikimo simptomai.

ASS turinčių asmenų seksualinės orientacijos profilis taip pat nėra tapatus tipinio vystymosi asmenų profiliui. Tradiciškai seksualinė orientacija skirstoma į heteroseksualią, homoseksualią, biseksualią ir aoseksualią. Pastaruoju metu literatūroje aptinkama seksualinio fluidiškumo sąvoka, kuri reiškia nuo situacijos priklausomą homo- arba heteroseksualinę orientaciją. Homoseksualaus elgesio paplitimas Vakarų šalyse svyruoja tarp 4,5 ir 10,7 proc. tarp vyrų bei 2,1 ir 3,6 proc. tarp moterų (Sell ir kt., 1995) ir nėra laikomas psichinės sveikatos sutrikimu. Dauguma paauglių, sulaukę 14–16 metų, geba identifikuoti savo seksualinę orientaciją, o autistiškų vaikų šis procesas vyksta lėčiau ir yra kur kas sudėtingesnis. Dewinter ir kt. (2017) tyrimų duomenimis, maždaug viena iš septynių autistiškų moterų ir vienas iš dvidešimties autistiškų vyrų nurodė turį potraukį tos pačios lyties asmenims. 69,7 proc. ASS turinčių individų teigia, kad jų seksualinė orientacija nėra grynai heteroseksuali. Jiems būdingos padidėjusio homoseksualumo, biseksualumo bei aoseksualumo tendencijos ir sumažėjusio heteroseksualumo požymiai (George, R., Stokes, M., 2018). Tai patvirtina Schottle ir kt. (2017) tyrimų rezultatai. Palyginti su kontrolinės grupės duomenimis, ASS turinčių asmenų rodikliai buvo kur kas aukštesni pagal homoseksualumo, biseksualumo ir aoseksualumo skales. O Pecora ir kt. (2016) tyrimas pasitelkus metaanalizės metodą parodė, kad nuo 15 proc. iki 35 proc. aukšto funkcionalumo autistiškų individų save identifikuoja kaip neheteroseksualios orientacijos.

Tačiau daugiausia problemų tėvams ir pedagogams kelia autistiškų paauglių seksualiai deviantinis elgesys. Seksualinė deviacija plačiai prasme apibrėžiama kaip lytinis

elgesys, kuris prieštarauja socialinėms ir kultūrinėms normoms, yra neadaptyvus ir neišsprendiamai veikia individo psichosocialinį funkcionavimą. Pasaulio sveikatos organizacijos sudarytoje TLK sistemoje seksualinės deviacijos tapatinamos su seksualinio pasirinkimo sutrikimais, o Amerikos psichiatrų asociacijos DSM sistemoje jos atitinka parafilijų arba parafilinių sutrikimų sąvokas (gr. *para* – šalia, už; *philia* – meilė). Parafiliniai sutrikimai reiškiasi intensyviomis ir besikartojančiomis seksualinėmis fantazijomis, aistra arba elgesiu, nukreiptu į su lytiškumu nesusijusius objektus, fiziškai nebrandžius asmenis arba seksualiniam kontaktui prieštaraujančius asmenis, ir yra susiję su savęs arba kitų asmenų žalojimu ir žeminimu (APA, 2013). Urbano ir kt. (2012) pažymi, kad autistiškiems paaugliams kartais būdingas problemiškas seksualinis elgesys viešose vietose. Stokes ir Kaur (2005) pažymi, kad ASS turintys paaugliai gali pradėti nusirenginėti, liesti kitus asmenis prieš jų valią arba maniakiškai domėtis kitais individais. Padidėjus nerimui, pasitaiko ir masturbacijos viešose vietose atvejų. Toks elgesys gali turėti ne tik neigiamų tarpasmeninių, bet ir legalių padarinių. Fernandes ir kt. (2016) tyrimai parodė, kad 30 proc. žemo funkcionalumo autistiškų pacientų buvo būdingas seksualiai nepriimtinas elgesys, toks kaip masturbacija viešose vietose, ekshibicionizmas ir kt. Iš aukšto funkcionalumo asmenų toks elgesys buvo būdingas 10 proc. pacientų. Schottle ir kt. (2017) tyrimų duomenimis, autistiškiems vyriškos lyties asmenims, palyginti su kontroline grupe, viena vertus, buvo būdingesnis hiperseksualumas bei pedofilinio pobūdžio fantazijos, kita vertus, mazochistinės, sadistinės, vojeristinės ir froteristinės fantazijos bei elgesys. O moteriškos lyties tiriamosios ir kontrolinės grupių statistiškai reikšmingų skirtumų nepastebėta. Paminėtina, kad autistiški vaikai taip pat 2,2 karto dažniau tampa seksualinio smurto aukomis nei jų bendraamžiai.

Straipsnio autoriaus patirtis rodo, kad autistiški paaugliai dažnai išmoksta seksualiai nepriimtino elgesio savo pačių viktimizacijos eigoje. Seksualiai išnaudojami vaikai dažnai sukuria asociaciją tarp intymumo ir seksualinio tvirkinimo (angl. *molestation*). Viena vertus, tokia asociacija jiems kelia sumaištį ir nerimą, kita vertus, tampa deviantinio potraukio pastiprinimu. Autistiški vaikai gali manyti, kad jie turi specialų ryšį su smurtautoju, kurį interpretuoja kaip abipusį prieraišumą.

Kyla natūralus klausimas, ką daryti ASS turinčių paauglių tėvams ar pedagogams, susidūrus su minėtais seksualinio elgesio iššūkiais. Per paskutinius dvidešimt metų sukurta daug naujų intervencijos metodų, naudojamų dirbant su autistiškais individais. Kai kurie iš jų pagrįsti moksliniais tyrimais ir plačiai taikomi praktikoje. Tačiau literatūroje aptinkama ir tokių intervencijų, kurių validumas nėra nei moksliskai, nei praktiskai patikrintas.

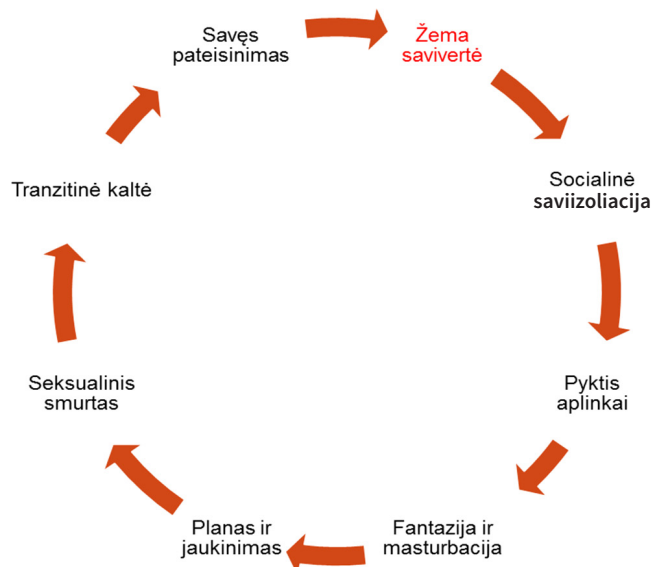
Plačiuoju požiūriu visus metodus dirbant su ASS turinčiais asmenimis galima skirstyti į dvi kategorijas: (a) pedagoginius, psichologinius ir terapinius bei (b) biomedicininis. Iš pirmos intervencijų grupės JAV geriausiai žinoma ir plačiausiai naudojama taikomoji elgesio analizė (angl. *Applied Behavior Analysis*). Prie efektyvių priemonių taip pat priskiriami augmentinės komunikacijos (angl. *Augmentative Communication*), neuronini-

nio grįžtamojo ryšio (angl. *Neurofeedback*) ir vaizdo modeliavimo (angl. *Video Modeling*) metodai.

Vienas iš taikomosios elgesio analizės kūrimo pradininkų buvo Ole Ivar Lovaas. Jo metodas pagrįstas operantinio sąlygojimo principais. ASS turintis vaikas atlieka kokį nors pageidaujamą veiksma ir už tai gauna pastiprinimą. Tokiu būdu jo elgesio pokyčiai tampa jo elgesio padarinių funkcija. Taikomoji elgesio analizė yra individualizuota, paremta funkcinė analize ir skirta skatinti pageidaujamą elgesį bei eliminuoti nepageidaujamą elgesį. Ji efektyvi, kai lytinio ugdymo procesas padalijamas į mažesnius segmentus ir ASS turintis vaikas tolydžio išmokomas pageidaujamų socialinių įgūdžių. Rengiant individualizuotas programas, rekomenduojama į jas įtraukti tokius dėmenis:

1. Pagrindinius faktus ir tikslią informaciją apie lytiškumą;
2. Informaciją apie lytinę higieną, kontracepciją ir lytiškai užkrečiamų ligų prevenciją;
3. Vertybinę požiūrį į lytiškumą, intymumą ir šeimos kūrimą;
4. Objektivią informaciją apie seksualinę orientaciją;
5. Seksualinės viktimizacijos rizikas;
6. Konkrečius atvejus, t. y. kaip derėtų ir nederėtų elgtis įvairiose socialinėse situacijose.

ASS turintiems paaugliams ypač svarbu išmokti inicijuoti romantinę draugystę; žinoti fizinių ir socialinių santykių ribas; suvokti, kas yra konsensualūs santykiai; suprasti seksualinės viktimizacijos rizikas ir ugdyti išiklausymo į partnerio komunikaciją gebėjimus. Pirmines žinias apie lytiškumą vaikams gali suteikti tėvai, tačiau, kilus problemų, į ugdymo procesą tikslinga įtraukti specialųjį pedagogą ar psichologą. Su aukštesnio intelekto ASS turinčiais paaugliais galima dirbti mažoje grupėje kartu su kitais problemų šioje srityje turinčiais nepilnamečiais. Dažnai į grupės terapijos programą įtraukiama seksualinio smurto ciklo (angl. *Sexual Abuse Cycle*) analizė ir ciklo nutraukimo būdai (1 pav.).



1 pav. **Seksualinio smurto ciklas**

Seksualizuoto elgesio ciklas paprastai prasideda nuo žemos savivertės būsenos. Šioje stadijoje paauglys išgyvena nuolatinį savęs gailystę, nepasitenkinimą esama padėtimi ir egocentrišką liūdesį. Jis išsekvoja daug psichinės energijos, stengdamasis nuslėpti savo neigiamus bruožus ir patirtį. Kuo didesnis atstumas tarp tikrojo „aš“ ir „aš“ idealo, tuo žemesnė jo savivertė. Idealusis „aš“ paprastai yra susijęs su elgesio kultūrinėmis normomis, socialiniais standartais ir taisyklėmis, pripažįstamomis konkrečioje aplinkoje ar visuomenėje. Dėl šių priežasčių ASS turintis paauglys pasirenka gynybinę bendravimo manierą, greitai nusivilia kitais žmonėmis ir dažnai kaltina kitus dėl savo problemų. Tolesnė socialinės saviizoliacijos būklė yra tiesioginis žemos savivertės padarinys. Paauglys negali pasidalyti savo patirtimi su bendraamžiais, nesitiki iš jų supratimo bei paramos ir ima dar labiau vengti socialinių kontaktų. Tada priklausymo tam tikrai socialinei grupei poreikį jis bando kompensuoti bendraudamas su jaunesniais vaikais, kur niekas nekvestionuoja jo socialinių kompetencijų. Kita kompensacijos forma gali būti laiko leidimas prie kompiuterio, naršant pornografines svetaines. Socialinė saviizoliacija toliau eskaluoja į padidėjusio nerimo, liūdesio arba gėdos jausmus ir ilgainiui baigiasi paauglio visiška socialine izoliacija ar atstūmimu. Jei ciklas nenutraukiamas, saviizoliacija ir atstūmimas perauga į pyktį. Pyktis, savo ruožtu, gali būti generalizuotas (pykstama ant viso pasaulio) arba konkretus, t. y. skirtas tam tikriems asmenims (tėvams, pedagogams, bendraamžiams). Sveikas pyktis padeda priimti racionalius sprendimus, o generalizuotas arba konkretus pyktis skatina ir toliau iracionaliai elgtis. Kitame ciklo etape paauglys pradeda fantazuoti apie atsilyginimą už patiriamą „emocinę skriaudą“. Tokia psichologinė būklė vadinama „aukos pozicija“ (angl. *victim stance*) ir mintyse jam padeda susigrąžinti situacinę kontrolę. Fantazijos dažnai siejamos su seksualiniais siužetais ir masturbacija. Ciklo raidoje šių tendencijų dažnumas intensyvėja ir po kiek laiko fantazijos virsta konkrečiais planais. Seksualinis smurtas gali būti oportunistinis arba vykdomas paaugliui saugioje situacijoje. Straipsnio autoriaus patirtis rodo, kad į ASS turinčių paauglių seksualinio smurto repertuarą dažniausiai įeina savo lytinių organų demonstravimas, kito vaiko genitalijų lietimasis, masturbacija viešoje vietoje ir lytinis kito vaiko tvirkinimas. Jei tai vyksta paauglio šeimoje, aukomis gali tapti jaunesnieji broliai ar seserys, o jei už šeimos ribų – kiti ikimokyklinio amžiaus vaikai.

Seksualinio smurto aktas skatina tranzitinės kaltės jausmą. Paauglys gali prašyti auką niekam neprasitarti apie jų „paslaptį“ ar naudoti kitas grasinimo arba manipuliavimo formas. Kai seksualinio smurto auka yra kitas vaikas, jis gali jausti kaltę ir gėdą bei prisiminti atsakomybę už patirtą skriaudą. Jei apie įvykusią seksualinę prievartą niekas nesužino, ilgainiui paauglys mintyse ima pateisinti save ir savo elgesį. Tam pasitelkiami kognityviniai ego gynybos būdai, tokie kaip antai žalos neigimas, savęs kaip aukos suvokimas, apeliavimas į išorines aplinkybes, smerkiančiųjų smerkimas ir kt.

Grupių užsiėmimų metu paaugliai mokomi suprasti savo seksualizuoto elgesio cikliškumą ir taikyti tinkamus savireguliacijos metodus skirtinguose ciklo etapuose. Grupės intervencija yra ilgalaikė ir kiekvieno dalyvio gebėjimas suvokti savo elgesio prie-

žastingumą ir perprasti ciklo nutraukimo būdus priklauso nuo jų raidos tarpsnio ir psichinio sutrikimo ypatumų. ASS turinčių paauglių pažanga paprastai yra lėtesnė nei kitų grupės dalyvių. Dirbant su autistiškais asmenimis taip pat svarbu, kad kiekvieno etapo įsisavinimą lydėtų prasminga asmeninė ar socialinė paskata.

Kaip buvo minėta, kitas efektyvus metodas yra vaizdo modeliavimas. Stebimojo išmokymo teorinius pagrindus pirmasis nuodugnai aprašė Albertas Bandura. Išmokimas stebint lengviausiai pasiekiamas diferencijuotu pastiprinimu, kai modelio veiksmus atitinkančios reakcijos yra pastiprinamos, o besiskiriančios – nepastiprinamos, ignoruojamos arba baudžiamos (Bandura, 1986). Pavyzdžiui, stebimojo išmokimo metu ASS turinčio asmens bendraamžiai demonstruoja adaptyvų elgesį įvairiose socialinėse situacijose. Paauglys iš pradžių stebi paruoštą medžiagą, paskui prašomas atkartoti matytą elgesį ir galiausiai skatinamas pritaikyti įgytas kompetencijas tikrose situacijose. Po kiekvieno sėkmingo žingsnio turėtų eiti situacinis pastiprinimas. Vedant mokymus, vaizdo medžiaga skirstoma į smulkesnius epizodus, o diskusijos apie kylančius jausmus ir emocijas siejamos su socialinėmis normomis. Vaizdo modeliavimas taip pat sumažina nerimą prieš išbandant naujas įgytas žinias ir kompetencijas kasdieniame gyvenime.

JAV kartais naudojami ir kiti biheivoristiniai metodai, kurių tikslas yra sumažinti lytinį potraukį socialiai nepriimtinei stimuliacijai. Pavyzdžiui, aversinės terapijos metu autistiškas asmuo mokomas poruoti nepriimtinas seksualines fantazijas su tokiais nemaloniais stimulais kaip blogas kvapas arba blogas skonis. Dėl to mažėja parafilinių fantazijų intensyvumas ir socialiai nepriimtino elgesio apraiškų. Paslėptos sensitizacijos eigoje psichoterapeutas padeda klientui sukurti asociaciją tarp socialiai nepriimtinių seksualinių fantazijų ir kokių nors nemalonių padarinių, t. y. asmuo mintyse sukuria seksualiai nepriimtino elgesio ir policijos įsikišimo, viešo pažeminimo arba artimųjų atstūmimo asociaciją. Tokių fantazijų redukavimas mažina lytinį potraukį socialiai nepriimtiniams stimulams (Laws, Marshall, 1991).

ASS turintis asmuo turi teisę į seksualinį gyvenimą bei teisę gauti reikiamų žinių ir paramą, išreikšti savo seksualumą socialiai priimtinais būdais. Vis dėlto praktika rodo, kad dauguma tėvų ir pedagogų vengia atvirai kalbėti apie ASS turinčių vaikų lytiškumą. Tai gali būti susiję su protekcionizmo tendencijomis; nuostata, kad lytiškumas nėra svarbi autistiškų vaikų raidos dalis; baime, kad žinios apie žmogaus fiziologiją paskatins vaikus seksualiai eksperimentuoti; arba kompetencijų šioje srityje stoka. Tačiau vėliau ar anksčiau autistiški vaikai susiduria su lytiškumo iššūkiais, kuriuos patiems ne visada pavyksta išspręsti. Laiku ir individualizuotas lytinis švietimas yra svarbi jų ugdymo sritis. Jį tikslinga pradėti diegti šeimoje ir pratęsti mokykloje. Efektyvios lytinio ugdymo programos skatina vertybinio požiūrio į intymumą ir šeimą formavimąsi, padeda užkirsti kelią paauglių seksualiai nepriimtino elgesio apraiškoms, plėtoja jų komunikacinius gebėjimus, ugdo pasitikėjimą savimi ir gebėjimą pasipriešinti viktimizacijai bei aplinkinių psichologiniam spaudimui. Kita vertus, susidūrus su socialiai nepriimtinu ASS turinčių paauglių seksualiniu elgesiu, jo nedera toleruoti. Jei vaikas liečia arba demonstruoja savo

lytinius organus viešoje vietoje, būtina nedelsiant tokį elgesį nutraukti ir nukreipti jo dėmesį į kitus objektus. Namuose taip pat tikslinga paaugliui paskirti jo asmeninę erdvę, kur jis galėtų privačiai tyrinėti savo kūną. Tai taip pat padės suvokti asmeninio ir viešojo elgesio modelius. Šio straipsnio autoriaus patirtis rodo, kad aukštesnio funkcionalumo paauglių elgesį palankiai veikia vaizdo modeliavimas ir dalyvavimas terapinėje grupėje, kur analizuojamas seksualinio smurto ciklas ir jo nutraukimo būdai.

Literatūra

- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5*. (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc.
- Berenbaum, S., Martin, C., Ruble, D. (2008). Gender development. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler, N. Eisenberg (Eds.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* (pp. 647–695). John Wiley & Sons.
- De Vries, A. L. C., Cohen-Kettenis, P. T. (2012). Clinical management of gender dysphoria in children and adolescents: the Dutch approach. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 301–320.
- Dewinter, J., De Graaf, H., & Begeer, S. (2017). Sexual orientation, gender identity, and romantic relationships in adolescents and adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2927–2934.
- Fernandes, L. C., Gillberg, C. I., Cederlund, M., Hagberg, B., Gillberg, C., Billstedt, E. J. (2016). Aspects of sexuality in adolescents and adults diagnosed with autism spectrum disorders in childhood. *Autism Developmental Disorders*, 46, 3155–3165.
- Van Schalkwyk, G., Klingensmith, K., Volkmar, F. R. (2015). Gender identity and Autism Spectrum Disorders. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 88(1), 81–83.
- Sell, R. L., Wells, J. A. & Wypij, D. (1995). The prevalence of homosexual behavior and attraction in the United States, the United Kingdom and France: Results of national population-based samples. *Archives of Sexual Behavior*, 24, 235–248.
- Shumer, D. E., Reisner, S. L., Edwards-Leeper, L. & Tishelman, A. (2016). Evaluation of Asperger syndrome in youth presenting to a gender dysphoria clinic. *LGBT Health*, 3(5), 387–390.
- Pecora, L. A., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2016). Sexuality in high-functioning autism: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3519–3556.
- Stokes, M., Kaur, A. (2005). High functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9 (3), 266–289.
- Urbano, M. R., Hartmann, K., Deutsch, S. I., Polychronopoulos, G. B., Dorbin, V. (2013). Relationships, sexuality and intimacy in Autism Spectrum Disorder. In M. Fitzgerald (Ed.). *Recent advances in Autism Spectrum Disorder: Volume I*. IntechOpen.
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Autism Spectrum Disorder: The Challenges of Sexuality

ROLANDAS PAULAUSKAS

Summary. Since the beginning of the 21-st century the number of individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) has steadily increased both in Lithuania and other Western countries. Researchers continue to discuss if this tendency is related to the changes in the diagnostic criteria of autism, better assessment methods, or whether the rise of ASD cases represents a true instance in the prevalence of this disorder. There is also some debate if high epidemiological numbers are the result of misdiagnosis of ASD. In addition to the two diagnostic criteria in the area of communication and restricted repetitive behaviors listed in both ICD-11 and DSM-5, autistic individuals exhibit several other symptoms and psychosocial challenges. In early adolescence many individuals diagnosed with ASD run into problems related to their gender and sexuality which without professional assistance are difficult to solve. On the other hand, there is little research in the above areas and some treatment recommendations found in literature are not supported by evidence-based practice.

The goal of this article is to review the changes in the diagnostic criteria of ASD, identify gender and sexuality related challenges that autistic individuals face in adolescence and provide some intervention guidelines. The methods for the achievement of the above goals are the analysis of literature as well as the examination of educational practice.

Key words: autism spectrum disorder, diagnostic criteria, sexual choice disorders, paraphilia.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinio intelekto ugdymo(si) svarba

SIMAS GARBENIS

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Pagrindinis straipsnio tikslas – pateikti emocinio intelekto ugdymo(si) svarbos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, teorinę analizę. Straipsnyje apžvelgiami užsienio mokslininkų darbai, apimantys ne tik pagrindines emocinio intelekto idėjas, bet ir jų svarbą skirtingose intervencinėse srityse. Taip pat aptariami autizmo spektro sutrikimai, juos turinčių vaikų emociniai sunkumai, socialiniai, psichiniai sunkumai. Straipsnio tikslui pasiekti buvo naudojama tikslinė mokslinės literatūros analizė, leidusi atskleisti pagrindines straipsnio išvadas. Nustatyta, kad daugumai autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų sudėtingiausia yra priimtinais veikti įvairių socialinių interakcijų metu. Tokiems vaikams kyla sunkumų bendraujant tiek su bendraamžiais, tiek su kitų amžiaus grupių žmonėmis, palaikyti esamų santykių kokybę. Mokyklose jie dažnai būna socialioje atskirtyje, dėl kurios ateityje galimai patiria įvairių psichinių sunkumų ar net išsivysto įvairios psichinės ligos. Emocinis intelektas ir jo struktūra iš esmės aprėpia intervencines sritis, kurios labai aktualios autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams. Atsižvelgiant į tai, kad autizmo spektro sutrikimų turintys vaikai pasižymi žemesniais emocinio intelekto rezultatais, jų ugdymas(is) galimai turėtų teigiamo poveikio edukacinėse, klinikinėse ir socialinėse intervencinėse srityse. Būtent šios sritys padėtų tokiems vaikams lengviau socializuotis, plėtoti socialinius įgūdžius, labiau pažinti save ir kitus bei išvengti įvairių rizikos veiksnių ateityje.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimai, emocinis intelektas, emocinio intelekto ugdymas.

Kas yra emocinis intelektas? Pastaraisiais dešimtmečiais į mokslininkų ir kitų tyrėjų akiratį vis dažniau patenka sąlygiškai naujas tyrimo objektas – emocinis intelektas. Nors šiomis dienomis vyrauja net keletas skirtingų emocinio intelekto teorijų ir modelių, jo kaip atskiro konstrukto pradininkais laikomi J. D. Mayer ir P. Solovey, dar 1990 m. išleidę pirmą leidinį apie emocinį intelektą (Berrocal, Extremera, 2006). Nuo tų metų suvokimas apie emocinį intelektą gerokai išsiplėtė. Atlikti nauji tyrimai ir jų rezultatai suteikė erdvės objektyviau ir plačiau suvokti emocijas ir jų funkcijas. Dėl šių priežasčių skiriamos keturios pagrindinės emocinio intelekto teorijos (Salovey et al., 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides, Furnham, 2001):

1. D. Golemano teorija – ši teorija pasaulį supažindino su emociniu intelektu. Remiantis šios teorijos autoriumi D. Goleman (2005), emocinį intelektą sudaro 12 subskalių, susijungiančių į penkias pagrindines kompetencijas (savivoka, savireguliacija, socialiniai įgūdžiai, empatija, motyvacija). Autorius emocinį intelektą apibūdina kaip gebėjimą vadovauti emociniams impulsams, giliai pažinti kitų žmonių jausmus ir puikiai veikti santykiuose.
2. Bar-On teorija – tai emocinius ir socialinius gebėjimus bei įgūdžius sujungianti teorija. Toks junginys, anot Bar-On (1997), susideda iš penkiolikos socialinių ir emocinių veiksnių, nulemiančių, kaip efektyviai žmonės supranta ir išreiškia save bei kitus, kaip geba bendrauti su kitais, įveikti kasdienės užduotis.
3. Gebėjimų (angl. *ability*) teorija – tai ne tik pirmoji emocinio intelekto teorija, bet ir šiomis dienomis viena iš labiausiai naudojamų moksliniams tyrimams atlikti. Remiantis šios teorijos autoriais J. D. Mayer ir P. Solovey (1990), emocinis intelektas apibūdinamas kaip kognityvus gebėjimas teisingai suprasti, panaudoti, reguliuoti savo ir kitų žmonių emocijas. Anot teorijos autorių, emocinį intelektą sudaro keturi skirtingi bruožai.
4. Bruožų (angl. *trait*) teorija – taip pat plačiai naudojama teorija moksliniams tyrimams atlikti. Šios teorijos autoriai A. Furnham ir K. V. Petrides (2001) emocinį intelektą apibrėžia kaip savybes, besireiškiančias žemesniuose asmenybės bruožų hierarchijos sluoksniuose. Emocinį intelektą sudaro keturi asmenybės savybių klasteriai, sudaryti iš devynių (vaikams) ir penkiolikos (suaugusiems) pavienių savybių.

Nors skirtingi mokslininkai nevienodai suvokia ir klasifikuoja emocinį intelektą, iš esmės jį galima suprasti kaip emocinių galių suvokimą ir tinkamą disponavimą savo ir kitų žmonių atžvilgiu. Šiomis dienomis emocinio intelekto ugdymo(si) svarba vis labiau aktualizuojama. Remiantis emocinio intelekto modeliais ir savybėmis, jo ugdymas(is) organizuojamas įvairiose gyvenimo srityse, įvairiomis programomis tiek įprastai besivystantiems vaikams, tiek vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų. Pastarųjų emocinio intelekto ugdymas(is) yra labai svarbus dėl paties sutrikimo ypatybių.

Autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai ir jų sunkumai. Pastaraisiais metais vis didesniai skaičiai vaikų nustatomas autizmo spektro sutrikimas. Nors autizmo spektro sutrikimai nėra visiškai vienodi, jie apibūdinami kaip vystymosi sutrikimai, pasižymintys stipriais socialiniais deficitais (McCrimmon, Matchullis, Alyssa, Altomere, 2004; Robinson, Hull, Petrides, 2020). Atsižvelgiant į tai, kokį turi autizmo spektro sutrikimą, vaikai gali funkcionuoti skirtingai, tačiau visiems jiems yra būdingi du pagrindiniai bruožai (APA, 2013; Boily, Kingston, Montgomery, 2017; Robinson ir kt. 2020):

1. Neadekvatus elgesys socialinėse veiklos srityse. Autizmo spektro sutrikimų turintys vaikai jau vaikystėje pasižymi netinkamu elgesiu bendraudami tiek su bendraamžiais, tiek su vyresnio amžiaus vaikais. Jie gali nesidomėti žmonėmis, aplinka, daiktais, sunkiai palaikyti akių kontaktą, nenoriai arba visiškai nekomunikuoti, perdėtai arba visiškai nereaguoti į aplinką ar žmones ir pan.

2. Pasikartojantis, nuolatinis elgesys. Tokie vaikai domisi viena ypatinga veikla arba daiktu, turi konkrečius ritualus. Jie gali visą savo laiką praleisti piešdami, žaisdami su tam tikrais žaislais, žiūrėdami tam tikras laidas ar paveikslėlius ir pan. Dėl šios priežasties jiems sunku išmokyti ko nors naujo, dalyvauti kitose veiklose ir pan. Verta paminėti ir tai, kad tokie vaikai tam tikroje srityje gali tapti labai talentingi.

Šie bruožai atskiria autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus nuo įprasto socialinio gyvenimo. Jie dažnai lieka socialinėje ir įvairių veiklų atskirtyje, todėl jų emocinio intelekto rodikliai gerokai mažesni (Petrides, Hudry, Michalaria, Swami, Sevdalis, 2011). Žemesnio emocinio intelekto rodikliai aprėpia visas gyvenimo sritis ir iš dalies lemia autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialinę atskirtį bei menką įsitraukimą į įvairias sritis, todėl jie turi didesnę riziką: 1) patirti įvairius psichinius negalavimus (nerimo, dėmesio, elgesio sutrikimus, depresiją ir pan.); 2) visiškai prarasti savitus vaikystės aspektus ir patirtis (tinkamai ir laiku neišmokyti dalykų, būdingų kitiems vaikams, nesukaupti būtinos patirties ateičiai, neišvystyti poreikio pomėgiams ir pan.); 3) nepatirti artumo ir empatijos iš bendraamžių dėl socialinių įgūdžių stokos, nenoro ar negalėjimo bendrauti su bendraamžiais; 4) galiausiai autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai turi didesnę riziką sunkiai valdyti gebėjimus, reikalingus edukacinėje aplinkoje, gali pasižymėti prastesniais akademiniais rezultatais, neišitraukti į edukacinių bendruomenių veiklą, nelankyti pamokų ir kt.

Galima daryti prielaidą, kad yra glaudi autizmo spektro sutrikimo ir emocinio intelekto sąveika. Atsižvelgiant į autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų poreikius, galima išskirti keletą pagrindinių intervencinių sričių, kuriose itin svarbus tokių vaikų emocinio intelekto ugdymas.

Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų poreikiai ir emocinio intelekto ugdymo(si) sąsajos. Mokslinėje literatūroje beveik nepateikiama informacijos, kaip specifiskai ugdyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinį intelektą. Tai gali būti dėl kelių priežasčių (emocinis intelektas kaip atskiras konstruktas tiriamas sąlygiškai neilgą laikotarpį, autizmo spektro sutrikimo yra keletas formų, pats sutrikimas dažnai būna kompleksinis – būna ir kitų sutrikimų). Tačiau sunkumai, kuriais pasižymi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra glaudžiai susiję su emocija patirtimi arba emocija savivoka, kuri yra viena iš emocinio intelekto funkcijų, leidžianti žmogui pažinti savo emocijas (jas valdyti ir reguliuoti) (Petrides ir kt., 2011). Autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai pasižymi labai menku jos išvystymu (Petrides ir kt., 2011). Būtent dėl šios priežasties ugdyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinį intelektą yra problemiška ir sudėtinga, nes dėl menkų emocijų patirčių tokie vaikai (Petrides ir kt., 2011; Mikolajczak ir kt., 2016):

- 1) lėčiau bręsta emociškai;
- 2) sunkiai atpažįsta emocijas, kurias išduoda veido išraiškos;
- 3) negeba kartoti ar panašiai naudoti emocijų kaip kiti žmonės;
- 4) nemoka suprasti ir valdyti savo emocijų;
- 5) negeba interpretuoti svetimų emocijų;
- 6) gali nejausti empatijos.

Mokslinėje literatūroje neatskleidžiama, kaip specifiskai ugdyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinį intelektą (Papoutsi, Drigas, Skianis, 2018). Nustatyta, kad įprastai bręstančių ir autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų emocinio intelekto struktūra ir funkcijos yra visiškai vienodos. Todėl emocinio intelekto ugdymas(is) taip pat organizuojamas vienodai. Atsižvelgiant į autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų poreikius ir rizikos veiksnius, minėtus anksčiau, 1 lentelėje skiriama keletas sričių, dėl kurių itin svarbus tokių vaikų emocinio intelekto ugdymas (Petrides ir kt., 2011; Mikolajczak ir kt., 2016; Boily, Kingston, Montgomery, 2017; Papoutsi ir kt., 2018).

1 lentelė. **Emocinio intelekto ugdymo poveikis vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą**

Ugdymo(si) sritis	Ugdymo(si) efektas
Socialinė	Gerina tarpasmeninius santykius, mažina netinkamo elgesio riziką, socialinę atskirtį, ugdo socialinius įgūdžius, padeda adaptuotis ir kt.
Klinikinė	Stiprina psichinę sveikatą, didina sveikos gyvensenos poreikį, mažina riziką susirgti psichikos ligomis, padeda valdyti neigiamas emocijas ir kt.
Edukacinė	Padeda pasiekti geresnių akademinų rezultatų, sudaro sąlygas įvairioms socialinėms interakcijoms, mažina riziką praleidinėti pamokas, keisti ugdymo institucijas ir kt.
Vaikystės	Padeda greičiau adaptuotis, lavina bruožus, reikalingus esant vyresnio amžiaus, geriau pažinti save, mažina sudėtingesnio ugdymo ateityje, motyvacijos riziką ir kt.

Įvertinus tai, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinis intelektas ugdomas įprastai, tai reiškia, kad jis ugdomas dviejose pagrindinėse erdvėse: mokyklose ir namuose.

Šiomis dienomis vaikai daugiausia savo dienos laiko praleidžia mokyklose. Autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai mokosi visų rūšių ugdymo įstaigose (bendrojo lavinimo mokyklose, specialiojo lavinimo mokyklose ir kt.). Neatsižvelgiant į ugdymo įstaigos tipą, jose neretai vykdomos socialines ir / arba emocines kompetencijas ugdančios programos (Bellamy, Gore, Sturgis, 2005). Tokios programos vis labiau plinta visame pasaulyje ir yra integruojamos į bendrąsias ugdymo programas arba kaip visai atskiros veiklos (Ciarriochi, Mayer, 2007). Iš esmės tokiose programose dalyvauja visi mokyklos mokiniai, įskaitant ir vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą. Tokių programų efektyvumas emocinio intelekto rezultatams jau tapo aiškus nuo pat pirmųjų integravimo dienų. Emocinio intelekto ugdymo programų rezultatas gali trukti iki kelerių metų (Ciarriochi, Mayer, 2007; Gershon, Pelliteri, 2018).

Likusią dienos dalį vaikai dažniausiai praleidžia namuose, kur emocinio intelekto ugdymo(si) indėlis tenka tėvams (globėjams, rūpintojams) ir kitiems artimiesiems.

Paprastai tėvai nėra kvalifikuoti ar apmokyti, kaip ugdyti tokių vaikų emocinį intelektą, specialistai, todėl labai svarbu, kad jie patys puikiai gebėtų disponuoti savo emocinėmis galiomis. Tai ypač padėtų vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, valdyti savo emocijas ir jas pažinti (Argyriou, Bakoyannis, Tantaros, 2016). Mokslininkai Papoutsis ir kt. (2018) atskleidžia, kad, ugdant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinį intelektą, reikia pradėti nuo paprastų dalykų:

- 1) padėti vaikui pažinti emocijas kasdieniame kontekste. Įvardyti kitų žmonių emocijas;
- 2) padėti atpažinti savo emocijas;
- 3) jei vaikas nesiklauso ar nenori bendrauti, reikia bandyti pritraukti jo dėmesį keičiant skirtingais būdais ar klausimais;
- 4) skatinti užmegzti akių kontaktą;
- 5) jei vaikas nenoriai atsako į klausimus, reikia paprašyti, kad tą patį klausimą jam užduotų kitas žmogus.

Taip pat galima pasitelkti ir šiuolaikines technologijas. Šiomis dienomis sparčiai plinta mokymasis naudojant išmaniuosius įrenginius, kurie vaikams labai įdomūs ir priimtini. Ne išimtis ir emocinio intelekto ugdymas: naudojant įvairias emocinio intelekto ugdymo programas ir žaidimus, kurie skirti vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Tokie žaidimai gali būti: „autism emotion – between the lines“, „touch and learn emotions“, „autism-discover emotions“ ir pan. (Papoutsis ir kt., 2018).

Apibendrinant galima teigti, kad vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, emocinio intelekto ugdymas(is) nėra paprastas uždavinys. Pirmiausia dėl to, kad autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai gali lėčiau emociškai bręsti ir tai reiškia, kad jų holistinis emocinių galių suvokimas nėra toks platus kaip įprastai bręstančių bendraamžių. Verta paminėti ir tai, kad tokie vaikai paprastai būna socialiai atskirti nuo įvairesnio pobūdžio socialinių interakcijų dėl jų sunkumų socializuotis. Tokia atskirtis gali neigiamai paveikti jų emocinio intelekto ugdymo(si) perspektyvas santykių su bendraamžiais aspektu. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinio intelekto ugdymas iš dalies priklauso ne tik nuo mokyklose vykdomų programų, bet ir nuo pačių tėvų. Atsižvelgiant į tokių vaikų emocinio intelekto ugdymo svarbą tiek mokyklose, tiek namuose, jiems turėtų būti skiriama daug ir artimųjų dėmesio. Tėvai ir kiti artimi žmonės galimai turi susikūrę tokiems vaikams priimtinas bendravimo formas, kurios kartu palankios ir veiksmingesnio emocinio intelekto ugdymo(si) perspektyvai.

Literatūra

- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5*. (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42–49.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Toronto: Multi-health systems.
- Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53–78.
- Boily, R., Kingston, S. E., & Montgomery, J. M. (2017). Trait and ability emotional intelligence in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3–4), 282–298.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). The key ingredients of emotional intelligence interventions: Similarities and differences. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (p. 144–156). New York, NY: Psychology Press.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45–51.
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- McCrimmon, A. W., Altomare, A. A., Smith, A. D., Jitlina, K., Matchullis, R. L., & Sakofske, D. H. (2014). Overview of autism spectrum disorder. In L. A. Wilkinson (Ed.). *Autism spectrum disorder in children and adolescents: Evidence-based assessment and intervention in schools* (pp. 17–36). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14338-002>.
- Papoutsi, C., Drigas, A. S., & Skianis, C. (2018). Mobile applications to improve emotional intelligence in autism. A review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 12(6), 47–61.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbooks of Personality and Individual Differences* (pp. 656–678). Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Petrides, K. V., Hudry, K., Michalaria, G., Swami, V., & Sevdalis, N. (2011). A comparison of the trait emotional intelligence profiles of individuals with and without Asperger syndrome. *Autism*, 15(6), 671–682.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341.
- Robinson, E., Hull, L., & Petrides, K. V. (2020). Big five model and trait emotional intelligence in camouflaging behaviours in autism. *Personality and Individual Differences*, 152, 109565.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.

The Importance of Developing Emotional Intelligence in Children with Autism Spectrum Disorders

SIMAS GARBENIS

Summary. The main goal of this article is to present some of the scientific theoretical insights about the importance of emotional intelligence development for children with autism spectrum disorders. The article covers various works of foreign scientists that not only present the ideas of emotional intelligence, but also their importance throughout various intervention areas. This article also covers some aspects of autism spectrum disorders, the emotional, social, psychological difficulties of children who have such disorders. To reach the goal of this article a method of scientific literature analysis was used in order to generate the main conclusions. It has been discovered that the main traits of children who have autism spectrum disorders were that they find it hard or entirely impossible to effectively operate during any moment of social interactions, and they have a constant and single action or behaviour pattern. This means that such children fail to properly communicate not only with their peers, but adults as well, or even ensure the already existing relationships quality. Children who have autism spectrum disorders usually are socially excluded in schools and because of that have a higher risk on developing various psychological diseases, experiencing negative emotions. It was also discovered that emotional intelligence directly correlates with autism spectrum disorders. Because of the traits of autism spectrum disorders such children have much lower emotional intelligence scores. That's why its development covers the importance of main areas of intervention. With higher emotional intelligence such children could perform better in clinical, educational and social areas. It is these areas that could help children with autism spectrum disorders to be more socially effective and to reduce various health risks.

Key words: autism spectrum disorders, emotional intelligence.

Pozityvaus elgesio palaikymo principai ir intervencijos ugdant mokinį, turintį įvairiapusį raidos ir intelekto sutrikimą

RENATA GREIMAITĖ

Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius, Kovo 11-osios gimnazija, Vilnius

Santrauka. Straipsnyje nagrinėjami mokinio, turinčio įvairiapusį raidos sutrikimą (IRS) ir sutrikusį intelektą, ugdymo(si) klausimai. Tyrimu siekiama atsakyti į klausimus apie mokinio turimus įgūdžius, kurie pasireiškia struktūruotos ir nestruktūruotos veiklos metu bendrojo ugdymo klasėje, ir analizuojamos galimos praktikos ir intervencijos, kad būtų sudarytos tinkamos sąlygos mokinio ugdymui(si). Buvo pasirinktas tiesioginis stebėjimo metodas. Rengiant mokiniui, turinčiam IRS ir intelekto sutrikimą, individualios pagalbos plano rekomendacijas, laikytasi prielaidos, kad efektyvus daugiapakopės palaikymo ir intervencijų sistemos taikymas yra svarbi mokinio įtrauktis į klasės, mokyklos bendruomenės ir visuomenės gyvenimą sąlyga.

Esminiai žodžiai: pozityvaus elgesio palaikymas ir intervencijos, įvairiapusis raidos sutrikimas, intelekto sutrikimas, įtrauktis, daugiapakopė sistema.

Įvadas

Dirbdami įtraukioje klasėje mokytojai gan dažnai patiria sunkumų įtraukti mokinius, turinčius įvairiapusį raidos ir intelekto sutrikimą, į ugdymo(si) procesą, teikti jiems pagalbą, stiprinti socialinę įtrauktį, emocijų valdymą, spręsti netinkamo elgesio problemas. Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė (2011) teigia, kad mokytojai turi būti pasirengę mokyti įvairių sutrikimų ar negalių turinčius vaikus įtraukiojo ugdymo aplinkoje. Siekiant užtikrinti mokinio, turinčio IRS, įsitraukimą į ugdymąsi, svarbu atsižvelgti į sunkumus, kurių patiria mokinys: socialinių bendravimo taisyklių suvokimo, gebėjimo atitikti socialinius lūkesčius (pvz., mokėti išlaukti, dalytis, dalyvauti bendroje veikloje ir kt.). Šie gebėjimai yra gerokai žemesni, jei mokinys, turintis IRS, turi ir intelekto sutrikimą. Tokiems mokiniams sudėtinga kurti santykius su kitais, inicijuoti ar palaikyti pokalbį, įsitraukti į klasės bendrojo ugdymo procesą. Koegel (2012) teigia, kad dauguma vaikų, kuriems nustatytas IRS, siekia ir nori draugysčių, tačiau negalima jų užmegzti. Mokytojams būtina numatyti ir organizuoti veiklas, kurių metu, atsižvelgiant į mokinių interesus, būtų kuriami mokinių teigiami tarpusavio santykiai.

Dėl sutrikusios vykdomosios funkcijos šiai mokinių grupei itin sunku efektyviai perkelti dėmesį nuo vienos detalės prie kitos, pirmyn ir atgal tarp kelių skirtingų užduočių, mintinių operacijų, veikimo strategijų. Todėl, organizuojant ugdymą, svarbu taikyti planavimo, veiklos organizavimo ir vykdymo, prioritetų nustatymo, sudėtingesnės užduoties skaidymo dalimis strategijas. Svarbu, kad mokytojai, specialistai ir šeimos nariai taikytų ugdymo metodus, kurie tenkintų ĮRS mokinių poreikius, t. y. pasirinkti ir dirbti pagal sistemas, kurios bendrojo ugdymo klasėje padėtų ne tik tinkamai organizuoti mokinių, turinčių ĮRS ir intelekto sutrikimą, įsitraukimą į akademinę veiklą, spręsti kylančias problemas, bet ir užtikrintų visų mokinių kokybišką ugdymą. Magyar, Pandolf (2012) teigimu, mokytojams, pagalbos specialistams ir tėvams, norint patenkinti mokinių, turinčių ĮRS ir intelekto sutrikimą, unikalius poreikius, būtina ugdymo procesą klasėje organizuoti pasitelkiant moksliskai pagrįstas praktikas ir sistemas. Viena iš tokių praktikų galėtų būti pozityvaus elgesio palaikymo ir intervencijų sistema.

Pozityvaus elgesio palaikymas ir intervencijos (angl. *Positive behaviour support and interventions*) yra daugiapakopė sistema, skirta visų mokinių pozityviam elgesiui ir socialiniams įgūdžiams klasėje palaikyti bei intervencijoms. Anot Sugai (2000), ši sistema padeda užtikrinti atskaitomybę, teigiamus rezultatus, dalyvavimą, pažangą įgyvendinant bendrąją ugdymo programą, veiksmingą komunikaciją. Pirmos pakopos (universalios) palaikymo sistemos taikomos visiems mokiniams ne tik klasėje, bet ir mokyklos mastu. Taip siekiama užkirsti kelią netinkamo elgesio apraiškoms ir padidinti akademinę veiklą skirtą laiką. Antra pakopa (tikslinė) skirta nedidelei grupei mokinių, kuriems reikalinga papildoma pagalba ir specializuotos instrukcijos. Trečia pakopa (intensyvi) skirta mokiniams, kuriems reikalingos intensyvios ir individualizuotos intervencijos. Leach, Duffy (2018) teigimu, daugumai mokinių, turinčių ĮRS, užtenka pirmos pakopos palaikymo, t. y. šiame etape taikomų praktikų. Tačiau daugumai mokinių, turinčių ĮRS ir intelekto sutrikimą, gali prireikti antro ir trečio lygio palaikymo sistemų praktikų ir intervencijų.

Mokytojų žinios apie mokinio, turinčio ĮRS ir intelekto sutrikimą, ypatumus ir gebėjimus taikyti efektyvias daugiapakopės palaikymo sistemos praktikas ir intervencijas yra svarbi įtrauktis į klasės, mokyklos bendruomenės ir visuomenės gyvenimą prielaida. Mokytojams svarbu ugdymo proceso pradžioje įvertinti mokinio, turinčio ĮRS, turimus įgūdžius, t. y. jo gebėjimus, tobulintinas sritis, ir, tik surinkus pakankamai duomenų, parengti individualų pagalbos planą, parinkti praktikas ir intervencijas, atitinkančias mokinio poreikius.

Taigi, remiantis mokslinių tyrimų duomenimis, galima teigti, kad mokiniui, turinčiam ĮRS ir intelekto sutrikimą, ugdyti bendrojo ugdymo klasėje būtina pasitelkti daugiapakopę pozityvaus elgesio palaikymo ir intervencijų sistemą. Pritaikius daugiapakopės palaikymo sistemas ir praktikas, turinčiam ĮRS ir intelekto sutrikimą mokiniui būtų sudarytos prielaidos sėkmingai įtraukčiai bendrojo ugdymo klasėje.

Tyrimo problema: kokie mokinio, turinčio ĮRS ir intelekto sutrikimą, įgūdžiai pasireiškia struktūruotos ir nestruktūruotos veiklos metu bendrojo ugdymo klasėje? Kokios

palaikymo praktikos ir intervencijos būtinumas išryškėja bendrojo ugdymo klasėje, ugdamant ĮRS ir intelekto sutrikimą turintį mokinį pamokų ir pertraukų metu?

Tyrimo tikslas: remiantis mokinio, turinčio ĮRS ir intelekto sutrikimą, įgūdžių probleminių sričių analize, išryškinti pozityvaus elgesio palaikymo praktikas ir intervencijas trūkstamiems įgūdžiams bendrojo ugdymo klasėje ugdyti.

Tyrimo metodas. Pasirinktas kokybinis tyrimas. Tyrimo duomenys buvo renkami stebėjimo metodu; duomenų analizės metodai: stebėjimo užrašų turinio analizė. Mokinio, kuriam yra ĮRS ir intelekto sutrikimas, įgūdžiams įvertinti buvo pasirinktas tiesioginio stebėjimo metodas. Stebėjimo metu buvo siekiama surinkti duomenų apie mokinio, turinčio ĮRS ir intelekto sutrikimą, demonstruojamus įgūdžius tiek struktūruotoje, tiek ir nestrukūruotoje klasės aplinkoje. Tyrimo trukmė: stebėta 10 pamokų (350 min.) ir 4 pertraukos (200 min.). Tyrimas atliktas 2018 m. spalio mėnesį.

Mokinio charakteristika. Biografiniai duomenys: berniukas auga šeimoje, kurioje yra dar vienas vaikas – vyresnis brolis. Abu tėveliai dirba. Šeima vaiku rūpinasi, stengiasi ugdyti jo socialinius įgūdžius.

Mokymosi ypatumai. Mokinys R. mokosi 1 klasėje pagal individualizuotas bendrąsias pagrindinio ugdymo programas. Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje (PPT) jam nustatyta kompleksinė negalia dėl įvairiapusio raidos sutrikimo (vaikystės autizmas) ir nežymaus intelekto sutrikimo. Konstatuoti dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Mokinui siūloma individualizuoti bendrąsias programas, teikti specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo, socialinio pedagogo, mokytojo padėjėjo pagalbą. Mokinui rekomenduojama specialioji mokykla arba klasė, skirta mokiniams, turintiems įvairiapusių raidos sutrikimų ar (ir) intelekto sutrikimų. Mokinys R. mokosi bendrojo ugdymo klasėje, per lietuvių kalbos, matematikos ir pasaulio pažinimo pamokas mokosi kalbos komunikacijos klasėje. Mokinys didžiąją pamokos dalį gali praleisti vienas, sunkiai priima naujus žmones.

PPT išvadose aprašomi vaiko įvertinimai. Psichologinis vertinimas. Galios: prierašus, judrus, vizualiai tyrinėja naujus objektus. Supranta paprastesnius kalbinius prašymus. Į klausimus atsako pavieniais žodžiais. Kalboje vartoja ir angliškus žodžius. Palaiko epizodinių akių kontaktą. *Sunkumai.* Sunkumų yra socialinių kontaktų srityje. Komunikacinė, socialinė ir emocinė raida neatitinka amžiaus. Berniukas linkęs vadovautis savo norais. Motyvuoti veiklai sunku. Užduočių instrukcijas suvokia sunkiai. Judrus, sunku ramiai nusėdėti. Blaškosi, nesukaupia ir neišlaiko dėmesio. Menkai orientuojasi laike, vietoje, savyje. Išvermingumas menkas; yra veiklos planavimo ir organizavimo sunkumų. *Išvada:* berniuko verbaliniai intelektiniai gebėjimai, neverbaliniai intelektiniai gebėjimai ir bendrieji intelektiniai gebėjimai labai žemi. Komunikacija, socialinė ir emocinė raida neatitinka amžiaus.

Pedagoginis vertinimas. Mokymosi galios. Žinios apie save ir aplinką skurdžios. Suvoikia skaičių eilę iki 20, skaičiuoja paeiliui, pažįsta skaitmenis. Skiria pagrindines spalvas. *Sunkumai.* Nepakankamai susiformavę berniuko erdvės ir laiko vaizdiniai. Skurdžios pasaulio pažinimo žinios. Sunkiai vykdo sudėtingesnius (kelių etapų) žodinius nurodymus.

Pedagogo perskaityto teksto prasmę suvokia nepakankamai. Būtina lavinti smulkiąją motoriką. Lėtas darbo tempas, nepakankama dėmesio koncentracija, greitas nuovargis.

Ugdomoji veikla. Ugdoma mokinio smulkioji motorika: taisyklingai laikyti rašymo priemonę, piešti, aplikuoti, konstruoti, apvedžioti trafaretus, elementus, mesti ir pagauti kamuolį.

Regimasis suvokimas: sieti simbolių su veiksmu.

Girdimasis suvokimas: suprasti ir vykdyti žodines instrukcijas, kartoti žodžius, frazes.

Emocijų raiška: tinkamu būdu reikšti norus, pageidavimus, jausmus, gebėti suvaldyti savo norus.

Ugdoma socialinė sąveika su kitu asmeniu, savitvarka ir savivoka: surasti savo darbo vietą, sulaukti savo eilės, sukaupti dėmesį, gebėti žaisti šalia bendraamžių, dalytis žaislais, pasiruošti veiklai ir tvarkyti darbo vietą, esant konfliktinei situacijai tinkamu būdu ieškoti išeities.

Tyrimo rezultatai

Tiesioginiu stebėjimu buvo fiksuojama mokinio R. veikla pertraukų ir pamokų metu. Stebimi esami mokinio įgūdžiai ir identifikuojami trūkstami įgūdžiai, sudarantys jam sunkumų įsitraukti į bendrą veiklą per pamokas ir pertraukas.

Gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje. *Klasėje.* Pertraukų metu klasės gale organizuota veikla pagal mokinių pomėgius. Mokiniai žaidžia prie stalo. Mokinys R. stovi klasės gale, iš tolo stebi vaikus. Mokytojos pakviestas berniukas nereaguoja. Mokytoja nueina ir atsiveda jį prie žaidimų stalo. Mokinys atsitraukia, grįžta į klasės galą (11.20–11.45).

Koridoriuje. Mokiniai per pertrauką į koridorių atsineša didžiulį kamuolį, ant jo sėdi, šokinėja. Mokiniui R. atnešamas kamuolys, tačiau jis nereaguoja, nususuka ir nueina į koridoriaus galą (11.20–11.45).

Klasėje. Pamokos pradžioje mokinys sėdi suole, linguoja, vyksta echolalija, į žodinių priminimą pasiruošti pamokai vaikas nereaguoja. Atsistoja, nueina į klasės galą, vaikšto po klasę, atvestas prie jo darbo vietos garsiai kalba angliškai, apsisuka ir nueina į klasės galą (8.30–8.45).

Klasėje. Mokytojos padėjėja atveda berniuką į pamoką, šis lieka stovėti prie durų. Į mokytojos kvietimą vardu neatsiliepia. Mokytoja atsiveda R. ir pasodina į suolą. Jis atsistoja ir nueina į klasės galą, kur vaikšto pirmyn ir atgal (10.10–11.05).

Klasėje. Vyksta Ryto ratas. Mokinys atsistoja ir nueina į klasės galą. Ten vaikšto pirmyn ir atgal, kalba angliškai. Mokytoja atsiveda jį ir pasodina į suolą. Mokytojos paklaustas „Kokia šiandien diena? Ar šiandien yra pirmadienis? mokinytis neatsako, atsistoja ir vėl nueina (8.30–8.45).

Gebėjimas probleminėse situacijose pertraukų metu ieškoti tinkamo sprendimo. *Koridoriuje.* Per pertrauką mokinys R. pastumia berniuką, kai šis lakstydamas koridoriuje pribėga itin arti jo (11.20–11.45).

Klasėje. Pamokos metu mokinys R. įsikabina abiem rankom ir suspaudžia greta sėdinčio mokinio ranką, kai šis suole per arti prisiartina prie jo (10.10–10.20).

Klasėje. Mokiniai prieina prie mokinio R. Jį kalbina vardu. Mokinys R. čiumpa už kito berniuko rankos ir ją pakrato (11.20–11.45).

Gebėjimas savarankiškai pasirengti pamokai. *Klasėje.* Mokytojos padėjėja atveda mokinį R. į pamoką, šis palieka kuprinę prie durų, ima vaikščioti pirmyn ir atgal. Į mokytojos kvietimą ateiti ir pasiruošti pamokai neatsiliepia. Mokytoja atsiveda R. prie suolo, išima iš kuprinės jo knygas ir priemones. Berniukas atsistoja ir nueina į klasės galą, kur vaikšto pirmyn ir atgal (8.30.–9.15).

Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Apibendrinant mokinio R. stebėjimą struktūruotos ir nestruktūruotos veiklos metu, galima teigti, kad jam būdingas negebėjimas įsitraukti į bendrą klasės veiklą ir joje dalyvauti; probleminėse situacijose tiek per pertraukas, tiek pamokų metu berniukas negeba priimti tinkamo sprendimo problemai išspręsti. Jam gan dažnai pasireiškia impulsyvus elgesys, netinkamai reaguoja į kitų mokinių bandymą užmegzti kontaktą su juo. Berniukas neturi išvystytų įgūdžių savarankiškai ar su kito asmens pagalba pasirengti pamokai.

Pozityvaus elgesio palaikymo principų taikymo, ugdant mokinį, turintį įvairiapusį raidos ir intelekto sutrikimą, rekomendacijos

Rengiant individualios pagalbos planą šiam mokiniui, siekiant išvengti netinkamo elgesio apraiškų ir užtikrinti jo įtrauktį į bendrojo ugdymo klasę, rekomenduojama taikyti pozityvaus elgesio palaikymo ir intervencijų sistemos principus, t. y. daugiapakopį pagalbos modelį.

1. **Neišvystytas mokinio gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje.** Pagalbos plane mokiniui numatykite, kaip bus pritaikytos pirmoje pakopoje klasėje taikomos sistemos ir praktikos, skirtos padėti mokiniui, turinčiam ĮRS ir intelekto sutrikimą, įsitraukti į bendrą veiklą. Sukurkite aiškias palaikymo sistemas, įvardykite veiklas ir laiką, kurių metu bus ugdomi trūkstami mokinio įgūdžiai. Svarbu, kad mokinys gebėtų ir galėtų naudotis palaikymo sistemomis ir įsitrauktų į bendrą veiklą klasėje.
2. **Neišugdytas mokinio gebėjimas probleminėse situacijose ieškoti tinkamo sprendimo.** Pagalbos plane mokiniui, turinčiam ĮRS ir nežymų intelekto sutrikimą, numatykite, kokiomis priemonėmis padėti jam suprasti ir išmokti tinkamo elgesio taisyklių, kaip paaiškinti, kokie galimi netinkamo elgesio padariniai. Aiškiai numatykite, kaip tinkamo elgesio mokymas bus taikomas visiems mokiniams klasėje.
3. **Nesuformuotas mokinio gebėjimas savarankiškai pasirengti veiklai klasėje.** Individualiame pagalbos plane numatykite, kokių vaizdinių priemonių reikės,

kaip ir kada mokinys bus supažindintas su pasirengimo pamokai vaizdine priemone, kas ir kada sistemingai padės mokiniui, turinčiam ĮRS ir intelekto sutrikimą, suvokti, perprasti ir pritaikyti pasirengimo pamokai pagrindinius žingsnius, kokių konkrečių ir pamatuojamų rezultatų tikimasi.

I pakopos (universalios) praktikos. Rekomenduojama sukurti klasėje tinkamą aplinką, tvarką, sistemą ir praktiką visiems klasės mokiniams. Pritaikykite jas taip, kad mokinys R. galėtų jomis naudotis.

- Sukurkite patrauklią, pozityvų mokinių elgesį skatinančią ugdymo(si) aplinką.
- Numatykite, įvardykite ir aprašykite visas klasės veiklas, vizualiai pateikite ir supažindinkite visus klasės mokinius su veiklomis klasėje, skirkite dėmesio jų mokymui.
- Nuolat priminkite mokiniams, kaip tinkamai elgtis dalyvaujant įvairioje veikloje.
- Veiklą suskirstykite mažais žingsneliais, pavaizduokite, aptarkite, parodykite kiekvieną veiklos žingsnį, akcentuokite, ką ir kaip kiekvienas mokinys turi padaryti.
- Aiškiai įvardykite lūkesčius dėl mokinių elgesio. Kartu su mokiniais sukurkite aiškias klasės taisykles, pateikite jas vizualiai ir pakabinkite matomoje vietoje bei nuolat parodykite, priminkite elgesį, kurio tikėtės iš mokinių.
- Mokydami pasirinkite mokiniams aiškų būdą, vartokite mokiniui, turinčiam ĮRS, suprantamą kalbą.
- Taikykite aiškias instrukcijas: mokykite taisyklių, kurios padėtų mokiniui priimti tinkamus sprendimus.
- Atliekant užduotis parodykite, pavaizduokite, pademonstruokite, leiskite pasirinkti, koku būdu mokinys R. ir kiti mokiniai gali atlikti užduotį.
- Mokiniui R. sukurkite vizualią dienotvarkę.

Jei mokiniui R. pirmoje pakopoje (universalioje) taikomos palaikymo praktikos nepadedą spręsti iškilusių elgesio ar ugdymo problemų, pereikite prie antros (tikslinės) pakopos palaikymo ir intervencijų.

II (tikslinė) pakopa. Tęskite I pakopoje taikytas praktikas.

- Pasitelkite socialines istorijas, kuriose pasakojama apie mokiniui R. būdingas elgesio problemas ir tinkamus jų sprendimo būdus.
- Supažindinkite mokinį su tikimybių žemėlapiu (angl. *Contingency map*), aiškinkite mokiniui R. apie pasekmes ir mokykite jį įsitraukti į veiklas.
- Įtraukite klasės draugus į bendraamžių tarpininkavimo intervencijas (angl. *Peer-mediated interventions*).
- Suteikite mokiniui veiklos metu konkretų vaidmenį, aiškiai įvardykite ir parodykite, ką jis turi daryti.
- Kurkite, taikykite sistemas struktūrai ir veiklos nuspėjamumui didinti, numatykite pasiruošimo pamokai žingsnius, įtraukite paveikslėlius.
- Numatykite sistemą grįžtamajam ryšiui su mokiniu ir jo šeima didinti, siekite, kad klasėje taikomos praktikos būtų įgyvendinamos ir namuose.

III (intensyvi) pakopa. Jeigu mokinys R. ir toliau patiria elgesio ar įsitraukimo į akademines veiklas sunkumų, taikykite individualias ir intensyvias intervencijas.

- Taikykite pirmoje ir antroje pakopoje naudotas praktikas.
- Atlikite funkcinį elgesio vertinimą (FEV) mokinio R. netinkamo elgesio funkcijai nustatyti.
- Pasitelkite kolegas analizuodami FEV rezultatus ir pasirinkdami tolesnę intervenciją.
- Individualizuokite intervenciją, atsižvelkite į kontekstą, kuriame vyksta ugdymas (Ką galiu pakeisti?), mokinio esamus ir trūkstamus įgūdžius veikloms atlikti (Kokie įgūdžiai yra ir kokių trūksta?), strategijas netinkamam elgesiui mažinti (Ką galiu pritaikyti?), strategijas tinkamam elgesiui skatinti (Kas veikia? Kokia praktika?).
- Parenkite, atsižvelgdami į nustatytas mokinio elgesio funkcijas, elgesio intervencijos planą (EIP).
- Toliau vykdykite duomenų rinkimo apie mokinio elgesį ir pasiekimus procedūras.

Kitų ugdymo dalyvių (tėvų, kitų klasės vaikų ir kt.) įtraukimas. Į mokinio, turinčio ĮRS ir intelekto sutrikimą, ugdymo(si) procesą įtraukite kitus dalyvius: tėvus, mokytojus, švietimo pagalbos specialistus, klasės, kurioje mokosi mokinys, mokinius. Tik aktyvus dalyvavimas ir bendradarbiavimas gali padėti išugdyti tinkamus socialinius įgūdžius.

Mokinio šeima. Labai svarbu pažinti mokinio šeimą. Mokinio mokymuisi didelę įtaką turi šeimos gyvenimo būdas, vertybės, požiūris į vaiko mokymąsi, jo ugdymosi poreikių suvokimas. Tėvai gali suteikti svarbios informacijos apie vaiką, savo patirtį, sprenddami su ugdymu susijusias problemas. Taip pat svarbu pasinaudoti tėvų pagalba organizuojant ugdymosi procesą klasėje, veiklą pertraukų metu. Atliekant FEV, svarbu įtraukti tėvus, jei reikia, teikti jiems metodinę ir konsultacinę pagalbą.

Mokinio bendraamžiai. Mokinį būtina įtraukti į visos klasės veiklas ir skatinti mokinių bendradarbiavimą. Mokiniai, turintys ĮRS ir intelekto sutrikimą, bendradarbiaudami išmoksta socialinių įgūdžių, gerėja jų komunikaciniai gebėjimai, įgyja savarankiškumo, pasitikėjimo savimi, išmoksta kartu spręsti problemas, gerėja jų elgesys, saviraiška. Mokinio bendraamžiai mokosi priimti kitokį mokinį. Veikloms per pertraukas suburkite mokinių grupę, kiekvienam mokiniui priskirkite vaidmenį ir įtraukite mokinį, turintį ĮRS, į bendrą veiklą.

Švietimo pagalbos specialistai. Glaudžiai bendradarbiaukite su švietimo pagalbos specialistais, kartu įgyvendinkite bendras socialinių įgūdžių ugdymo programas. Kartu su specialistais, atsižvelgdami į funkcinio elgesio vertinimo duomenis, parenkite individualų pagalbos planą, sukurkite elgesio funkciją atitinkančią intervenciją.

Literatūra

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Mokslo studija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Archer, A. L., Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching* (what works for special-needs Learners). *Journal of Special Education*, 36(4), 186–205.
- Jurevičienė, M., Ruškus, J., Kaffemanienė, I. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo strategijos: atvejo analizė. *Tiltai*, 3(56), 393–412.
- Koegel, L. K., Vernon, T., Koegel, R. L., Koegel, B. I., Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300712437042>
- Leach, D., Duffy, M. L. (2009). Support for students with autism spectrum disorders in inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31–37. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1053451209338395>
- Magyar, C. I., Pandolfi, V. (2012). Considerations for Establishing a Multi-Tiered Problem-Solving Model for Students with Autism Spectrum Disorders and Comorbid Emotional–Behavioral Disorders. *Psychology in the Schools*, Special Issue: *High-Functioning Autism Spectrum Disorders in the Schools*, 49(10), 975–987. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21645>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., ... Rued, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F109830070000200302>

Organisation of Education in Inclusive Classroom Environment Based on PBIS for Students with Autism and Mild Mental Disorders

RENATA GREIMAITĖ

Summary. In an inclusive classroom teachers quite often face difficulties in organizing, helping, strengthening social inclusion and emotion management, while trying to involve students with a wide range of developmental disabilities in the educational process. To ensure the involvement of students with the ASD disorder in the educational process and social inclusion it is necessary to make sure that teachers are familiar with the difficulties faced by the students with ASD, i.e., the perception of social communication rules, the ability to meet their social expectations (e.g., ability to wait, share, participate in joint activities, etc.). These abilities are significantly lower if a student with the ASD also has a slight intellectual impairment. Such students find it even more difficult to build relationships with others, initiate or maintain a conversation, and engage in the educational process. Due to the impaired executive function, it is extremely difficult for this group of students to effectively shift attention from one de-

tail to another, back and forth between several different tasks, memorization operations and operational strategies, so it is important to teach strategies when organizing education: planning, prioritization, marking important information, fragmentation of a more complex task. It is important for teachers, professionals, and family members to apply working methods that meet the needs of students with the ASD, i.e. choose and work according to systems that would help not only to organize the involvement of a student with ASD low intelligence in academic activities, to address emerging problems, but also to ensure a quality education process for all pupils in the classroom. Magyar, Pandolf (2012) states that teachers, support professionals and parents need to organize the classroom through scientifically based multi-level support systems and interventions to meet the unique needs of students with the ASD and a slight intellectual impairment.

Positive behavior and support and intervention system is a multi-level support system focused on maintaining positive behavior and social skills in the classroom for all students. First-cycle (universal) support systems apply to all students in the classroom to prevent behavior problems and increase the time spent on academic activities. The second step (target) is for a small group of pupils in need of additional individual assistance and specialized instructions. The third stage (intensive) is intended for only a few students who require intensive and individual intervention. According to Leach D. (2018), most students with ASD require only the first tier of support. However, some students with an ASD and a mild intellectual impairment may need second- and third-level support systems and interventions.

Based on research data, we can say that a student with intellectual disabilities has several skills deficiencies. To organize the education process for students with ASD in the general education classroom a multi-level system of support for positive behavior and interventions must be provided. Through multi-level support systems, a student with an ASD and a mild intellectual disability has the potential to successfully engage in mainstream education.

Key words: positive behavior support and interventions, multilevel system, autism, mild intellectual disorder, inclusion.

Audiovizualinė autistiškų vaikų ugdomoji aplinka. Tėvų požiūrio analizė

VIKTORIJA MIZGERIENĖ

NP5, UAB

LAURA ŽALIENĖ

Klaipėdos universitetas

EUGENIJUS MAČERAUSKAS

Vilniaus kolegija

VYTAUTAS ŽALYS

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Straipsnyje pristatomi inovatyvių dizaino sprendimų įmonės NP5, UAB inicijuoto, autistiškus vaikus auginančių tėvų požiūrio į audiovizualinę aplinką bandomojo tyrimo rezultatai. Tyrime dalyvavo 68 Lietuvoje gyvenantys ir autistiškus vaikus auginantys tėvai. Taikyta kiekybinio tyrimo metodologija. Klausimynas sudarytas iš uždarytų klausimų ir juos papildančių atvirų klausimų. Duomenys rinkti internetine apklausa. Tyrimu siekta įvertinti respondentų demografinę situaciją, atskleisti jų požiūrį į pagrindinių audiovizualinių technologijų elementų (garso ir muzikos, šviesos ir spalvų, garso ir šviesos interaktyvumo) svarbą autistiškų asmenų aplinkoje.

Tyrimas parodė, kad yra tiesioginis specifinių autizmo spektro sutrikimą turinčių asmenų poreikių ir audiovizualinių technologijų galimybių ryšys, kad garsas, muzika, šviesa, spalvos ir šiuos elementus integruojantis interaktyvus procesas sukuria intuityvią aplinką, pajėgią reaguoti į daugelį autistiškų vaikų jutiminių reakcijų. Tyrimu taip pat fiksuotas tėvų išsilavinimo ir teigiamo požiūrio į kuo įvairesnę ugdomąją aplinką ryšys. Tai leidžia tikėtis vis naujų, tegul ir netradicinių veiksmingų poveikio priemonių atsiradimo ir įsivertinimo autistiškų vaikų ugdomojoje aplinkoje.

Esminiai žodžiai: audiovizualinės technologijos, interaktyvus vaizdas ir garsas, autizmo spektro sutrikimai

Įvadas

Autistiškų asmenų gyvenimo kokybės gerinimas taikant muzikos, spalvų, gamtos ir kt. terapiją gana plačiai diskutuojama tema mokslo pasaulyje (Khyzhna & Shafranska, 2020; Yücesoy, Bağlama, Tüzel, 2020; Christensen, 2012; Klinghardt, 2003). Tačiau reikia pripažinti, kad, nors gyvenime žmogus nuolatos patiria įvairių aplinkos poveikių, terapijos dažnai lieka izoliuotos, tik vienai percepcijos sričiai taikytinos veiklos. Naujausi pasiekimai skaitmeninių technologijų srityje keičia situaciją iš esmės. Jos suteikia galimybę kurti kryptingo poveikio priemones, naudojančias garso, šviesos, interaktyvaus vaizdo, virtua-

lios realybės ir kt. galimybes. Audiovizualinių technologijų (interaktyvaus garso, vaizdo, spalvų ir šviesos derinimo ir pan.) vietai ir svarbai autistiškų vaikų ugdomojoje aplinkoje įvertinti buvo atliktas bandomasis tyrimas. Naudoti internetinės apklausos, statistinės duomenų analizės ir autistiškų vaikų tėvų požiūrio analizės metodai. Dėl iki šiol neišskios autizmo spektro sutrikimų (ASS) prigimties, dėl nuolatos kintamos švietimo ir ugdymo sistemos, dėl autistiškus vaikus auginančių tėvų materialinės padėties ir kt. šių vaikų problemų sprendimas dažnai visu sunkumu gula ant jų tėvų pečių, jie tarsi tampa tuo „lakmuso popierėliu“, galinčiu nurodyti vaiko socialinio santykio su aplinka subtilybes. Sparčiai vystantis skaitmeninėms technologijoms vis labiau šioje aplinkoje išigali skaitmeniniu būdu kuriamos ir valdomos garso, šviesos, vaizdo technologijos, matomas vis didėjantis minėtų audiovizualinių technologijų raiškos interaktyvumas. Tai lėmė ir tyrimo tikslą – įvertinti minėtų technologijų svarbą ASS patiriančių vaikų ugdomojoje aplinkoje.

Autizmo spektro sutrikimai. Autizmas apibrėžiamas kaip neurologinis raidos sutrikimas, kuris labiausiai paveikia kalbos ir bendravimo, socialinių įgūdžių ir elgsenos vystymąsi. Būdingas negebėjimas įprastai suvokti ir reaguoti į socialinius ir emocinius signalus (Sokhadze, Casanova, Tasman, Brockett, 2016; Farrell, 2013; O'Connor, 2012; Whitehouse, Bishop, 2008). Nepaisant vis gerėjančios gyvenimo ir medicinos priežiūros kokybės, geresnio higienos sąlygų supratimo, pasaulyje nuolatos daugėja autizmo spektro sutrikimą turinčių žmonių (Lung, Chiang, Lin, Shu, 2017). 2000 metais pasaulyje buvo fiksuotas vienas ASS atvejis 150 3–21 metų žmonių. 2016 metais – vienas atvejis 88-iems žmonėms (Lai, Lombardo, Baron-Cohen, 2014; Preece, Howley, 2018). Apibūdindami autizmo spektro sutrikimo požymius mokslininkai nurodo autistiškų asmenų išskirtinį santykį su: a) kito žmogaus ir savo emocijų raiška; b) vizualia informacija; c) garsu ir muzika; d) garso ir vaizdo interaktyvumu ir e) visų minėtų savybių integravimu į bendrą procesą (Curry, Meyer, McKinney, 2006; Bach, Seifritz, Dolan, 2015; Sokhadze, 2016; Nelson, 2012; Stiegler, Davis, 2010).

Būdingas komplikuotas gebėjimas atpažinti savo ir kitų asmenų emocinę kalbą. Tai yra labai svarbios mūsų gyvenime empatijos ir gebėjimo orientuotis socialinėje erdvėje pagrindas (Gonsalves, 2010; Santomauro, Sheffield, Sofronoff, 2017). O empatija sietina su emocijomis ir jų raiška (Steiger, Kegel, Spirig, Jokeit, 2019). Keliamos emocijų ugdymo muzika hipotezės. Tačiau muzikos ir gyvenimo situacijų sukeltos emocijos turi vieną ypač svarbų skirtumą: realiame gyvenime kylančios emocijos visada turi labai konkrečią priežastį, o pasakyti, kodėl išgyvename vienokias ar kitokias emocijas klausydamiesi muzikos, vargu ar galime. Nors muzikos sukurta nuotaika gali daryti įtaką mūsų pasaulio suvokimui (Jolij, Meurs, 2011).

Minėti emocijų atpažinimo ir raiškos, akustinės percepcijos ir kai kurių veiksenų imitavimo uždaviniai ASS turintiems asmenims dažnai tampa iššūkiu, reikalaujančiu iš tėvų, pedagogų ir mokslininkų netradicinių šių problemų sprendimo būdų. Sahyoun, Belliveau, Soulières, Schwartz, Mody (2010) atlikti tyrimai rodo, kad vaikų mąstymui būdinga lingvistinė logika, t. y. mąstoma nuosekliai, o vaikai, turintys autizmo spektro

sutrikimą, remiasi vizualiu aplinkos suvokimu, aplinką supranta kaip erdvę be pradžios ir pabaigos. Todėl standartiniai tokių vaikų ugdymo metodai tampa bevaisiais.

Audiovizualinė aplinka. Pagal naujasias psichologijos teorijas, žmogaus sąmonės ir viso materialaus pasaulio pagrindas yra sinchronizuotos vibracijos. Kai keli skirtingai vibruojantys daiktai padedami šalia vienas kito, po tam tikro laiko jie pradeda vibruoti vienu dažniu, t. y. sinchronizuojasi. Kartais ši sinchronizacija pasireiškia spontaniška saviorganizacija (Hunt, 2018). Todėl muzikos sukurta nuotaika gali daryti įtaką mūsų pasaulio suvokimui (Jolij, Meurs, 2011). Muzika gali tapti neverbaline bendravimo forma, grindžiama emocijomis ir jausmais, o ne paveikslais ir lentelėmis (Gabrielsson, 1993).

Garsą galima apibūdinti kaip fizinį procesą, kurio metu formuojasi garso energijos bangos, ir psichologinį procesą, vykstantį mūsų ausyse ir smegenyse, jo metu fizinė garso energija interpretuojama kaip triukšmas, kalba ar muzika. Garso aukštis matuojamas garsą skleidžiančio objekto virpesių skaičiumi per sekundę – hercais (Hz). Žmogus pajėgus girdėti garsus apytiksliai nuo 20 Hz iki 20 000 Hz. Mūsų aplinkoje nuolatos skamba ypač žemi (žemiau kaip 20 Hz, infragarsas) ir ypač aukšti garsai (aukščiau kaip 20 000 Hz, ultragarsas). Mes jų negirdime, tačiau žmogaus kūnas yra puikus rezonatorius, todėl minėtus garsus puikiai jaučiame. Esame taip pripratę prie šių jutiminių vibracijų, kad jų egzistavimą suvokiame tik tada, kai jų nelieka. Techniškai galima simuliuoti natūralioje aplinkoje nepasitaikančius garsų derinius (pvz., labai artimų, bet pagal skirtingas Hz charakteristikas elektroninėmis priemonėmis sukurtus garsus). Tokia medžiaga naudojama vadinamosiose binauralinėse ir kt. (Tomatis, Berard) terapijose (Sayers, 2018; Molina, Sainz, Serrano, Rentería, Urquiza, 2014; Orozco, Dumas, Lehmann, 2020; Pratt et al., 2010; Corbett, Shickman, Ferrer, 2008; Brocket, Lawton-Shirley, Giencke-Kimball, 2014; Sokhadze et al., 2016).

Nors išoriškai garsas ir šviesa gana skirtingos substancijos, tačiau abi turi bendrą bruožą – jos sklinda bangomis ir gali būti matuojamos hercais (Hz). Tik garso atveju skirtingi hercai reiškia skirtingo aukščio garsus, o šviesos – skirtingas spalvas. Mokslininkų tyrimai įtikinamai demonstruoja bendro garso ir šviesos proceso poveikį žmogui sunkiai fiksuojamu neurologiniu lygmeniu (Hidaka, Ide, 2015; Iurilli et al., 2012; Laurienti et al, 2002).

Tačiau mūsų santykis su garsu ir vaizdu yra iš principo skirtingas. Mūsų matymas ar aplinkos stebėjimas visada nukreiptas į išorę, o garsinės informacijos suvokimas kreipiamas į mus pačius, į vidų. Taigi klausymas yra įcentrinis, jis tarsi panardina mus garsų pasaulyje, o matymas ar rega – išcentrinis. Klausymu mes išskiriame save iš aplinkinio pasaulio (Valle, 2010).

Spalva gerokai išplečia daiktų apibūdinimo spektrą. Ji yra viena iš svarbiausių emocinio poveikio priemonių. Spalva sukelia įvairių asociacijų, be jų mes neturėtume jokių estetinių išgyvenimų. Kiek spalvų, tiek yra ir skirtingų emocijų (Mizgiris, 2010), todėl mūsų matymas yra ne objektyvus, o subjektyvus. Laiko (muzika), erdvės (vizuali informacija) ir semantiniu požiūriu panaši informacija palengvina elgseną ir elgsenos mode-

lių kūrimąsi (Meyer, Wuerger, Greenlee, 2011). Vaizdo ir garso sintezė svarbi bendraujant su kitais žmonėmis. Veido raiška ir lūpų judesių stebėjimas gerokai palengvina kalbos supratimą. Kalbančiojo veido išraiška bendraujant girdimos kalbos supratimą padidina tiek, lyg pašnekovas kalbėtų 15–20 dB garsiau (Saito et al., 2005).

Vis labiau tobulėjant skaitmeninėms technologijoms, garso ir spalvos sintezė ypač dažna. Menininkai ją naudoja kurdami vaizdo ir garso instaliacijas, verslo srityje tokiu multimodalumu pasižymi ypač paveikios reklamos; spalvų ir garso dermė būtina įvairiose terapijose ir kitose poveikio priemonėse. Kompiuterinių produktų naudojimo tyrimai parodė, kad ASS turintiems vaikams jie suteikia papildomą (kartais ir vienintelę) galimybę bendrauti su bendraamžiais. Šie vaikai dažniau renkasi programas, kuriose integruota animacija, garsai ir balsai (Boucenna et al., 2014). Kompiuterio ekrane pateikiami animuoti kasdienės aplinkos daiktai padeda ASS patiriantiems žmonėms mokytis skirti daiktus pagal spalvą, formą, dydį ir pan., ugdo gebėjimą sieti matomus vaizdus su garsais (Lányi, Tilinger, 2004).

Tėvų požiūrio analizė

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 68 Lietuvoje gyvenantys ir autistiškus vaikus auginantys tėvai. Buvo taikytas anketinės apklausos internetu metodas, todėl tiriamąją imtį galima laikyti netikimybine.

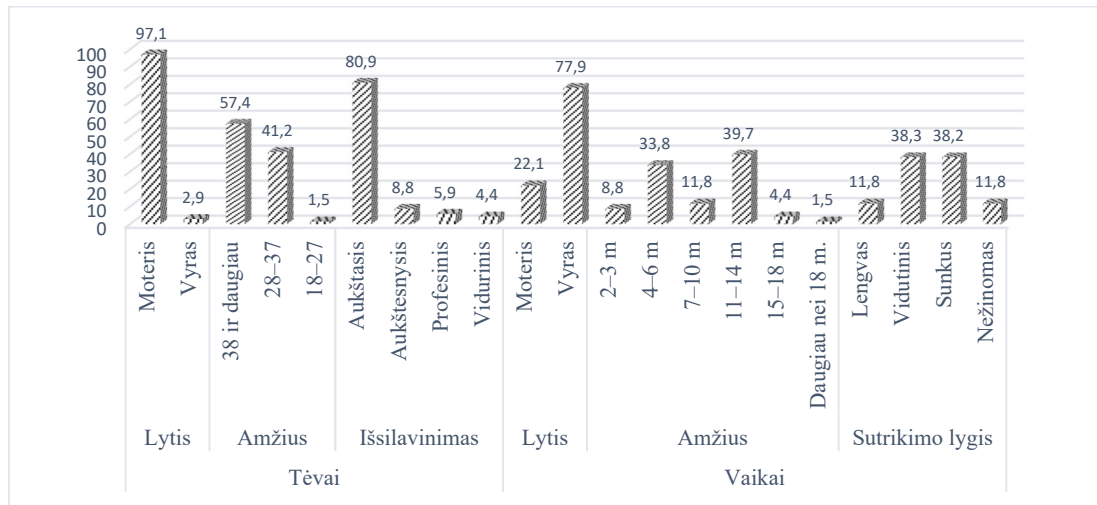
Tyrimo metodai. Klausimynas sudarytas iš 50 struktūruotų klausimų. Dalis jų turėjo nestruktūruotų, papildančių klausimų. Klausimai sugrupuoti į 4 blokus: a) demografinis; b) kineziterapijos srities klausimai; c) garso, muzikos ir akustinės erdvės įvertinimas ir d) interaktyvios šviesos ir spalvų preferencijų įvertinimas.

Minėtų blokų išskyrimą lėmė apklausos tikslai: įvertinti autistiškus vaikus auginančių šeimų požiūrį į meninių muzikinių ir dailės priemonių svarbą ugdomojoje aplinkoje ir, remiantis autistiškų vaikų tėvų refleksijomis, įvertinti vaikų ugdomosios aplinkos specifiką akustinės muzikinės ir vizualios meninės veiklos požiūriu.

Tyrimo duomenų analizės metodai. Struktūruotais klausimais gautų duomenų analizė buvo atlikta kompiuteriniu statistinės duomenų analizės programiniu paketu – SPSS. Iš nestruktūrizuotų klausimų atsakymų buvo sudarytas kategorijų medis ir atliktas duomenų kodavimas kompiuterių programa *QDA Lite*.

Dėl tam tikrų objektyvių priežasčių šiame straipsnyje kineziterapijai būdingos aplinkos vertinimas neanalizuojamas.

Tyrimo pradžioje buvo įvertintos esminės tyrimo imties charakteristikos (žr. 1 paveikslą).



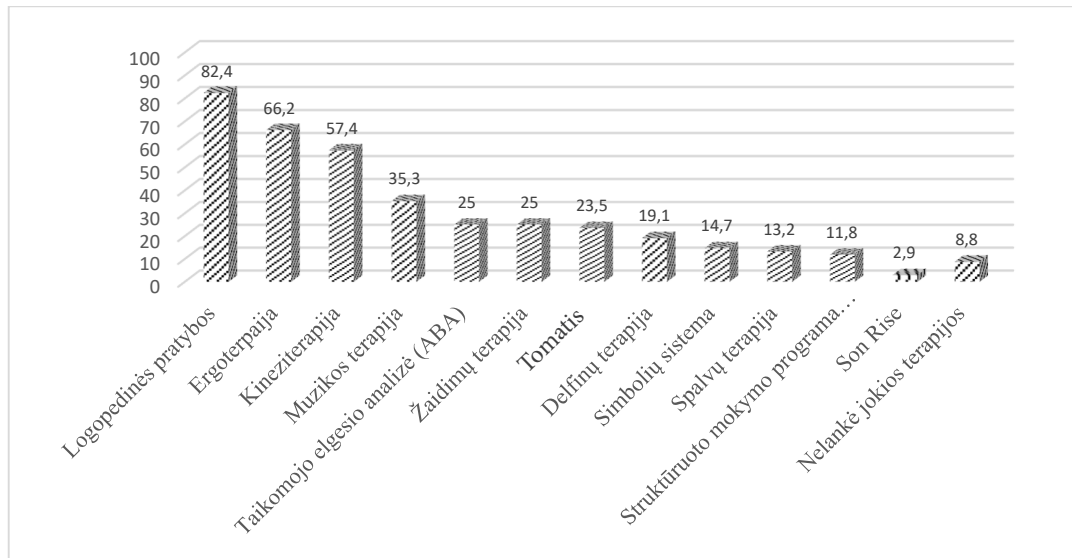
1 pav. Tyrimo imties charakteristika (N = 68)

Kaip matyti, absoliuti dauguma (97,1 proc.) apklausoje dalyvavusių tėvų – moterys. Tai tik patvirtina, kad didesnę atsakomybę ugdant ypatingus vaikus prisiima mamos. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad daugiau nei pusė (57,4 proc.) tyrime dalyvavusių autistiškus vaikus auginančių tėvų vyresni nei 38 metų; 80,9 proc. jų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą. Toks autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ir jų tėvų aukštojo išsilavinimo santykis kelia daugiau klausimų nei atsakymų.

Analizuojant tyrimo duomenis apie vaikų, apie kurių preferencijas organizuotas tyrimas, lytį, dar kartą patvirtinama, kad dažniausiai šį sutrikimą turi vyriškos lyties atstovai. Tyrime dalyvavę net 77,9 proc. tėvų teigė auginantys berniukus, turinčius ASS. Atsitiktinės imties principas lėmė, kad tyrime daugiausiai aptariami ikimokyklinio (4–6 m.) – 33,8 proc. ir paauglystės (11–14 m.) – 39,7 proc. amžiaus tarpsnių vaikai, kuriems būdingiausias vidutinis (38,3 proc.) ir sunkus (38,2 proc.) sutrikimų lygis.

Autistiškus vaikus auginančios šeimos labai dažnai patiria specifinius sunkumus, skatinančius tradicinių ir nestandartinių gydymo būdų paieškas. Neabejotinai tokios iniciatyvos rodo ne tik vaikų gydymo galimybių paieškas, bet specifinės ugdomosios aplinkos vaikams kūrimo apraiškas. Dažniausiai pasirenkamų su autizmo spektro sutrikimų susijusių pratybų ir terapijų sąrašas pateikiamas 2 paveiksle.

Vargu ar ką stebina tai, kad sąrašo viršuje išsidėsčiusios logopedinės pratybos, ergoterpija ir kineziterapija (atitinkamai 82,4 proc., 66,2 proc. ir 57,4 proc.). Tačiau atkreiptinas dėmesys ir į gana teigiamai vertinamas su garsu susijusias terapijas – muzikos terapija (35,3 proc.) ir Tomatis terapija (23,5 proc.). Dažnai per informacines priemones viešinama spalvų terapija vis dėlto ypatingo dėmesio nesulaukia (13,2 proc.).

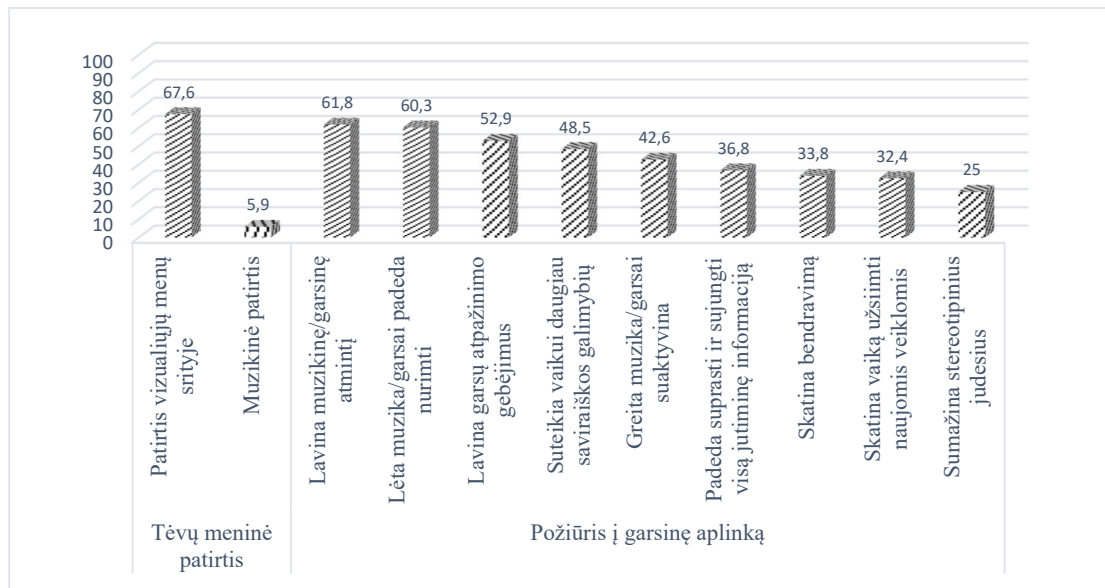


2 pav. Dažniausiai taikomos pratybos ir terapijos (N = 68)

Vertinant atsakymus į atvirus (nestruktūruotus) klausimus pasakytina, kad 2 paveiksle pateiktas pratybų ir terapijų sąrašas nėra baigtinis. Nors ir nedažnai, tačiau autistiškų vaikų tėvai išbando *Numicon*, *BrainGym* terapiją. Terapijos poveikio ieškoma šokio, sensorinės integracijos terapijose. Buvo fiksuota statistiškai reikšminga naudojamų terapijų priemonių įvairovės ir tėvų išsilavinimo ($r = 287$; $p < ,018$) koreliacija. Detalesnė duomenų analizė parodė, kad aukštesnį išsilavinimą turintys tėvai labiau linkę ieškoti tegul ir nestandartinių naujų ugdomojo poveikio priemonių.

Meniniai gebėjimai ir preferencijos formuojasi nuo pat ir net prenataliniu periodu (Navickienė, Stackevičienė, 2018). Svarbia prielaida tokiems gebėjimams formuotis ir atitinkamai ugdomajai aplinkai kurti pripažįstamas kūdikio tėvų muzikinis-meninis pasirengimas. Todėl tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip jie pasirengę vaikui perteikti menines vertybes. Kartu analizuotas autistiškų vaikų tėvų požiūris į kai kurių muzikos / garso raiškos formų svarbą ugdymo procese. Minėta informacija pateikiama 3 paveiksle.

Net 67,6 proc. tyrime dalyvavusių tėvų teigia turį tam tikrą pasiruošimą vizualiųjų menų srityje. O turinčių muzikinį pasirengimą yra tik 5,9 proc. Matyt, tokią disproporciją galima paaiškinti ypač vizualiu mūsų visų suvokimu. Tačiau intriguoja tai, kad, nepaisant akivaizdžios vizualinės raiškos preferencijos, terapijos srityje pirmenybė teikiama muzikos ir garsų, o ne spalvų terapijai (žr. 2 paveikslą.). Kalbant apie garsinės-muzikinės medžiagos svarbą mūsų kasdienėje aplinkoje, ypač aiškių išskirčių nebuvo fiksuota, tačiau pirmosiose tokio vertinimo pozicijose garsinės informacijos svarba muzikinės atminties formavimuisi (61,8 proc.) ir relaksacinei aplinkai kurti (60,3 proc.). Be to, norėtusi atkreipti dėmesį, kad nors ir minimaliai (25 proc.) garsinė-muzikinė informacija padeda gelbėti autistiškus vaikus nuo varginančių stereotipinių judesių.



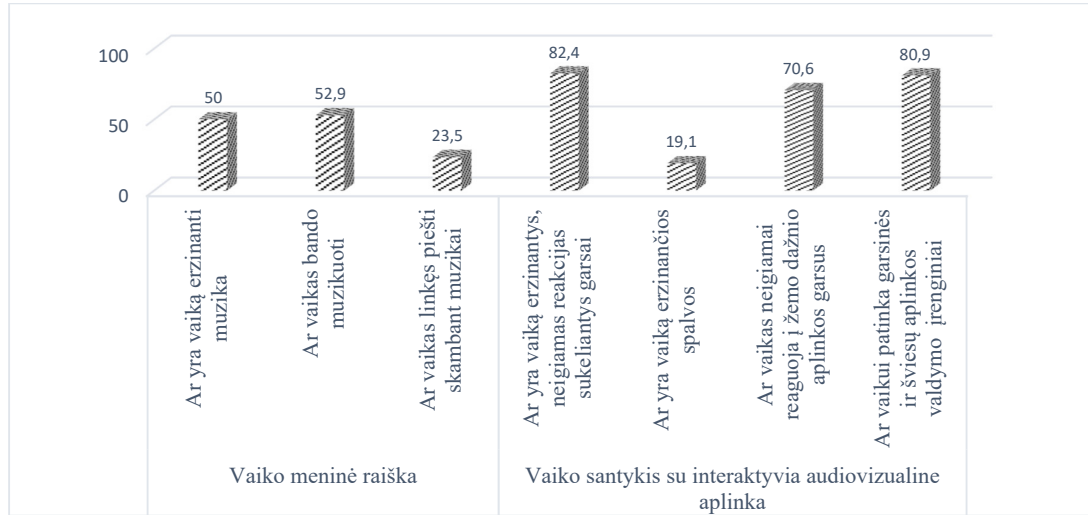
3 pav. **Autistiškų vaikų tėvų muzikinė-meninė patirtis ir požiūris į garsinę aplinką**
(N = 68)

Iš atsakymų į papildomą atvirą klausimą apie respondentų muzikinį pasirengimą galima spręsti, kad daugiausia jų turi dainavimo chore patirties. Keletas respondentų minėjo namuose turintys puikią muzikinę akustinę sistemą. Tai leidžia tikėtis, kad, nors muzikavimo įgūdžių lavėjimas šiuo atveju sunkiai įsivaizduojamas, muzikiniam skoniui formuoti tai didelės žalos nepadarys. Daugelis respondentų akcentavo savo pomėgius piešti, fotografuoti, siuvinėti, megzti, kurti dirbinius iš molio. Iš šių atsakymų ryškėja, kad vizualiosios meninės raiškos sričių kasdienėje aplinkoje gerokai daugiau nei muzikinės. Todėl visai nestebina, kad meninė ir autistiškų vaikų, ir jų tėvų raiška akivaizdžiai dominuoja prieš muzikinę.

Tirta, kokią vietą autistiškų vaikų aplinkoje užima spalvos, muzikavimas ir vizualioji meninė raiška, kaip vaikai reaguoja į pavienius garsus ir spalvas ir kiek svarbus gebėjimas valdyti audiovizualinę aplinką. Tokio tyrimo rezultatai pateikiami 4 paveiksle.

Daugelis (50 proc.) respondentų teigė, kad jų vaikus neigiamai veikia muzika, net 82,4 proc. respondentų teigimu, aplinkos garsai gali tapti jų vaikų susierzinimo priežastimi ir tik 19,1 proc. respondentų manė, kad jų vaikus gali suerzinti spalvos. Tačiau nepaisant neigiamas reakcijas keliančios garsinės informacijos, daugiau nei pusė (52,9 proc.) respondentų atskleidė, kad jų vaikai bando reikšti save muzika. Atsakydami į atvirus klausimus apie muzikavimą respondentai teigė, kad vaikas „visada piešia ir kartu garsiai klausosi savo muzikos“, „pasileidęs mėgiamą muziką gali ilgiau susikaupti piešimui“, „grojant dainelėms jis spalvina“. Tačiau buvo ir nevienaprasmių atsakymų šiuo klausimu: „jei tai koks Mocarto kūrinys, jis kaip fonas jam bus beveik nepastebimas. Jei tai kokio vaikiško popchoro dainelė, paprašys neleisti“. Tai tik dar kartą patvirtina, kad visų požiūris į aplinkinį pasaulį skirtingas. Akivaizdus ir noras valdyti šį paslaptinę pasaulį. Tokį norą

pažinti ir valdyti aplinkinį pasaulį siejant su interaktyviais, audiovizualinės aplinkos valdymo ir kūrimo įrenginiais nurodė net 80,9 proc. respondentų.



4 pav. **Vaiko santykis su audiovizualine aplinka** (N = 68)

Išvados

Remiantis atlikta mokslinės literatūros analize galima teigti, kad tarp autizmo spektro sutrikimo keliamų problemų (komplikuotų emocinės raiškos, socialinio kontakto palaiškymo (Gonsalves, 2010; Santomauro et al., 2017), išskirtinio santykio su garsu ir vaizdu, negebėjimo jungti visų jutimų į vieną visumą (Curry et al., 2006; Bach et al., 2015; Sokhadze et al., 2016) ir audiovizualinių technologijų teikiamų galimybių, garso ir muzikos, spalvų ir šviesos naudojimo yra tiesioginis ryšys. Tinkamai parinkti ar sukurti audiovizualiniai instrumentai galėtų padėti tobulinti ASS patiriančių asmenų ugdomąją aplinką bei palengvinti šių asmenų socialinį bendravimą, emocinę raišką ir kasdienę rutiną.

Analizuojant audiovizualinę aplinką, neišvengiamai ryškėja sinchronizuotų vibracijų (Hunt, 2018) svarba. Šiuo atveju garsas, šviesa ir jų interakcija leidžia tikėtis teigiamo poveikio rezultatų.

Fiksuota statistiškai reikšminga tėvų išsilavinimo ir įvairių terapijų koreliacijos paaiškina leidžia tikėtis vis naujų, netradicinių poveikio priemonių atsiradimo ir įsitvirtinimo autistiškų vaikų ugdomojoje aplinkoje.

Literatūra

- Bach, D. R., Seifritz, E., Dolan, R. J. (2015). Temporally unpredictable sounds exert a context-dependent Influence on evaluation of unrelated Images. *PloS one*, 10(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131065>
- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Interactive technologies for autistic children: A review. *Cognitive Computation*, 6 (2), 722–740. <https://doi.org/10.1007/s12559-014-9276-x>
- Brockett, S., Lawton-Shirley, N., & Giencke-Kimball, J. (2014). Berard auditory integration training: behavior changes related to sensory modulation. *Autism Insights*, 6, 1–10.
- Christensen, E. (2012). *Music Listening, Music Therapy, Phenomenology and Neuroscience*. (Unpublished dissertation). Aalborg University, Aalborg, Danmark.
- Corbett, B. A., Shickman, K., Ferrer, E. (2008). Brief report: the effects of Tomatis Sound Therapy on language in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 562–566.
- Curry, D. G., Meyer, J. E., McKinney, J. M. (2006). Seeing versus perceiving. What you see isn't always what you get. *Professional Safety*, 51(6), 28–34. http://www.as.wvu.edu/psyc101/contents/extra_credit/Ch04ec.pdf
- Farrell, M. (2013). *Educating Special Children*, 2nd Edition. Routledge.
- Gabrielsson, A. (1993). Emotion and music. *European Society for Cognitive Science of Music Newsletter*, 4, 4–9.
- Gonsalves, T. (2010). Empathy and interactivity: creating emotionally empathic circuits between audiences and interactive arts. *Computers in Entertainment*, 8(1), article No. 3, 1–14. <https://doi.org/10.1145/1857940.1857943>
- Hidaka, S. & Ide, M. (2015). Sound can suppress visual perception. *Scientific Reports*, 5, Article number 10483. <https://doi.org/10.1038/srep10483>
- Hunt, T. (2018). *Could consciousness come down to the way things vibrate?* Earthsky. <https://earthsky.org/human-world/consciousness-what-is-theory-vibration>
- Iurilli, G., Ghezzi, D., Olcese, U., Lassi, G., Nazzaro, C., Tonini, R., Tucci, V., Benfenati, F., & Medini, P. (2012). Sound-driven synaptic inhibition in primary visual cortex. *Neuron*, 73(4), 814–828. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.12.026>
- Jolij, J., Meurs, M. (2011). Music alters visual perception. *Plos One*, 6(4).
- Klinghardt, D. (2003). The neurophysiology of light, the five pathways. *Journal of Optometric Phototherapy*, March, 35–40.
- Khyzhna, O., & Shafranska, K. (2020). Music therapy as an important element in shaping communication competences in children with autism spectrum disorder. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 106–114.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896–910.
- Lányi, C. S., Tilinger, A. (2004). Multimedia and virtual reality in the rehabilitation of autistic children. *International Conference on Computers for Handicapped Persons* (pp. 22–28). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Laurienti, P. J., Burdette, J. H., Wallace, M. T., Yen, Y. F., Field, A. S., Stein, B. E. (2002). Deactivation of sensory-specific cortex by cross-modal stimuli. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 420–429.
- Lung, F. W., Chiang, T. L., Lin, S. J., Shu, B. C. (2017). Urban and education disparity for autism spectrum disorders in Taiwan birth cohort study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 599–606.
- Meyer, G. F., Wuerger, S., Greenlee, M. (2011). Interactions between auditory and visual semantic stimulus classes: evidence for common processing networks for speech and body actions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2291–2308.
- Mizgiris, R. (2007). *Spalvotyra. Mokymosi medžiagos konspektas*. Kaunas.

- Molina, G., Sainz, E., Serrano, L., Rentería, S., Urquiza, D. (2014). Binaural audio relaxation techniques for people with anxiety and stress. *Proceedings of the 9th Conference on Interdisciplinary Musicology – CIM14, Berlin, Germany*.
- Navickienė, L. J., Stackevičienė, O. (2018). Prenatalinis muzikinis ugdymas Lietuvoje: poveikio neščioms emocinis aspektas. *Tiltai*, 3, 81–98.
- Nelson, C. (2012). Teaching Children with Autism. Across The Spectrum. *The Strad, September*, 51–57.
- O'Connor, K. (2012). Auditory processing in autism spectrum disorder: A review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36(2), 836–854.
- Orozco Perez, H. D., Dumas, G., Lehmann, A. (2020). Binaural beats through the auditory pathway: from Binaural beats through the auditory brainstem to connectivity patterns. *eNeuro*, 7(2). <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0232-19.2020>
- Pratt, H., Starr, A., Michalewski, H. J., Dimitrijevic, A., Bleich, N., & Mittelman, N. (2010). A comparison of auditory evoked potentials to acoustic beats and to binaural beats. *Hearing Research*, 262 (1), 34–44.
- Preece, D., Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education – the impact on young people and their families. *International Journal of adolescence and Youth*, 23(4), 468–481.
- Sahyoun, C. P., Belliveau, J. W., Soulières, I., Schwartz, S., Mody, M. (2010). Neuroimaging of the functional and structural networks underlying visuospatial vs. linguistic reasoning in high-functioning autism. *Neuropsychologia*, 48(1), 86–95.
- Saito, D. N., Yoshimura, K., Kochiyama, T., Okada, T., Honda, M., Sadato, N. (2005). Cross-modal binding and activated attentional networks during audio-visual speech integration: a functional MRI study. *Cerebral Cortex*, 15(11), 1750–1760.
- Sayers, G. (2018). Binaural beats and musical practice. *Music Bibliography and Research Methods*, 63, 690.
- Santomauro, D., Sheffield, J., Sofronoff, K. (2017). Investigations into emotion regulation difficulties among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *A Qualitative Study Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(3), 275–284.
- Sokhadze, E. M., Casanova, M. F., Tasman, A., Brockett, S. (2016). Electrophysiological and behavioral outcomes of Berard Auditory Integration Training (AIT) in children with autism spectrum disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(4), 405–420. <https://doi.org/10.1007/s10484-016-9343-z>
- Steiger, B. K., Kegel, L. C., Spirig, E., Jokeit, H. (2019). Dynamics and diversity of heart rate responses to a disaster motion picture. *International Journal of Psychophysiology*, 143, 64–79.
- Stiegler, L. N., Davis, R. (2010). Understanding sound sensitivity in individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(2), 67–75.
- Valle, A. (2010) Environmental sound synthesis, processing, and retrieval. *Journal on Audio, Speech, and Music Processing*. Article number 178164, 1–3.
- Whitehouse, A. J. O., Bishop, D. V. M. (2008). Do children with autism 'switch off' to speech sounds? An investigation using event-related potentials. *Developmental Science*, 11(4), 516–524.
- Yücesoy, Y., Bağlama, B., Tüzel, M. (2020). Art Education, Therapy interventions and school management in autism. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 334–349.

Audiovisual Educational Environment for Autistic Children. Analysis of Parental Attitudes of Autistic Children

VIKTORIJA MIZGERIENĖ, EUGENIJUS MAČERAUSKAS, LAURA ŽALIENĖ, VYTAUTAS ŽALYS

Summary. The article presents the results of a pilot study of the attitude of parents of autistic children towards the audiovisual environment initiated by the innovative design solutions company NP5. The study involved 68 parents of autistic children living in Lithuania. Quantitative research methodology was applied. Data were collected through an online survey. The questionnaire consisted of closed-ended and open-ended questions. The aim of the research is to assess the demographic situation of the respondents, to reveal their attitude to the importance of the main elements of audiovisual technologies (sound and music, light and color, interactivity of sound and light) in the environment of autistic persons. The study was inspired by the uncertainty and unpredictability of the causes and consequences of autism spectrum disorders as a phenomenon and the main elements of audiovisual technology in sound, light and their interaction. This often complicates the effectiveness of ways to help people with autism, but on the other hand, it provides an opportunity to develop new instruments that are especially relevant for parents with autistic children.

It can be stated that among the problems caused by autism spectrum disorders: complicated assessment of emotional expression, maintaining social contact (Gonsalves, 2010, Santomauro, Sheffield, Sofronoff, 2017), exclusive relationship with sound and image, inability to combine all sensory processes into one whole (Curry, 2006, Bach et al., 2015, Estate et al., 2016), and the potential of audiovisual technology to make use of sound and music, colors and light is a direct connection. Properly selected or designed audiovisual instruments could become a tool for improving the educational environment of people with SEN, as well as ways to facilitate their social communication, emotional expression and daily routine.

Analyzing the audiovisual environment inevitably highlights the importance of synchronized vibrations (Hunt, 2018). In this case, sound, light, and their interaction become a specific instrument that is not exploited in other areas of influence. Given that the nature of autism spectrum disorders is not definitively defined, this specificity of the exposure instrument suggests a positive effect outcome.

The analysis of the research sample showed that the majority of parents of autistic children are older than 38 years, have higher education. Also confirmed male dominance in statistics on individuals with autism spectrum disorders. The fixed statistically significant correlation between parents' education and the search for various exposure exercises and therapies allows us to expect the emergence and establishment of new, albeit non-traditional, effective means of exposure in the educational environment of autistic children.

Key words: audiovisual technologies, autism spectrum disorders, interactive image and sound.

Būsimųjų mokytojų patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų

LAIMA TOMĖNIENĖ, SKAISTĖ KOVIENĖ

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Santrauka. Straipsnyje analizuojama būsimųjų mokytojų patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų. Tyrime dalyvavo 28 pirmosios studijų pakopos studentai – būsimieji mokytojai. Teoriniam kontekstui atskleisti taikyta mokslinės informacijos šaltinių ir teisės aktų turinio analizė, empirinio tyrimo duomenims surinkti – studentų refleksijos, empirinių duomenų analizei – turinio analizė. Tyrimo rezultatai parodė, kad pirminę informaciją apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą būsimieji mokytojai gauna universitete paskaitų, pedagoginės praktikos ugdymo įstaigose metu ir iš asmeninės patirties. Studentai sugebėjo išvardyti pagrindinius požymius, kuriais pasižymi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, nurodė, kad didesnę žinių apie šių vaikų ugdymą poreikį studentai pajaučia praktiniame darbe. Žinių, kaip reikėtų dirbti su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais, būsimieji mokytojai siekia įvairiais savišvietos būdais bei praktinės veiklos metu susipažindami su kitų kolegų ir tėvų, auginančių autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus, patirtimi. Studentų darbo su šiais vaikais patirtis pedagoginės praktikos ar dirbančių praktinės veiklos metu yra labiau pozityvi nei negatyvi. Išsakytas ne tik praktikų patirties sklaidos, bet ir platesnių specialiosios pedagogikos ir psichologijos dalyko studijų, poreikis.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, būsimieji mokytojai, patirtis, ugdymas.

Įvadas

Temos problema ir aktualumas. Mokslinės literatūros ir Pasaulio sveikatos organizacijos duomenų analizė rodo, kad autizmo spektro sutrikimas (toliau – ASS) yra paplitęs visame pasaulyje, kai kuriose šalyse per pastarąjį dešimtmetį asmenų, turinčių ASS, skaičius išaugo net iki 10 kartų. 2014 metų JAV ligų kontrolės ir prevencijos centro duomenimis, 2010 metais vienam iš 68 (Christensen ir kt., 2016), o 2018 metais – vienam iš 59 vaikų konstatuojamas autizmo spektro sutrikimas. Remiantis Lietuvoje atliktais tyrimais, šalyje kasmet registruojama daugiau nei 300 naujų ASS atvejų (Navickienė ir kt., 2019, p. 6). Didėjantis vaikų, turinčių ASS (Blumberg, Bramlett, Kogan ir kt., 2013; Walton, 2014), skaičius skatina pedagogus labiau domėtis šių vaikų raidos ypatumais, jų ugdymo galimybėmis, taikomų strategijų efektyvumu (Greenstein, 2014). Vis daugiau dėmesio

rekomenduojama skirti jų sistemingam, nepertraukiamam ir į individualų tikslą orientuotam ugdymui organizuoti (Dawson ir kt., 2009; Jordan, 2008 ir kt., cit. Jokubaitienė, Ališauskas, 2019, p. 70).

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dirbantiems pedagogams, pasak Navickienės ir kt. (2019, p. 6), trūksta bendros informacijos apie vaikų, turinčių ASS, ypatumus, žinių, padedančių identifikuoti individualius jų ugdymosi poreikius, parinkti ir taikyti tinkamus probleminio elgesio kontrolės ir socialinių įgūdžių ugdymo metodus ir būdus, padėti įsitraukti į klasės veiklas, visavertį gyvenimą socialinėje aplinkoje. Pasak Lake, Billingsley (2000), APA (2013), mokytojai, ugdantys tokius mokinius, turi gerai pažinti vaiko poreikius ir jo tėvų lūkesčius, susipažinti su intervencinėmis programomis ir taikyti kai kuriuos jų elementus, specialiąsias šių vaikų ugdymo strategijas. Svarbi šiuo atveju yra šeimos ir mokytojų partnerystė, kuri, pasak Kulėšės, Kaffemanienės (2020, p. 54), galėtų iš esmės pagerinti mokinių, turinčių ASS, ugdymosi sėkmę mokykloje.

Monkevičienės, Autukienės (2008) teigimu, pedagogo profesinė raida prasideda dar studijuojant, rengiantis tapti vaikų ugdytoju. Nuo pedagogo profesinės raidos sėkmės, studijų metu įgytų žinių apie skirtingų gebėjimų turinčių vaikų ugdymo ypatumus priklauso vaikų ugdymo kokybė. Būsimasis mokytojas turi išmokti kurti saugią, empatišką aplinką savo mokiniams, pažinti juos ir išmokyti mokytis, užkirsti kelią patyčioms, plėtoti mokinių skaitmeninį, gamtosauginį, medijų raštingumą ir kt. Vadinasi, profesinių kompetencijų, kaip ugdyti vaikus, turinčius ASS, būsimieji mokytojai turi įgyti jau studijų metu. Kyla probleminių klausimų: *Kokia būsimųjų mokytojų patirtis, ugdant vaikus, turinčius ASS? Ar pakankamai žinių apie tokių vaikų ugdymą studijų metu gauna būsimieji mokytojai? Iš kokių šaltinių pedagoginių studijų studentai semiasi žinių apie ASS?*

Tyrimo objektas – būsimųjų mokytojų patirtis, ugdant vaikus, turinčius ASS.

Tyrimo tikslas – atskleisti būsimųjų mokytojų patirtį, ugdant vaikus, turinčius ASS.

Tyrimo metodologija

Naudoti **tyrimo metodai** – mokslinės informacijos šaltinių ir teisės aktų turinio analizė (teoriniam kontekstui atkleisti), studentų refleksijos (empirinio tyrimo duomenims surinkti) ir turinio (content) analizė (empirinių duomenų analizė).

Tyrimas grindžiamas socialinio konstruktyvizmo (Berger, Luckmann, 1999), humanizmo (Maslow, 2006) bei J. Dewey (2014) ir A. Pollard (2006) nuostatomis apie refleksyvų mąstymą.

Kokybinio **tyrimo imtį** sudarė 28 tyrime sutikę dalyvauti informantai – Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos (buv. Šiaulių universiteto) pirmosios studijų pakopos studentai – būsimieji pradinio ugdymo pedagogikos ir ikimokyklinio ugdymo mokytojai. Tyrimo imtis – patogioji netikimybinė. Tyrime dalyvavę būsimieji mokytojai buvo informuoti, kad tyrimo duomenų apdorojimas ir sklaidos būdai bus vykdomi laikantis anonimiškumo, konfidencialumo ir kitų tyrimo etikos reikalavimų. Studentų refleksijų

turinio analizė pasitelkta išsikeltam tyrimo tikslui atliepti. Refleksijų raštu medžiaga analizuota nuosekliai, indukciniu būdu išskiriant prasminius vienetus, juos formuluojant į subkategorijas, vėliau jungiant į kategorijas, kurios iliustruotos citatomis iš refleksijų tekstų. Šalia pristatomų studentų pasisakymų (pagrindžiančių pavyzdžių) pateiktas skaitmuo žymi refleksijos raštu numerį, kurį jai priskyrė tyrėjai. Siekiant išsaugoti tyrimo dalyvių anonimiškumą ir neidentifikuoti jų tapatybės, interviu tekstams naudotas kodavimas: S1, S2, ..., S28. Remiantis atlikta kokybine turinio analize formuluotos tyrimo išvados.

Tyrimo rezultatai

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad autizmo spektro sutrikimai apima sąlygiškai panašius sutrikimus, kuriems būdingi požymiai reiškiasi socialinės interakcijos, kalbos ir komunikacijos bei elgesio srityse (Fredericson, Jones, Lang, 2010; APA, 2013; Jokubaitienė, Ališauskas, 2019; Navickienė ir kt., 2019; Kulėšė, Kaffemanienė, 2020). Matomas asmenų, turinčių ASS, heterogeniškumas (Kenny ir kt., 2015), dėl kurio pagrindinėse autizmo spektro sutrikimą apibrėžiančiose srityse požymių raiška skiriasi ne tik pagal sudėtingumą, bet ir konkrečia raiška (Jokubaitienė, Ališauskas, 2019, p. 73). Pabrėžiama, kad pagrindinis autizmo požymis – sutrikusi socialinė sąveika, ryškiausiai pastebima tarp vaikų bendraamžių, kai vaikai, turintys ASS, nesugeba žaisti socialinių žaidimų, dažnai nesupranta jų taisyklių, nemoka įsilieti į žaidimą ir dėl to tampa pasyviais stebėtojais (Navickienė ir kt., 2019, p. 16). Pažymima, kad vaikai, turintys ASS, turi pažintinės empatijos sutrikimų, neturi įgimto komunikacijos poreikio. Šiems vaikams būdingi kokybiniai socialinės sąveikos trūkumai, kurie kartais suvokiami kaip nenoras bendrauti (Kemp, Petriwskyj, Shakespeare-Finch, Thorpe, 2013; Jokubaitienė, Ališauskas, 2019 ir kt.). Pasak Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002), visiems vaikams, turintiems ASS, būdingi kalbos ir komunikacijos sunkumai, kurių raiška gali būti skirtinga: dalis vaikų nekalba, o kiti nors ir kalba, bet nevartoja kalbos kaip komunikacijos priemonės. Vaikams, turintiems ASS, būdingas stereotipinis elgesys, riboti interesai ir sensorikos sutrikimai. Būdingos keisto elgesio apraiškos ir netipiškos reakcijos į sensorinius stimulus: hiperjautrumas ir(arba) hipojautrumas (APA, 2013; Dovydaitienė, Vaitiekutė, Nasvytienė, 2013; Jokubaitienė, Ališauskas, 2019). Neretai jiems nustatomi aktyvumo ir dėmesio, nerimo, nuotaikų kaitos sutrikimai, autizmo spektro sutrikimui būdingas išskirtinis psichoedukacinis profilis, kuriam būdingas netolygus pažintinių funkcijų išsivystymas (Baron-Cohen, 2011; Jokubaitienė, Ališauskas, 2019).

Norėdami atskleisti būsimųjų mokytojų patirtį ugdant vaikus, turinčius ASS, studentams pateikėme klausimą, kada jie pirmą kartą išgirdo apie vaikus, turinčius ASS, ir jų ugdymo(si) poreikius. Tyrimo rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Pirmą kartą gauta žinių apie vaikus, turinčius ASS

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Universitete	<i>Praktikos metu</i>	„1 kurso praktikos metu“ (S14, S15, S16). „Praktikos laikotarpiu“ (S17). „Pirmos praktikos metu, pirmame kurse“ (S22).
	<i>ERASMUS praktikos metu</i>	„2 kurse išvykusi pagal Erasmus programą atlikti praktiką darželyje“ (S19).
	<i>Paskaitų metu</i>	„Kai pradėjau studijuoti Ergoterapiją“ (S10). „Apie tokius vaikus girdėjau, bet žinias apie vaikus gavau tik paskaitų metu“ (S23). „Per psichologijos paskaitas“ (S28).
Praktiniame darbe	<i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje</i>	„...pradėjus dirbti vaikų darželyje“ (S1, S2, S13, S18); „...pradėjus dirbti ikimokyklinio ugdymo įstaigoje“ (S3); „...sužinojau darželyje, kada pradėjau dirbti“ (S27).
	<i>Progimnazijoje</i>	„Prieš pusantrų metų pradėjau dirbti su vaiku, turinčiu autizmo spektro sutrikimą“ (S4, S12). „Prieš 2 metus, kai ugdymo įstaigoje atsirado vaikas su autizmo spektro sutrikimu“ (S5). „Pirmas tiesioginis kontaktas su autistišku (ypatingu) vaiku buvo mokykloje, kurioje dirbu...“ (S8). „...su šiuo poreikiu susidūriau pradėjusi dirbti progimnazijoje“ (S9). „Dirbdama pagrindinėje mokykloje, kai turėjau auklėjamąją klasę“ (S24).
	<i>Ligoninėje</i>	„Pirmą kartą su žinių poreikiu susidūriau pradėjusi dirbti ligoninėje, po kineziterapijos studijų...“ (S6).
Asmeninė patirtis	<i>Giminaitis turi autizmo spektro sutrikimų</i>	„...susidūrusi buvau ir anksčiau su giminaičių vaikais“ (S13). „Dar kai buvai paauglė, nes turiu pusbrolių autistą“ (S20). „Kolegė turi sūnų su autizmo spektro sutrikimu“ (S26).
	<i>Vaikas turi autizmo spektro sutrikimų</i>	„Prieš daugiau nei 3 metus, kai pastebėjau sūnaus regresą“ (S7).
Neįvardijo		„Prieš du mėnesius“ (S11). „Praeitais metais praktiškai sprendžiant“ (S21). „Panašiai prieš du metus“ (S25).

Tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma studentų pirmą kartą sužinojo apie vaikus, turinčius ASS, ir jų ugdymo(si) poreikius, besimokydami universitete (paskaitų ir praktikų metu) arba dirbdami pedagoginį darbą ugdymo įstaigose (ligoninėje, ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir bendrojo ugdymo mokykloje). Keturi studentai pažymėjo, kad jų, giminių ir draugų šeimose yra asmenų, turinčių ASS.

Būsimųjų mokytojų buvo prašoma nurodyti pagrindinius požymius, kuriais pasižymi vaikai, turintys ASS. Visus būsimųjų pedagogų išvardytus požymius, kaip ir nurodoma literatūros šaltiniuose, galima suskirstyti į 3 kategorijas: socialinės sąveikos ir santykių sutrikimai, kalbinio ir nekalbinio bendravimo sutrikimai bei elgesio ypatumai, priklausantys nuo pomėgių, ribotumų, sensorinių sutrikimų.

Kalbėdami apie **socialinės sąveikos ir santykių sutrikimų** požymius visi studentai paminėjo, kad vaikai, turintys ASS, žaisdami dažnai būna pasyvūs stebėtojai, nes nesugeba žaisti socialinių žaidimų, nesupranta jų taisyklių, nemoka įsiliesti į žaidimą, dažniau renkasi vienatvę negu bendravimą (Navickienė ir kt., 2019), matoma akių kontakto bei noro bendrauti ir kurti santykius stoka, socialinių taisyklių nesupratimas, intuityvus bendravimo nepajutimas, nemokėjimas sukurti abipusių santykių, kito žmogaus elgesio intencijų nejutimas:

„Dažnai nežiūri pašnekovui į akis, nepalaiko akių kontakto“ (S3); „Jiems sunku susirasti draugus“ (S9); „Kai kada atrodo užsidaręs savo pasaulyje“ (S22); „Mėgsta atsiriboti nuo aplinkos dirgiklių“ (S21); „Sutelkia dėmesį į jam įdomią veiklą“ (S24); „Sunku žaisti komandinius, grupinius, vaizduotės žaidimus“ (S19), „Nesupranta žaidimų taisyklių, sunkiai atlieka veiklas pagal instrukcijas“ (S25).

Kalbėdami apie **kalbinio ir nekalbinio bendravimo sutrikimų** požymius studentai nurodė, kad vaikai, su kuriais studentai bendravo, turėjo kalbos sutrikimų, o kai kurie jų visai nenaudojo kalbos kaip bendravimo priemonės, nesuvokė pagrindinės kalbėjimo prasmės, sunkiai sekėsi bendrauti, palaikyti pokalbį, buvo sutrikęs socialinis žaidimas bei būdinga echolalija:

„Kai kurie nekalba, o bendrauja tik alternatyvios komunikacijos priemonėmis“ (S23); „Jiems sudėtinga užmegzti pokalbį“ (S9); „Nesupranta, kad tam tikroje aplinkoje kalbėti tam tikromis temomis nepriimta“ (S25); „Atrodo, tarsi nemandagiai klauso pokalbio“ (S15); „Dažnai stebimas keistas kalbėjimo tonas, ritmas, intonacijos“ (S28); „Klausimų ar atskirų frazių kartojimas“ (S5,S26); „Pastebėjau, kad šiems vaikams sunku išreikšti save žodžiais, suprasti sudėtingesnius sakinius ar nurodymus“ (S20); „Sunku suprasti, jei kalbama greitai, ilgais sakiniais arba jei aplinkoje daug pašalinių dirgiklių“ (S10); „Sunku suprasti ir perskaityti kito emocijas veide, kūno kalbą“ (S17); „Vaizdinę informaciją suvokia geriau nei žodinę“ (S18).

Kalbėdami apie **elgesio ypatumus, priklausančius nuo pomėgių, ribotumų, sensorinės integracijos sutrikimų**, studentai minėjo, kad vaikai, turintys ASS, išsiskiria netipišku elgesiu, ribotu interesų ratu, susidomėjimu keistais dalykais ar veiklomis; jiems būdingi sensorinės integracijos sutrikimai ir poreikis laikytis rutinos:

„Būdingas neatidus elgesys“ (S2); „Dėl emocijų atsiranda neadekvačių reakcijų, socialinių nesusipratimų“ (S28); „Gali dirginti garsai, ryškios spalvos, tam tikri drabužiai, kvapai“ (S16);

„Kai kurie gali būti mažiau jautrūs fiziniam skausmui“ (S24); „Gali vengti prisilietimų arba atvirkščiai“ (S26); „Sunku sukaupti dėmesį“ (S20); „Stebimi stereotipiniai judesiai: lingavimas pirmyn atgal (S27), plojimas rankomis (S9), spragsėjimas pirštais (S10, S18), šokinėjimas (S13), dainavimas ar niūniavimas“ (S22); „Jiems labai svarbu laikytis įprastos tvarkos“ (S1, S26); „Audringai reaguoja į įprastos veiklos ritmo ir dienotvarkės pokyčius“ (S25).

Būsimųjų mokytojų buvo teiraujama, per kokias paskaitas universitete nagrinėjama ASS problematika. Paaiškėjo, kad daugiausiai šia tema kalbama specialiosios pedagogikos ir psichologijos paskaitų metu. Šis studijų dalykas respondentų buvo paminėtas 13 kartų. Apie tai nemažai kalbama ir psichologijos, vaiko raidos psichologijos studijų dalykų studijose. Būsimieji mokytojai taip pat minėjo ir kitus studijų dalykus, kurių metu analizuojama ASS problematika: pedagogika, teatrinis ugdymas, auklėjimo teorija, medicinos srities dalykai.

Tyrimo dalyviai nurodė, kad žinių apie ASS semiasi ne tik studijuodami universitete, bet ir iš kitų šaltinių. Būsimieji mokytojai lanko seminarus, konferencijas

„Kalbėta su progimnazijos psichologe, klausytas jos pranešimas apie Asbergerio sindromą“ (S9); „...dalyvavau konferencijoje apie vaikus, turinčius specialiųjų poreikių, jų ugdymą“ (S12); „Įvairiausių seminarų, konferencijų metu“ (S24),

informacijos ieško straipsniuose ir knygose

„...skaičiau nemažai straipsnių, knygų“ (S4); „Daug skaičiau“ (S7); „<...> straipsniai <...> Daugiausiai informacijos (t. y. naudingiausia) buvo rusų kalba“ (S13), internete – „Daug informacijos radau internete... youtube paskaitos“ (S13).

Dalis informantų yra lankę tikslingus mokymus ir kursus – „Lankiau ABA kursus Suomijoje, Lietuvoje <...>, Gina Davies kursuose...“ (S7).

Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad kai kurie tyrimo dalyviai jau ugdo vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, todėl „<...> gilintis į darbą su jais tenka“ (S1)“.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad būsimieji mokytojai žinių apie ASS sėmėsi praktinėje veikloje. Išskirtos trys subkategorijos: *Pasidalijimas patirtimi su kitais kolegomis, dirbančiais su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų; pasidalijimas patirtimi su auginančiais vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, švietimo / ugdymo projektai* (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. **Praktinė veikla kaip būsimųjų mokytojų žinių apie ASS šaltinis**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Praktinė veikla	Pasidalijimas patirtimi su kitais kolegomis, ugdančiais vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą	„Kolegos“ (S1). „Iš kolegų patirties“ (S2, S21). „Kitų pedagogų geroji patirtis“ (S3, S17). „Pasikonsultuoju su žmonėmis, kurie yra lankęsi seminaruose“ (S4). „Kitų žmonių praktikos“ (S18). „Kitų kolegų, kurie turi daugiau patirties“ (S26).
	Pasidalijimas patirtimi su auginančiais vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą	„Draugė, auginanti tokį sutrikimą turintį sūnų, pasidalija savo patirtimi“ (S8). „Dar labai padeda bendravimas su pažįstamomis mamomis, turinčiomis tokių vaikų, draugų tarpe taip pat yra specialistų, dirbančių su tokiais vaikais, jų patirtis labai padeda“ (S13). „Iš vaiko tėvų“ (S19).
	Švietimo / ugdymo projektai	„...įvairių švietimo ugdymo projektų“ (S12).
Praktiškai neteko ugdyti		„Dar neteko dirbti su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais“ (S28).

Turinio analizė parodė, kad daugiausiai būsimieji mokytojai žinių semiasi iš kitų kolegų, kurie dirba su vaikais, turinčiais ASS, gerosios praktinės patirties:

„Iš kolegų patirties“ (S2, S21); „Kitų pedagogų geroji patirtis“ (S3, S17); „Kitų žmonių praktikos“ (S18); „Kitų kolegų, kurie turi daugiau patirties“ (S26)

bei kitų žmonių patirties ir žinių, įgytų lankytuose seminaruose –

„Pasikonsultuoju su žmonėmis, kurie yra lankęsi seminaruose“ (S4). Vienas tyrimo dalyvis pažymėjo, kad praktiškai „Dar neteko dirbti su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais“ (S28).

Būsimųjų mokytojų buvo teirujamasi, ar jiems pakanka žinių apie vaikų, turinčių ASS, ugdymą. Daugelis informantų pažymėjo, kad žinių nepakanka. Dalis žinių trūkumą konstatavusiųjų teigė, kad:

„Neturėjau galimybės dalyvauti paskaitose, seminaruose. Tačiau skaičiau nemažai straipsnių, knygų. Ir man to nepakako. <...> Kol kas teko susidurti tik su šabloniška teorija“ (S4).

Paaikškėjo, kad per tam tikrų dalykų paskaitas kalbant apie ASS turinčių vaikų ugdymą pateikiamos žinios daugiau medicininės, todėl būsimiesiems mokytojams pritrūksta žinių, kaip ugdyti vaikus, turinčius ASS:

„Mokantis kineziterapijos <...>, pediatrijos paskaitų metu mokėmės apie autizmą, tačiau žinios buvo daugiau iš medicininės pusės, apie fizinių funkcijų sutrikimus“ (S6).

Informantai pabrėžė, kad paskaitų metu gautų žinių nepakanka:

„Specialiosios pedagogikos ir psichologijos. Šito nepakanka, todėl domėjausi savarankiškai“ (S5); „...nepakanka, kam įdomu ir nori gilinti žinias“ (S27).

Pažymėtina, kad būsimieji mokytojai suvokia, jog žinių nepakanka ir dėl to, kad „<...> su kiekvienais metais keičiasi metodikos ir atsiranda vis naujų problemų“ (S21).

Tik du tyrimo dalyviai pažymėjo, kad „Informacijos pakanka“ (S20, S23).

Tyrimo dalyvių buvo prašoma reflektuoti savo pedagoginės praktikos arba profesinės veiklos patirtį kartu su kitais vaikais ugdant vaikus, turinčius ASS. Išskirtos trys kategorijos: *Pozityvi patirtis*, *Negatyvi patirtis*, *Neutrali patirtis* (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos (darbo) su vaikais, tarp kurių yra vaikų, turinčių ASS, patirtis

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Pozityvi patirtis	Pavyko sėkmingai dirbti	„...sėkmingai, individualų dėmesį skiriant kiekvienam, įsiklausant, matant, ko kam reikia“ (S1). „Labai lengvai užmezgu ryšį, pavyksta atlikti norimas užduotis, sumotyvuoti, nuteikti darbui, parinkti metodus, pratimus, sutelkiančius darbui, nuraminančius“ (S7). „Situaciją valdau gražiu bendravimu, individualiomis pastabomis, radau kontaktą su tuo vaiku“ (S11). „Manau, kad pavyko“ (S24).
	Pakankamai gerai, tik reikia daugiau įgūdžių	„Pakankamai gerai, reikia laiko, kad pažinti vaiką, priprasti, rasti bendrą kalbą, pomėgius“ (S17). „Neblogai, tačiau jiems reikia daugiau dėmesio“ (S18). „...jeigu pavyksta atrasti ugdymo priemonę, kuri sudomina vaiką, viskas tada sekasi gerai“ (S2). „...pritaikyti prie vaiko nuotaikos, bandai įtraukti, sudominti veikla“ (S12).
	Stengėsi pažinti ir padėti	„...sutrikimas nebuvo labai stiprus, todėl nebuvo sudėtinga perprasti vaiko elgesį bei prie jo prisiderinti“ (S13). „...labai svarbu turėti informaciją kaip „prieiti“ prie tokio vaiko, kad nepakenčiau nei jam, nei kitiems“ (S26).
	Pavyko, nes padėjo vaiko tėvai, kolegos	„Dirbti sekėsi gerai, nes pirmiausia pasidomėjau apie vaikų gebėjimus, bendravimo ypatumus su jų tėveliais arba ilgiau dirbančiais mokytojais“ (S6). „Palaikau kontaktą su tėvais, tai yra būtinybė“ (S8).

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
	Sunku, bet išmoko	„Metus dirbau tik su tokiu vaiku. Ir visą tą laiką buvo labai sunku. Vis ieškojau būdų prie jo prieiti, jį sudominti veikla, jį mokyti. <...> Tik po 6 mėnesių gebėjau jausti gerai šalia jo“ (S4). „Mano „ginklai“ buvo tylus kalbėjimas su mokiniu, parodymas, kad tikiu juo ir matau jame kur kas daugiau, nei jis savyje mato...“ (S9). „Pirmas vaikas, turintis ASS, buvo iššūkis, buvo labai sunku, bet pritaikant turimas žinias, dirbant su vaiku, matant net nedidelį progresą, atperka visas baimes ir sunkumus“ (S10). „Iš pradžių buvo baisu ir nejauku, tačiau turint žinių ir supratimą apie tai, šiek tiek lengviau, tačiau tai nėra lengva“ (S15). „Buvo sunku, bet po kiek laiko suvokiau, kaip reikia dirbti su tokiu vaiku“ (S16).
Žinių, patirties trūkumas	Sudėtinga, nes trūksta žinių, patirties	„Kadangi yra žinių stoka, dirbti yra gana sudėtinga“ (S3, S5). „Turimų žinių nepakanka“ (S22). „...žinių stygius kaip pedagogai. Tėvų apatiškumas, nenoras bendradarbiauti“ (S25).
	Sunku, nes grupėje daug vaikų	„...sunku sutelkti dėmesį į vaiką su autizmo spektru, kai grupėje yra 20 vaikų“ (S14, S19).
Minimali patirtis	Praktikoje nepasitaikė	„Neteko dirbti“ (S20, S23, S28). „Nebuvo“ (S21).
	Tik stebėjo kitų darbą	„Su jais dirbo auklėtojos padėjėja, aš tik stebėjau, tikrai nelengvas darbas, ir kantrybė dirbti su jais“ (S27).

Labiausiai išryškėjo būsimųjų mokytojų pozityvi patirtis. Išskirtos penkios subkategorijos: *Stengėsi pažinti ir padėti, Pavyko sėkmingai dirbti, Pakankamai gerai, tik reikia daugiau įgūdžių, Sunku, bet išmoko, Pavyko, nes padėjo tėvai, kolegos.*

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dalis būsimųjų mokytojų mano, jog jiems sėkmingai pavyko ugdyti vaikus, turinčius ASS („Manau, kad pavyko“ (S24)), skiriant jiems dėmesio:

„...sėkmingai, individualų dėmesį skiriant kiekvienam, įsiklausant, matant, ko kam reikia“ (S1),

gražiai bendraujant –

„Situaciją valdau gražiu bendravimu, individualioms pastaboms, radau kontaktą su tuo vaiku“ (S11).

Informantai teigė, kad geba užmegzti su vaikais ryšį:

„Labai lengvai užmezgu ryšį, pavyksta atlikti norimas užduotis, sumotyvuoti, nuteikti darbui, parinkti metodus, pratimus, sutelkiančius darbui, nuraminančius“ (S7).

Dalis būsimųjų mokytojų pažymėjo, kad ugdyti vaikus, turinčius ASS, sekėsi gerai, tačiau reikia daugiau įgūdžių: geriau pažinti vaikus, rasti bendrą kalbą:

„...jeigu pavyksta atrasti ugdymo priemonę, kuri sudomina vaiką, viskas tada sekasi gerai“ (S2), parodyti jiems daugiau dėmesio („Neblogai, tačiau jiems reikia daugiau dėmesio“ (S18).

Būsimieji mokytojai nurodė, kad stengėsi pažinti vaikus, turinčius ASS, ir jiems padėti:

„...sutrikimas nebuvo labai stiprus, todėl nebuvo sudėtinga perprasti vaiko elgesį bei prie jo prisiderinti“ (S13); „...labai svarbu turėti informaciją, kaip „prieiti“ prie tokio vaiko, kad nepakenčiau nei jam, nei kitiems“ (S26).

Be to, informantai pažymėjo, kad sėkmingai dirbti padėjo ir vaiko tėvai bei kolegos:

„Dirbti sekėsi gerai, nes pirmiausia pasidomėjau apie vaikų gebėjimus, bendravimo ypatumus su jų tėveliais arba ilgiau dirbančiais mokytojais“ (S6), pabrėžė bendradarbiavimo svarbą.

Turinio analizė atskleidė, kad informantų pozityvius vaikų, turinčių ASS, ugdymo patirtis rodo tai, jog būsimiesiems mokytojams nors ir buvo sunku, tačiau jie išmoko rasti individualių prieigos prie vaiko, turinčio ASS, būdų:

„Metus dirbau tik su tokiu vaiku. Ir visą tą laiką buvo labai sunku. Vis ieškojau būdų prie jo prieiti, jį sudominti veikla, jį mokyti. <...> Tik po 6 mėnesių gebėjau jaustis gerai šalia jo“ (S4); „Mano „ginklai“ buvo tylus kalbėjimas su mokiniu, parodymas, kad tikiu juo ir matau jame kur kas daugiau, nei jis savyje mato...“ (S9),

taiko turimas žinias:

„Pirmas vaikas, turintis ASS, buvo iššūkis, buvo labai sunku, bet pritaikant turimas žinias, dirbant su vaiku, matant net nedidelį progresą, atperka visas baimes ir sunkumus“ (S10); „Iš pradžių buvo baisu ir nejauku, tačiau turint žinių ir supratimą apie tai, šiek tiek lengviau, tačiau tai nėra lengva“ (S15).

Tyrimo rezultatai atskleidė ir tai, kad būsimiesiems mokytojams trūksta žinių, patirties ugdant ASS turinčius vaikus. Išskirtos dvi subkategorijos, pateikiami jas pagrindžiantys teiginiai: „Sudėtinga, nes trūksta žinių, patirties, Sunku, nes grupėje daug vaikų“.

Informantai teigė, kad jiems sunku ne tik dėl teorinių žinių stokos:

„Kadangi yra žinių stoka, dirbti yra gana sudėtinga“ (S3, S5); „Turimų žinių nepakanka“ (S22),

bet ir dėl tėvų nenoro bendradarbiauti su pedagogu:

„...žinių stygius kaip pedagogai. Tėvų apatiškumas, nenoras bendradarbiauti“ (S25).

Pabrėžiamas ir per didelis vaikų skaičius grupėje, tai labai apsunkina darbą:

„...sunku sutelkti dėmesį į vaiką su autizmo spektru, kai grupėje yra 20 vaikų“ (S14, S19).

Išryškėjo ir minimali informantų patirtis, kai jų pedagoginės praktikos ar profesinės veiklos metu tiesiogiai neteko ugdyti vaikų, turinčių ASS („Neteko dirbti“ (S20, S23, S28); „Nebuvo“ (S21) arba jie tik stebėjo kitų darbą:

„Su jais dirbo auklėtojos padėjėja, aš tik stebėjau, tikrai nelengvas darbas, ir kantrybė dirbti su jais“ (S27).

Informantų buvo teirujamasi, kokių žinių jiems trūksta sėkmingai ugdyti vaikus, turinčius ASS. Išskirtos dvi kategorijos: Specialiosios žinios ir Bendrosios pedagoginės žinios (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Žinios, kurių trūksta būsimiesiems mokytojams sėkmingai ugdyti vaikus, turinčius ASS

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Specialiosios žinios	Apie autizmo spektro sutrikimus	„Praktikos, kvalifikacijos trūkumas...“ (S2). „Trūksta teorinių žinių apie autizmą apskritai, apie darbo specifikas“ (S5). „Trūksta daugiau teorinių žinių apie skirtingus sutrikimus, autizmo porūšius, kaip prieiti prie vaiko, su juo susidraugauti...“ (S6). „...trūksta teorinių žinių <...> bendrauti su įv. autizmo spektrą turinčiais vaikais“ (S8); „...trūksta žinių apie veiklas, jų integravimą, žaidimus“ (S15). „...praktinių-metodinių žinių“ (S20). „Kaip su jais bendrauti, kaip suteikti geresnes sąlygas jiems ugdytis“ (S22). „Kaip dirbti su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais“ (S25).

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
		„...ypač darželiuose keista matyti, kad su tokiais vaikais dirba auklėtojų padėjėjos, be kompetencijos, žinių, nežino, kaip reikia pasielgti tam tikrose situacijose“ (S27).
	Apie sensorikos sutrikimus	„Norėčiau pagilinti žinias apie gretutinius sutrikimus ir sensoriką“ (S7).
	Specialiosios pedagogikos studijų poreikis	„Galbūt atskiros paskaitos, o galbūt labiau išplėsti specialiosios pedagogikos paskaitas“ (S15).
	Apie vaikų, turinčių ASS, ypatumus	„...kiekvienas vaikas pateikia naujus iššūkius, suteikia naujos patirties, informacijos ieškojimo“ (S10). „...kiekvienas atvejis skirtingas <...> visos gaunamos žinios aktualios“ (S13).
Bendrosios pedagoginės žinios	Kaip bendradarbiauti su tėvais	„Kaip pakeisti tėvų nuomonę, jog privalo bendradarbiauti su pedagogais...“ (S25).
	Praktikų patirties sklaidos	„Daugiau <...> aktualios informacijos iš dirbančių pedagogų“ (S21).

Turinio analizė parodė, kad labiausiai būsimiesiems mokytojams stinga specialiųjų žinių. Šią kategoriją apibūdina šios subkategorijos ir jas pagrindžiantys teiginiai:

- apie autizmo spektro sutrikimus

„Trūksta daugiau teorinių žinių apie skirtingus sutrikimus, autizmo porūšius, kaip prieiti prie vaiko, su juo susidraugauti...“ (S6); „...trūksta teorinių žinių <...> bendrauti su įvairiais autizmo spektrą turinčiais vaikais“ (S8); „...trūksta žinių apie veiklas, jų integravimą, žaidimus“ (S15); „Kaip su jais bendrauti, kaip suteikti geresnes sąlygas jiems ugdytis“ (S22); „Kaip dirbti su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais“ (S25);

- apie sensorikos sutrikimus

„Norėčiau pagilinti žinias apie gretutinius sutrikimus ir sensoriką“ (S7),

- specialiosios pedagogikos studijų poreikis

„Galbūt atskiros paskaitos, o galbūt labiau išplėsti specialiosios pedagogikos paskaitas“ (S15),

- apie vaikų, turinčių ASS, ypatumus

„...kiekvienas vaikas pateikia naujus iššūkius, suteikia naujos patirties, informacijos ieškojimo“ (S10); „...kiekvienas atvejis skirtingas <...> visos gaunamos žinios aktualios“ (S13).

Pažymėtina, kad būsimieji mokytojai neigiamai vertina pedagoginės praktikos metu ugdymo įstaigose matytus atvejus, kai su vaikais, turinčiais ASS, dirba reikiamos kompetencijos neturintys darbuotojai

„...ypač darželiuose keista matyti, kad su tokiais vaikais dirba auklėtojų padėjėjos, be kompetencijos, žinių, nežino, kaip reikia pasielgti tam tikrose situacijose“ (S27).

Būsimųjų mokytojų patirties analizė parodė, kad jie pasigenda ir bendrųjų pedagoginių žinių, pavyzdžiui, kaip bendradarbiauti su tėvais („Kaip pakeisti tėvų nuomonę, jog privalo bendradarbiauti su pedagogais...“ (S25)), norėtų ir praktikų patirties sklaidos („Daugiau <...> aktualios informacijos iš dirbančių pedagogų“ (S21)).

Tyrimo rezultatai parodė, kad būsimiesiems mokytojams stinga ir praktinių įgūdžių ugdyti vaikus, turinčius ASS. Išskirtos keturios kategorijos: Praktinio žinių pritaikymo gebėjimų, Agresijos valdymo, Komandinio darbo ir Veiklos struktūravimo, organizavimo (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. **Praktiniai įgūdžiai, kurių trūksta būsimiesiems mokytojams sėkmingam darbui su vaikais, turinčiais ASS**

Kategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Praktinio žinių pritaikymo gebėjimų	„Praktikos (kuo daugiau)“ (S1, S2). „Kaip elgtis tam tikrose iškilusiose situacijose“ (S3). „...kaip juos įtraukti į grupės (klasės) veiklą. Norisi konkrečių patarimų, konkrečių patyrimų“ (S4). „...labiausiai trūksta patirties“ (S5). „...kaip prieiti prie vaiko, su juo susidraugauti, kaip elgtis, jei vaikui su autizmo sindromu kyla agresijos priepuoliai“ (S6). „...[trūksta] praktinių gebėjimų bendrauti su įv. autizmo spektrą turinčiais vaikais“ (S8). „Neteko patirti rimtų konfliktinių situacijų, nežinočiau, kaip derėtų elgtis joms esant“ (S9). „Kaip elgtis skirtingais atvejais“ (S11). „...kaip kurti socialines istorijas simbolių pagalba“ (S12). „Veiklą, skirtą autizmo spektro vaikams“ (S14, S19). „Kaip tinkamai su šiuo vaiku dirbti, ką daryti, kad jis tobulėtų“ (S16). „Bendravimo ypatumų, daugiau tas problemas spręsti“ (S17). „Bendravimo būdų, žaidimų“ (S18).
Agresijos valdymo	„...kaip elgtis, jei vaikui su autizmo sindromu kyla agresijos priepuolis“ (S6). „Nežinočiau, ką daryti pasireiškus agresyviame vaikų elgesiui...“ (S28).
Komandinio darbo	„Manau, viskas priklauso nuo komandinio darbo – tėvai, pedagogai – specialistai“ (S26).
Veiklos struktūravimo, organizavimo	„Kaip struktūruoti veiklą mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimų“ (S24).

Labiausiai tyrimo dalyviai akcentavo praktinio žinių pritaikymo gebėjimų stygių. Pabrėžiamas poreikis kuo daugiau turėti [pedagoginės] praktikos

„Praktikos (kuo daugiau)“ (S1, S2); „... [trūksta] praktinių gebėjimų bendrauti su įv. autizmo spektrą turinčiais vaikais“ (S8),

rasti praktinių individualių prieigos prie vaiko būdų

„...kaip prieiti prie vaiko, su juo susidraugauti, kaip elgtis, jei vaikui su autizmo sindromu kyla agresijos priepuoliai“ (S6),

mokėti spręsti konfliktus

„Neteko patirti rimtų konfliktinių situacijų, nežinočiau, kaip derėtų elgtis joms esant“ (S9),

gebėti bendrauti ir bendradarbiauti

„Bendravimo ypatumų, daugiau tas problemas spręsti“ (S17); „Bendravimo būdų, žaidimų“ (S18),

gebėti taikyti tinkamas edukacines veiklas

„Veiklų, skirtų autizmo spektro vaikams“ (S14, S19); „Kaip tinkamai su šiuo vaiku dirbti, ką daryti, kad jis tobulėtų“ (S16); „...kaip kurti socialines istorijas simbolių pagalba“ (S12),

turėti patirties („...labiausiai trūksta patirties“ (S5)).

Būsimieji mokytojai akcentavo ir praktinius agresijos valdymo

„...kaip elgtis, jei vaikui su autizmo sindromu kyla agresijos priepuolis“ (S6); „Nežinočiau, ką daryti pasireiškus agresyviai vaikų elgesiui...“ (S28),

komandinio darbo

„Manau, viskas priklauso nuo komandinio darbo – tėvai, pedagogai – specialistai“ (S26)

ir veiklos struktūravimo, organizavimo gebėjimus

„Kaip struktūruoti veiklą mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimų“ (S24).

Norėdami atskleisti būsimųjų mokytojų patirtį, įgytą pedagoginės praktikos metu, pateikėme klausimą, ar informanto pedagoginės praktikos mentorius turėjo kompetencijų ugdyti vaikus, turinčius ASS. Išskirtos dvi kategorijos: Pozityvi būsimųjų mokytojų patirtis ir Negatyvi būsimųjų mokytojų patirtis (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. **Pedagginės praktikos mentorių turimos kompetencijos ugdyti vaikus, turinčius ASS**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys pavyzdžiai
Pozityvi būsimųjų mokytojų patirtis	Mentorius turėjo kompetencijų	„...mentoriai turi didelę patirtį su vaikais, turinčiais SUP, tame tarpe ir autizmo spektro sutrikimų“ (S2). „...mano praktikos mentorė jau daug metų dirba su vaikais, kurie turi spec. poreikių, tame tarpe ir autistų“ (S6). „<...> Pedagogai kvalifikuoti ir išmano savo darbą“ (S8). „Mano praktikos mentorius dirbo vaiko raidos centre ergoterapeutu, turėjo didesnę, nei 10 metų praktikos stažą, taip pat dėstė šį mokomąjį dalyką“ (S10). „Taip, turėjo pakankamai kompetencijos dirbti“ (S12). „Pedagogė puikiai su šiuo vaiku sutardavo, vaikas ją prisileisdavo“ (S16). „Taip, turėjo. Daug bendraudavo su tėvais...“ (S17). „Mentoriai yra dirbę su ypatingais vaikais ir sėkmingai bendradarbiaudavo su tėvais ir specialistais“ (S20). „Pakankamai turėjo žinių ir įgūdžių, naudojo įvairius metodus, paskatinimų-pagyrimų sistemą“ (S24). „Mentorė <...> gebėjo su vaiku dirbti, jį nuraminti, grąžinti jį į ugdymo procesą vaiką ištikus nerviniam priepuoliui“ (S26).
	Mentorius kompetencijų įgijo dirbdamas	„...mentoriai, kuriuos turėjau, visas kompetencijas įgijo dirbdami...“ (S15).
Negatyvi būsimųjų mokytojų patirtis	Mentorius kompetencijų neturėjo	„Neturėjo. Ši problema ten nėra labai aktuali...“ (S1). „...dažnai jų veide matau pasimetimą, nežinojimą, kaip elgtis, jie patys sako, kad jiems reikalingos žinios, kaip dirbti su šiais vaikais“ (S3). „...auklėtoja nors ir lankėsi seminaruose ir pan., ji negalėjo nieko pritaikyti konkrečiam vaikui. <...> manau, kad visus pedagogus reiktų supažindinti ir mokyti dirbti su tokiais vaikais“ (S4). „Ne, mentorius niekada nebuvo susidūręs su autizmu prieš tai. Jam trūko žinių ir patirties...“ (S5). „Jiems tai yra sunkūs vaikai, kuriais mokykla stengiasi atsikratyti, taip tarsi saugodama bendruomenę nuo nepatogumų. Jų idėja yra sukurti spec. klasę, kur visus „nepatogius“ vaikus galėtų eliminuoti“ (S7). „...pirmas tas susitikimas su „marsiečiu“ ir buvo klasė, kurioje dėstau lietuvių kalbą ir literatūrą“ (S9). „Komandoje, kur teko dirbti, buvo sunku suderinti veiksnius, vaiko auklėtoja buvo griežta, kai kur jautėsi empatijos trūkumas, vaiko nepriėmimas, reikalavimas, kad jis kuo greičiau adaptuotųsi, neatsižvelgiant į jo jautrumą garsui, lietimui ir kt.“ (S13). „Ne“ (S14, S19, S21). „Neturėjo, patys daug asmeniškai mokėsi“ (S18). „Ne, nes ir patys sakė, kad jiems trūksta žinių apie tokius vaikus“ (S22). „Nepamenu, kad būtų praktikos mentorė su kompetencija dirbti su vaikais, turinčiais autizmo sutrikimų“ (S27).

Kategoriją Pozityvi būsimųjų mokytojų patirtis atskleidžia dvi subkategorijos Mentorius turėjo kompetencijų bei Mentorius kompetencijų įgijo dirbdamas. Turinio analizė atskleidė, kad būsimieji mokytojai pažymėjo, jog jų mentoriai turėjo didelę patirtį

„...mentoriai turi didelę patirtį su vaikais, turinčiais SUP, tame tarpe ir autizmo spektro sutrikimų“ (S2); „...mano praktikos mentorė jau daug metų dirba su vaikais, kurie turi spec. poreikių, tame tarpe ir autistų“ (S6),

yra kvalifikuoti

„<...> Pedagogai kvalifikuoti ir išmano savo darbą“ (S8); „Mano praktikos mentorius dirbo vaiko raidos centre ergoterapeutu, turėjo didesnę nei 10 metų praktikos stažą, taip pat dėstė šį mokomąjį dalyką“ (S10),

puikiai gebėjo bendradarbiauti su tėvais

„Taip, turėjo. Daug bendraudavo su tėvais...“ (S17); „Mentoriai yra dirbę su ypatingais vaikais ir sėkmingai bendradarbiaudavo su tėvais ir specialistais“ (S20),

naudojo įvairius metodus, individualias prieigos formas

„Pakankamai turėjo žinių ir įgūdžių, naudojo įvairius metodus, paskatinimų-pagyrimų sistemą“ (S24); „Mentorė <...> gebėjo su vaiku dirbti, jį nuraminti, gražinti jį į ugdymo procesą vaiką ištikus nerviniam priepuoliui“ (S26).

Tyrimo dalyviai taip pat paminėjo, kad dalis mentorių kompetencijų įgijo dirbdami:
„...mentoriai, kuriuos turėjau, visas kompetencijas įgijo dirbdami...“ (S15).

Tyrimo duomenimis, būsimieji mokytojai pedagoginės praktikos metu turėjo ir negatyvių patirčių, kai mentoriai buvo nekompetentingi ugdyti vaikus, turinčius ASS:

„...dažnai jų veide matau pasimetimą, nežinojimą, kaip elgtis, jie patys sako, kad jiems reikalingos žinios, kaip dirbti su šiais vaikais“ (S3), „Neturėjo, patys daug asmeniškai mokėsi“ (S18); „Ne, nes ir patys sakė, kad jiems trūksta žinių apie tokius vaikus“ (S22),

negebėjo teorinių žinių pritaikyti:

„...auklėtoja nors ir lankėsi seminaruose ir pan., ji negalėjo nieko pritaikyti konkrečiam vaikui. <...> manau, kad visus pedagogus reikėtų supažindinti ir mokyti dirbti su tokiais vaikais“ (S4).

Pabrėžtas mentoriaus empatiškumo trūkumas:

„Komandoje, kur teko dirbti, buvo sunku suderinti veiksmus, vaiko auklėtoja buvo griežta, kai kur jautėsi empatijos trūkumas, vaiko nepriėmimas, reikalavimas, kad jis kuo greičiau adaptuotųsi, neatsižvelgiant į jo jautrumą garsui, lietimui ir kt.“ (S13).

Kai kurie mentoriai akivaizdžiai demonstravo nepakantumą vaikams, turintiems ASS sutrikimų:

„Jiems tai yra sunkūs vaikai, kuriais mokykla stengiasi atsikratyti, taip tarsi saugodama bendruomenę nuo nepatogumų. Jų idėja yra sukurti spec. klasę, kur visus „nepatogius“ vaikus galėtų eliminuoti“ (S7).

Dalis būsimųjų mokytojų pažymėjo, kad pedagoginės praktikos metu neteko ugdyti vaikų, turinčių ASS, todėl negalėjo atsakyti į klausimą, ar jų mentoriai turėjo / neturėjo kompetencijų

„...grupėje tokio vaiko nebuvo“ (S23); „Atliekant praktiką, mentorius neturėjo autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų“ (S25); „Nežinau, neteko susidurti praktikoje...“ (S11, S28).

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad išryškėjo poreikis pedagogams praktikams organizuoti daugiau seminarų ir mokymų, padedančių sužinoti apie vaikų, turinčių ASS ir kitų specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymo ir pagalbos teikimo ypatumus. Universitetinėse studijose tam galėtų būti išplėstas specialiosios pedagogikos ir psichologijos kursas, daugiau apie skirtingų gebėjimų vaikų ugdymo(si) ypatumus turėtų būti kalbama ir per kitas paskaitas. Pedagoginių praktikų metu turėtų būti parenkami mentoriai, turintys patirties ugdyti įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus.

Išvados

1. Pirminę informaciją apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą būsimieji mokytojai gauna universitete per paskaitas, pedagoginės praktikos ugdymo įstaigose metu ir iš asmeninės patirties. Tačiau didesnę žinių apie šių vaikų ugdymą poreikį studentai jaučia praktiniame darbe.
2. Būsimieji mokytojai įvardijo šiuos vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, požymius: komunikacijos, kalbos suvokimo sunkumus, sunkumus socialinėse situacijose, sensorines problemas, stereotipinius judesius ir kitaip išreikštą empatiją.
3. Žinių apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą studentai gauna įvairių paskaitų metu, daugiausia – studijuodami specialiosios pedagogikos ir psichologijos, psichologijos ir vaiko raidos psichologijos dalykus. Tačiau būsimieji mokytojai teigia, kad gaunamų žinių nepakanka. Minėtų žinių poreikis tenkinamas tikslingų mokymų, kursų, seminarų, konferencijų metu, ieškant informacijos internete, straipsniuose, knygose.
4. Žinių, kaip reikėtų ugdyti autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus, būsimieji mokytojai siekia įvairiais savišvietos būdais bei praktinės veiklos metu susipažindami su kitų kolegų ir tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, patirtimi.

5. Būsimųjų mokytojų patirtis pedagoginės praktikos ar dirbančių studentų praktinės veiklos metu yra labiau pozityvi: nors ir trūksta įgūdžių, tačiau stengiamasi pažinti tokius vaikus ir jiems padėti, teigiama, kad yra sunku, bet tai išmokstama, padeda vaiko tėvai, kolegos. Negatyvi patirtis rodo, kad labai trūksta žinių, patirties, sunku dirbti, nes grupėse yra daug vaikų.
6. Respondentams stinga teorinių žinių apie autizmo spektro ir sensorikos sutrikimus, bendradarbiavimo su tėvais galimybes. Išreiškiamas ne tik praktikų patirties sklaidos poreikis, bet ir platesnių specialiosios pedagogikos ir psichologijos dalyko studijų. Išryškėjo ir praktinių įgūdžių trūkumas: agresijos valdymo, kaip pritaikyti teorines žinias, dirbti komandoje, struktūruoti ir organizuoti veiklą.
7. Būsimieji mokytojai pedagoginių praktikų metu susidūrė tiek su kompetentingais mentoriais, tiek su vaikų, turinčių ASS, ugdymo kompetencijų neturinčiais pedagogais, todėl ateityje organizuojant pedagogines praktikas turėtų būti parenkami mentoriai, turintys patirties ugdyti įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus.

Literatūra

- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5*. (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baron-Cohen, S. (2011). *Esminis skirtumas. Vyriškos ir moteriškos smegenys. Visa tiesa apie autizmą [The essential difference. Male and female brains. The whole truth about autism]*. Vilnius: Baltos lankos.
- Berger, P. L., Luckmann, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Blumberg, S. J., Bramlett, J. R., Kogan, M. D., Skieve, L. A., Jones, J. R., & Lu, M. (2013). Prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011–2012. In *National Health Statistics Report*, March 20, 1–56.
- Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J. ... & Zahorodny, W. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *Surveillance Summaries*, 65 (3), 1–23.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., & Greenson, J. (2009). Randomised controlled trial of intervention for toddlers with autism: early start of an intervention model. *Pediatrics*, 125, 17–23.
- Dewey, J. (2014). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
- Dovydaitytė, M., Vaitiekutė, G., Nasvytienė, D. (2013). Autizmo sindromą turinčių vaikų sensorinės informacijos apdorojimas ir emocijų bei elgesio sunkumai. *Specialusis ugdymas*, 1(28), 8–19.
- Frederickson, N., Jones, A. P., & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73.
- Greenstein, A. (2014). Is this Inclusion? Lessons from a very „special“ unit. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 379–391.
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas [Education of autistic children]*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

- Jokubaitienė, T., Ališauskas, A. (2019). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę lemiantys veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(40), 70–119.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11–15.
- Kemp, S., Petriwskyj, A., Shakespeare-Finch, J., & Thorpe, K. (2013). What if you're really different? Case studies of children with high functioning autism participating in the Get Real programme who had atypical learning trajectories. *European Journal of Special Education*, 28(1), 91–108.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 10, 1–21.
- Kulėšė, Ž., Kaffemanienė, I. (2020). Tėvų nuomonės apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimą mokyklose. *Specialusis ugdymas*, 1(41), 53–101.
- Lake, J. F., Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251.
- Maslow, A. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
- Monkevičienė, O., Autukevičienė, B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentoriaus paramos ypatumai. *Pedagogika*, 91, 27–34.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
- Walton, A. G. (2014). CDC: autism rates may (or may not) be on the rise. *Forbes*, Mar. 28, 1–2.

Future Teachers' Experiences in Educating Children with Autism Spectrum Disorders

LAIMA TOMĖNIENĖ, SKAISTĖ KOVIENĖ

Summary. The article analyses the experiences of future teachers in educating children with autism spectrum disorders. The research involved 28 undergraduate students – future teachers. Content analysis of sources of scientific information and legal acts was used to reveal the theoretical context, the students' reflections were used to collect empirical research data, content analysis was used to analyse empirical data. The results of the research showed that future teachers receive primary information about the education of children with autism spectrum disorders at the university during lectures and pedagogical practice in educational institutions and from personal experience. The students were able to list the main features characteristic of children with autism spectrum disorders, they indicated that students feel a greater need for knowledge about the education of these children in practical work. The future teachers seek knowledge of how to work with children with autism spectrum disorders through

various self-education activities and during practical work when getting acquainted with the experiences of other colleagues and parents raising children with autism spectrum disorders. The students' experiences of working with these children during pedagogical practice or practical work are more positive than negative. Not only the need for the dissemination of the experience of practices but also for wider studies in the subject of *Special Education and Psychology* was expressed.

Key words: autism spectrum disorder, future teachers, experiences, education, children.

Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi individualizavimas

MIGLĖ JURŠAITĖ

Vilniaus Lazdynų mokykla

Santrauka. Straipsnyje analizuojamas mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, individualių ugdymosi planų rengimas, specialiųjų pedagogų naudojami individualizuoto ugdymo būdai ir metodai.

Tyrimo tikslas – atskleisti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi individualizavimo ypatumus specialiosiose pamokose.

Tyrimo metodai – teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinė duomenų analizė, skaičiuojant atsakymų dažnius procentais.

Pagrindinės empirinio tyrimo išvados. Empirinio tyrimo nustatyta, kad dauguma specialiųjų pedagogų savo ugdytiniams rengia individualius ugdymo planus. Tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų nuomone, individualizuojant autizmo spektro sutrikimų turinčio mokinio ugdymą(si), svarbiausia numatyti mokymosi intensyvumą (tempą), taikyti mokymo(si) strategijas, atsižvelgiant į individualius mokinio gebėjimus (kalbos supratimą, verbalinius ir neverbalinius bendravimo gebėjimus, dalykų mokymosi ypatumus, turimas dalykų žinias, gebėjimus, mąstymo ypatybes, mokinio aktyvumo lygmenį ir kt.).

Dažniausiai specialieji pedagogai naudoja šiuos ugdymo organizavimo būdus: prieš pamoką parengia individualias, skirtingo sudėtingumo užduotis kiekvienam mokiniui, atsižvelgia į individualų mokymo(si) tempą, parenka praktines užduotis sudėtingėjančia tvarka ir siekia, kad mokinys pasiektų sėkmę. Respondentų nuomone, mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, geriausiai tinka vaizdiniai metodai ir interaktyvios užduotys. Specialieji pedagogai naudoja ir aplinkos struktūravimo būdus, dažniausiai tai yra vizualizuotos individualios dienvakšės ir nuolatinė nekeičiama vieta (suolas).

Esminiai žodžiai: autizmas, ugdymo individualizavimas, specialioji pamoka.

Tyrimo problema ir aktualumas. Išgyventi kiekvieną dieną klasėje yra iššūkis ir vaikui, ir mokytojui. Tačiau autistiškiems vaikams klasė gali būti dar daugiau iššūkių kelianti aplinka. Tyrimai rodo, kad daugelis autizmo spektro asmenų turi padidėjusį atsaką į stresą ir jį patyrę atsigauja daug sunkiau (Lytle, Todd, 2009, p. 36). Šiems vaikams stresą gali sukelti įvairūs garsai, kvapai, apšvietimas, jiems sunku susikaupti, todėl pamokų metu sunku suvokti informacijos srautą, jų mokymosi tempas, kalbos, užduočių supratimas

lėtesnis. Vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, gali būti sunku suprasti mokymosi pamokoje tikslą, suvokti skaitomą tekstą ar pasakojamą, suprasti užduotis, interpretuoti testų atsakymus (Navickienė ir kt., 2019, p. 23). Pasak Kielaitės (2013), dauguma jų turi menkesnį girdimąjį suvokimą, todėl užduoties instrukcijas rekomenduojama pateikti pasitelkiant regimąjį suvokimą. Užduoties atlikimo sąlygos turi būti trumpos ir aiškios; jeigu užduotis sudaryta iš kelių pakopų, rekomenduojama jas pateikti dalimis; užduotis ir jų atlikimo seką geriausiai pateikti vizualiai. Būtina paruošti mokinių būsimiems pasikeitimams (pamokų eilės tvarkai ir kt.), nes menkiausia naujovė autizmo spektro sutrikimą turinčiam mokiniui gali būti stresą keliantis veiksnys (Kielaitė, 2013, p. 49). Šiems mokiniams reikia ypatingo dėmesio. Norint suteikti kokybišką ugdymą, reikalingos individualiai mokiniui parinktos užduotys, rami aplinka, vaikui tinkamas mokymosi tempas, komunikavimo forma ir kt.

Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas yra būdai užtikrinti, kad mokiniai mokytųsi jiems tinkamu tempu ir stiliumi, pagal savo gebėjimus, teigia Kondratavičienė (2018, p. 134). Individualizavimu vadinama veikla, kai atsižvelgiama į individualius mokinių skirtumus ir ugdymas pritaikomas konkrečiam mokiniui, skiriamos individualios užduotys (Jevsejevienė, Paurienė, 2013, p. 2). Pasak autorių, mokymo tikslai yra tokie pat visiems mokiniams, bet mokinys mokymo medžiagą gali išmokti tokiu greičiu, koks jam įmanomas. Diferencijuotu ugdymu atsižvelgiama į mokinių turimą patirtį, motyvaciją, interesus, siekius, gebėjimus, mokymosi stilių, pasiekimų lygį, nes mokiniams pagal tai turi būti pritaikomi mokymosi uždaviniai ir užduotys, ugdymo turinys, metodai, mokymo(si) priemonės, mokymosi tempas, mokymosi aplinka ir gali būti skiriama nevienodai mokymosi laiko*. Viena iš individualaus ir diferencijuoto ugdymo formų yra specialioji pamoka arba specialiosios pratybos. Ugdymo individualizavimas specialiųjų pamokų ir pratybų metu yra sutelktas į vieno mokinio gebėjimus; vengiama pašalinių garsų, kvapų; mokinys gali mokytis jam tinkamu tempu. Vaikas geriau susikaupia, atlieka užduotis, suvokia naują mokymosi medžiagą, kai mato, kiek ir kokių užduočių jis turės atlikti, kokia veikla jo laukia vėliau (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, p. 46).

Probleminiai klausimai. Kaip specialieji pedagogai individualizuoja mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą specialiosiose pamokose? Kokius ugdymo metodus taiko specialieji pedagogai ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, specialiosiose pamokose? Kokių žinių ir (ar)praktinių gebėjimų specialiesiems pedagogams trūksta, kad galėtų kokybiškai organizuoti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių individualizuotą ugdymą?

Tyrimo objektas – autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi individualizavimas specialiosiose pamokose ir pratybose.

Tyrimo tikslas – atskleisti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi individualizavimo ypatumus specialiosiose pamokose ir pratybose.

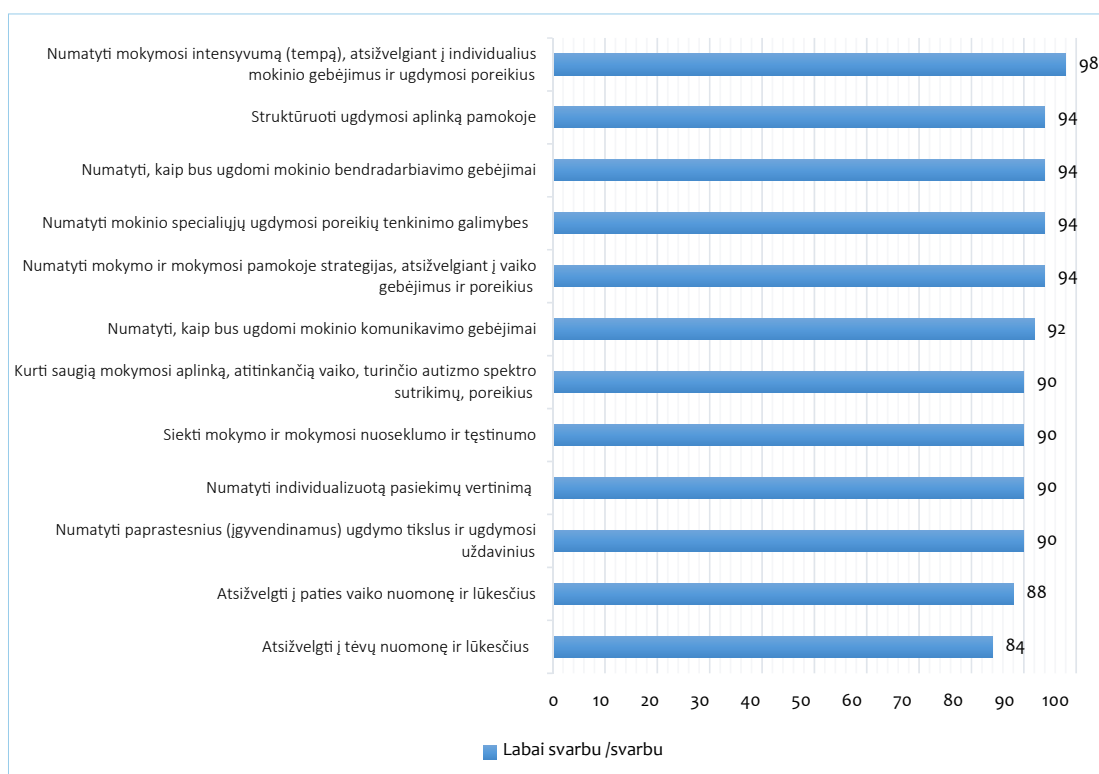
* 2017–2018 ir 2018–2019 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. TAR, 2017-06-05, Nr. 9553.

Tyrimo metodai: teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinė duomenų analizė, skaičiuojant atsakymų dažnius procentais.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Anketinėje apklausoje dalyvavo 50 specialiųjų pedagogų, dirbančių įvairių Lietuvos miestų bendrojo ir specialiojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo rezultatai

Specialiųjų pedagogų taikomi mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimo būdai. Dauguma tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų (60 proc.) rengia individualius ugdymo planus kiekvienam mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų. Tačiau net 24 proc. šių pedagogų teigė tokių planų nerengiantys. Nemažai respondentų (16 proc.) pažymėjo individualius ugdymo planus rengiantys tik kai kuriems autizmo spektro sutrikimų turintiems mokiniams. Respondentams buvo pateikta teiginių ir prašyta įvertinti, kas svarbu, individualizuojant vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymą(si). Atsakymai iliustruojami 1 paveiksle.



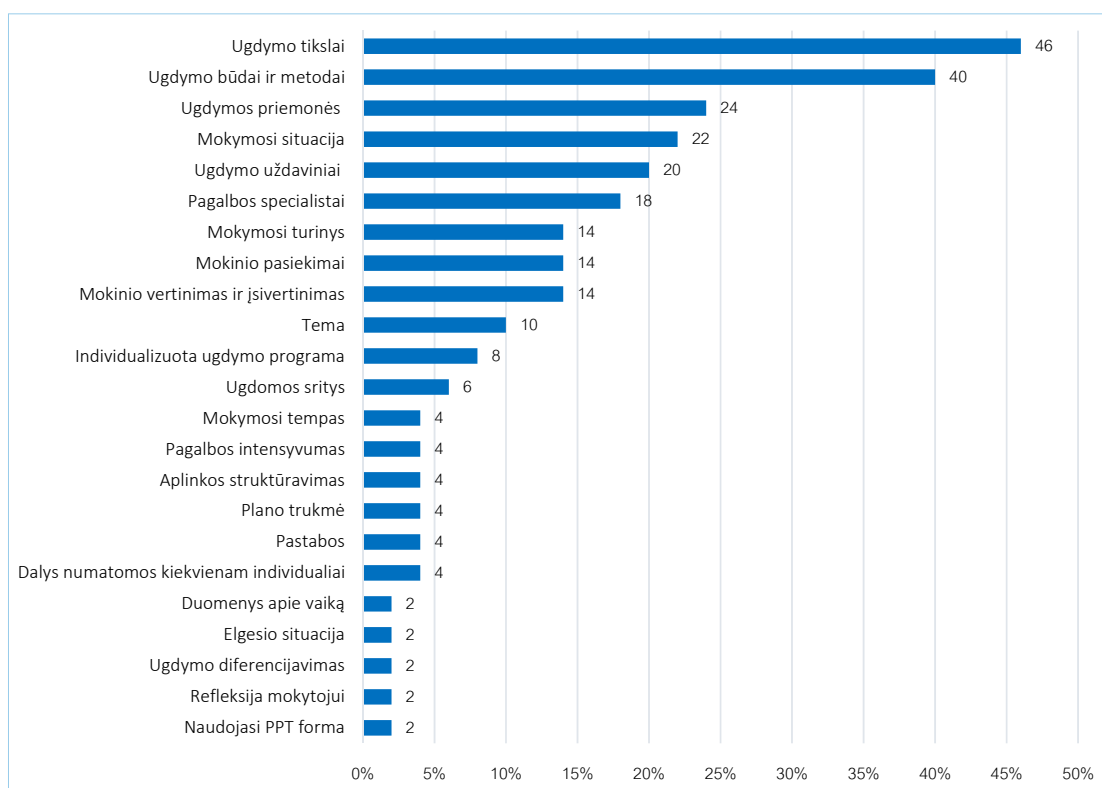
1 pav. Respondentų nuomonė apie įvairių ugdymo individualizavimo aspektų svarbą, proc.

Daugumos (98 proc.) respondentų teigimu, individualizuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą svarbiausia numatyti mokymosi intensyvumą (tempą), atsižvelgiant į mokinio gebėjimus ir ugdymosi poreikius. Beveik tiek pat (94 proc.) spe-

cialiųjų pedagogų nurodė, kad svarbu numatyti mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo galimybes, kaip bus ugdomi bendradarbiavimo gebėjimai, planuoti mokymo ir mokymosi pamokoje strategijas ir struktūruoti ugdymosi aplinką atsižvelgiant į mokinio gebėjimus ir poreikius. Daugelis specialiųjų pedagogų (84 proc.) mano, kad svarbu atsižvelgti į tėvų nuomonę ir lūkesčius. Todėl galima daryti prielaidą, kad specialieji pedagogai retai įtraukia tėvus į jų vaiko ugdymo individualizavimo procesą.

Respondentams pateiktas atviras klausimas – *Kokios individualaus ugdymo plano struktūrinės dalys numatytos Jūsų mokykloje?* Į klausimą atsakė 50 specialiųjų pedagogų.

Jų atsakymų duomenys pateikiami 2 paveiksle.



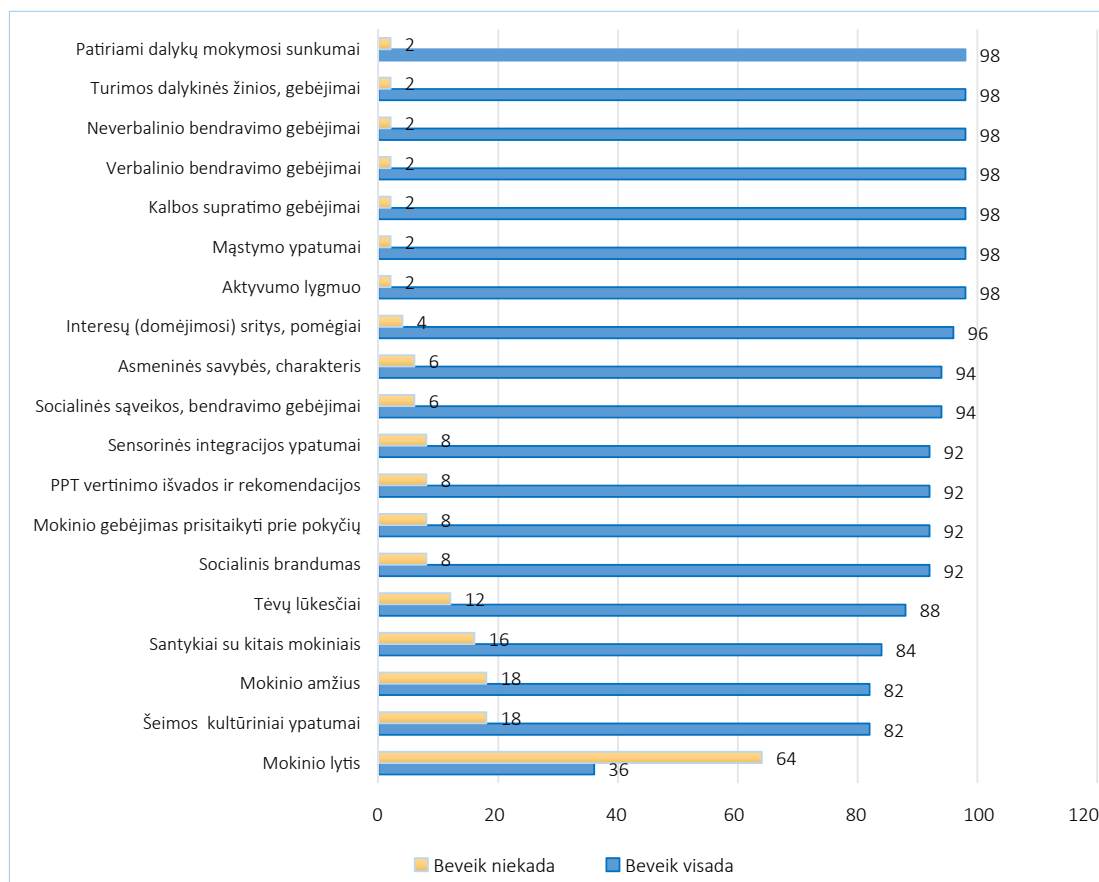
2 pav. Respondentų atsakymai apie individualaus ugdymo plano struktūrinės dalis, proc.

Dauguma respondentų pažymėjo, kad individualaus ugdymo plane rašo ugdymo tikslus (46 proc.), ugdymo būdus ir metodus (40 proc.). Beveik perpus mažiau respondentų individualaus ugdymo plane nurodo priemones (24 proc.) ir aprašo dabartinę mokymosi situaciją (22 proc.), ugdymo uždavinius (18 proc.), nurodo pagalbos specialistus (18 proc.). Vienoda dalis (14 proc.) specialiųjų pedagogų teigia, kad ugdymo plane pateikia mokinio vertinimo ir įsivertinimo kriterijus, žymi mokinio pasiekimus, aprašo mokymosi turinį. Mažesnę dalis respondentų individualaus ugdymo plane nurodo temas (10 proc.), individualizuotą ugdymo programą (8 proc.), ugdymosi sritis (6 proc.); po 4 proc. respondentų įrašo pagalbos intensyvumą, mokinio mokymosi tempą, aprašo

ugdymo aplinkos struktūravimo būdus, programos trukmę. Likusi dalis respondentų (po 2 proc.) minėjo refleksiją mokytojui, ugdymo diferencijavimą, mokinio elgesio situaciją. Dalis respondentų teigė individualaus ugdymo plano struktūrą kiekvienam mokiniui numatantys individualiai arba naudojasi miesto sukurta PPT forma.

Apžvelgiant gautus rezultatus, galima teigti, kad Lietuvoje konkrečios individualaus ugdymosi plano formos kol kas nėra. Kiekvienas pedagogas ar mokykla nusprendžia, ką jame nurodyti. Amerikoje ir Indijoje atliktas tyrimas (Sacks, Haider, 2017, p. 959), kuriame lyginami individualių ugdymo planų komponentai. Abiejose šalyse ugdymo plano pradžioje aprašoma sutrikimų įtaka mokiniui dalyvauti bendrojo ugdymo mokykloje, tada nustatomi akademiniai tikslai ir nurodoma pagalba ir paslaugos, kurios turi būti teikiamos mokiniui. Amerikos mokyklos mokinio individualaus ugdymo plane nurodoma, kad aplinka pritaikoma mokinio individualaus ugdymo poreikiams ir planuojama mažiau ribojanti aplinka. Indijos mokyklos šių sričių nepateikia, tačiau jų plane įtraukiamos apgyvendinimo sąlygos, nes šioje šalyje visi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi specialiosiose mokyklose.

Į ką tyrime dalyvavę specialieji pedagogai atsižvelgia, rengdami individualų ugdymo planą, parodyta 3 paveiksle.



3 pav. Individualaus ugdymo plano rengimas, proc.

Rengdami individualų ugdymo planą, 98 proc. tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų beveik visada atsižvelgia į mokinio aktyvumo lygmenį, mąstymo ypatumus, kalbos supratimo, verbalinio ir neverbalinio bendravimo gebėjimus, mokinio turimas dalykines žinias ir patiriamus mokymosi sunkumus. Iš gautų rezultatų galima spręsti, kad pedagogams svarbiausia mokinio gebėjimas suprasti perteikiamas žinias ir jų gebėjimas komunicuoti ugdymo procese.

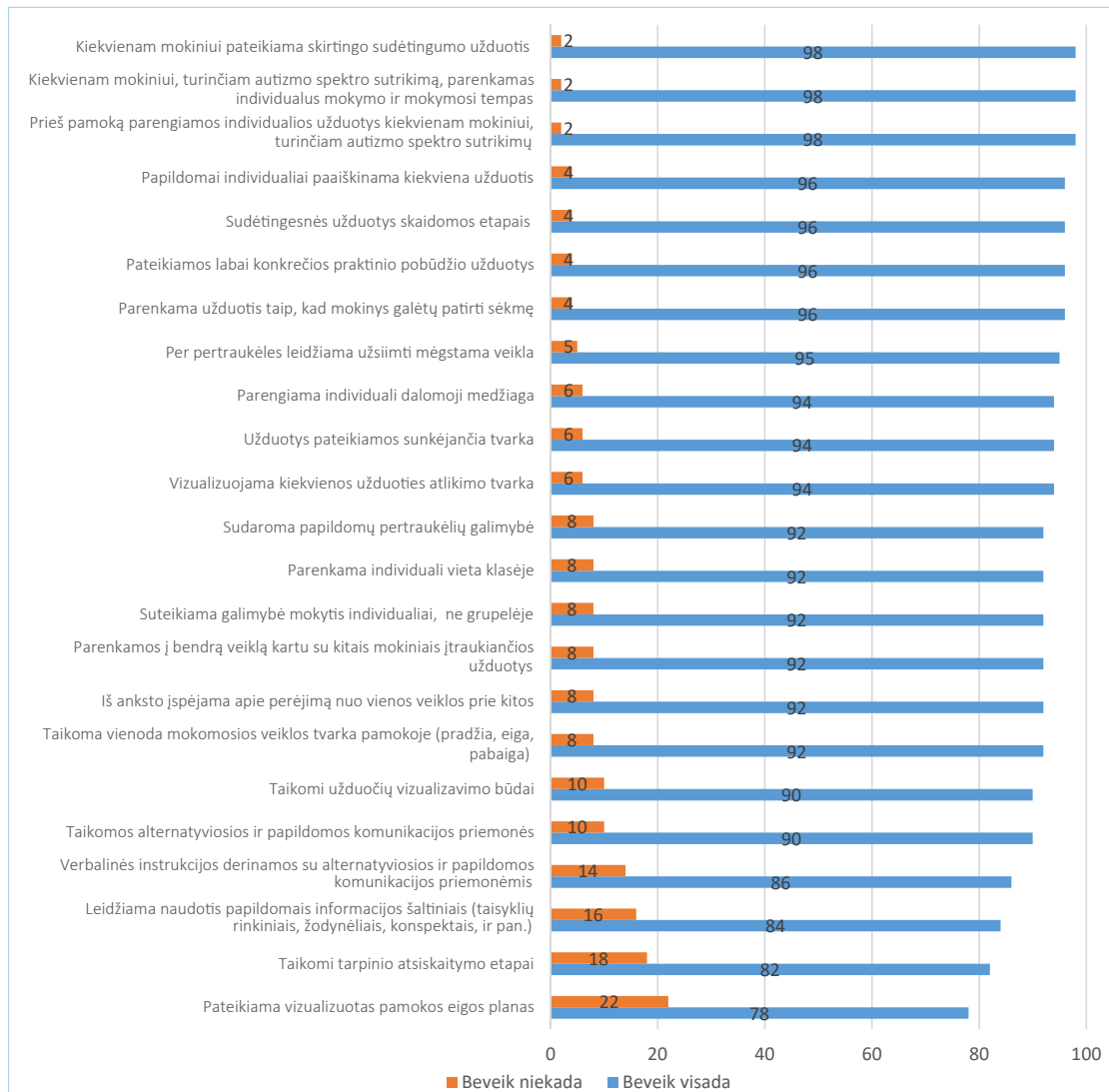
Kita vertus, daugiau nei pusė respondentų (64 proc.) nurodė, kad rengdami individualius ugdymo planus beveik niekada neatsižvelgia į mokinio lytį. Interpretuojant rezultatus galima teigti, kad ugdymo procese neatsižvelgiama į mokinio pomėgius ir poreikius, kuriuos lemia lyties skirtumai.

Tyrimo duomenimis, 98 proc. atvejų individualaus ugdymo plano sudarymo pagrindiniais dalyviais tampa specialieji pedagogai ir klasės / dalykų mokytojai; dalyvauti kviečiami ir klasės vadovai bei psichologai (94 proc. respondentų atsakymų). Įdomu tai, kad tik 88 proc. atvejų planą rengiant dalyvauja socialiniai pedagogai ir tėvai.

Vienos iš tyrimo dalyvių nuomone, įtraukus mokinį į plano rengimą, atsiranda mokinių sąmoningumas, kad jie yra atsakingi už savo ugdymąsi, nes planas parengtas būtent jiems. Tačiau, šio tyrimo duomenimis, daugiau nei pusė respondentų (56 proc.) nurodė, kad beveik niekada planą sudarant nedalyvauja mokinys. Airijoje atliktame tyrime pedagogai teigė, kad mokinys yra ugdymo plano rengimo svarbiausias dalyvis (Bergin, Logan, 2013, p. 85).

Autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi individualizavimas specialiosiose pamokose ir pratybose. Į atvirą klausimą apie būtinumą individualizuoti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą specialiosiose pamokose atsakė 50 specialiųjų pedagogų. Daugumos (24 proc.) specialiųjų pedagogų teigimu, individualizuoti autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymą būtina dėl jų individualių poreikių ir gebėjimų. Jų teigimu, kiekvienas mokinys yra labai skirtingas, todėl ir ugdymas turi būti kiekvienam individualus. Specialieji pedagogai nurodo, kad taip yra lengviau pasiekiamas numatytas tikslas (8 proc.), mokiniai lengviau perpranta mokomąją medžiagą; individualizuojant ugdymą mokiniai lengviau pasiekia ugdymosi sėkmę, jiems netinkama bendroji ugdymo programa (BUP); šiems mokiniams labai svarbus ir reikalingas struktūruotas mokymas (6 proc.). Kai kurie respondentai (4 proc.) teigė, kad individualizavus ugdymą lengviau organizuoti mokymo procesą. Mažiausiai respondentų (2 proc.) nurodė, kad individualizuoti ugdymą svarbu dėl kokybiško ugdymo, užduočių pritaikymo, lūkesčių, elgesio problemų, dėl jų savito suvokimo; svarbus jų saugumo jausmas ugdymo procese.

Specialiosiose pamokose ir pratybose specialieji pedagogai naudoja įvairius mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimo metodus. Gauti duomenys pateikiami 4 paveiksle.

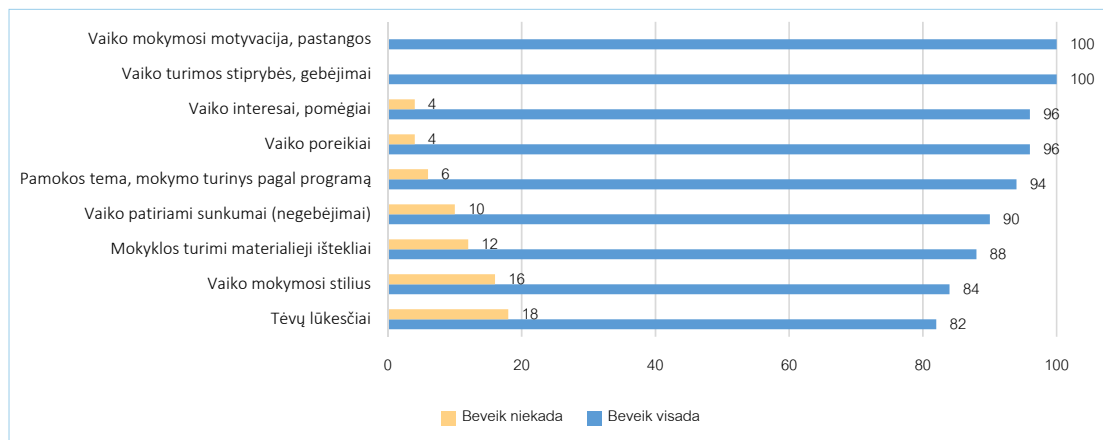


4 pav. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimo būdai, proc.

Individualizuodami mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą specialiosiose pamokose ir (ar) pratybose, specialieji pedagogai beveik visada (98 proc.) prieš pamoką rengia individualias skirtingo sudėtingumo užduotis; numato mokiniui tinkamą mokymosi tempą. Svarbu pažymėti, kad 96 proc. tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų individualizuodami ugdymą stengiasi, kad mokinys išlaikytų mokymosi motyvaciją, papildomai mokiniui paaiškina užduotį ir užduotis parenka taip, kad mokinys galėtų pasiekti ugdymosi sėkmę. Rečiau (78 proc. atsakymų) mokiniams pateikiamas vizualus pamokos planas. Autizmo spektro sutrikimų turintiems mokiniams labai svarbu žinoti veiklų seką. Pamokos eigos nežinojimas gali kelti stresą, dėl to gali būti sukelta neadekvati reakcija ar elgesys pamokų ir(ar) pratybų metu.

Respondentams buvo pateiktas atviras klausimas apie mokymosi aplinkos struktūravimo būdus, kuriuos jie naudoja specialiųjų pamokų ir (ar) pratybų metu. Į šį klausimą atsakymus pateikė 50 specialiųjų pedagogų. Paaiškėjo, kad struktūruodami autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymą, specialieji pedagogai naudoja vizualizuotą dienotvarkę bei pastovią (nekintamą) darbo vietą (28 proc. atsakymų). Perpus rečiau specialieji pedagogai teigė įkuriantys atskiras zonas klasėje (16 proc.), simboliais žymi daiktus ir erdves (12 proc.), naudoja vizualizuotus tvarkaraščius ir užduotis pateikia eilės tvarka (10 proc.). Dalis respondentų (8 proc.) nurodė, kad taiko įvairius aplinkos struktūravimo būdus arba visai netaiko jokių būdų. Labai mažai (4–6 proc.) respondentų taiko skatinimą, vizualizuoja pamokos eigą, žaidžia mokomuosius žaidimus arba pamokų metu palaiko artimą kontaktą su mokiniu, stebėdami jo mokymąsi, padėdami išlaikyti dėmesį. Mažiausiai (2 proc. atsakymų) respondentų teigė, kad naudoja komunikacijos korteles, atpalaiduojančią muziką, elgesio taisykles, leidžia mokiniui naudotis papildoma (atramine) medžiaga, orientacinį skambutį, multimediją ir mažina nereikalingų daiktų kiekį ant stalo.

5 paveiksle pateikiami specialiųjų pedagogų apklausos duomenys apie mokymo metodų pasirinkimo kriterijus, kuriuos jie taiko specialiosiose pamokose ir pratybose.



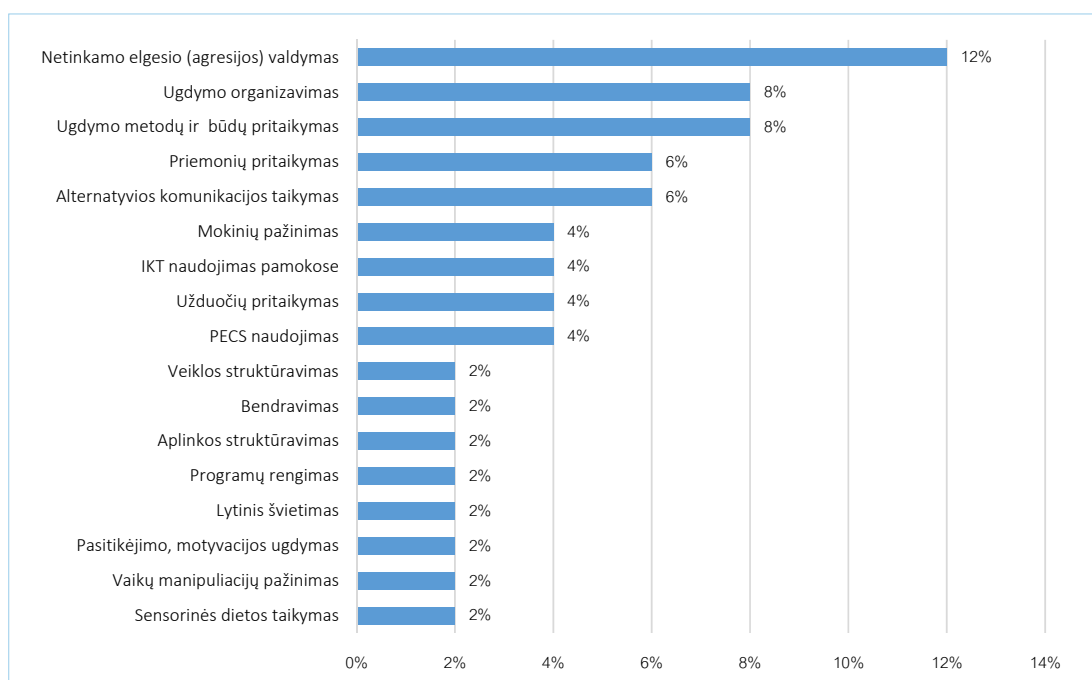
5 pav. Metodų pasirinkimo kriterijai, ugdant mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimų, proc.

Rinkdamiesi ugdymo metodus, specialieji pedagogai visada (100 proc. atsakymų) atsižvelgia į mokinio stiprybes, gebėjimus, motyvaciją ir pastangas mokytis. Beveik visada (96 proc.) atsižvelgiama į mokinio interesus, pomėgius ir poreikius. Tyrimo duomenimis, mažiau atsižvelgiama į mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimų, tėvų lūkesčius (82 proc.).

Specialiųjų pedagogų nuomonė apie jų kompetencijas individualizuoti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymą. Apklausoje dalyvavusiems specialiesiems pedagogams buvo pateiktas atviras klausimas, kuriuo buvo siekiama sužinoti, kokių jie

pasigenda žinių apie autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymą. Daugumos (22 proc.) respondentų teigimu, jie turi pakankamai žinių ugdyti mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimų, ir jie jų nepasigenda. Beveik perpus mažiau (10 proc.) respondentų teigė labiausiai trūkstant praktinių pavyzdžių. Panašiai respondentų (8 proc.) pasigenda žinių apie individualių programų rengimą, agresijos valdymą ir darbo metodus, 6 proc. respondentų teigė, kad jiems trūksta seminarų apie autistiškų mokinių ugdymą, kiti nurodė, jog jiems yra naudinga bet kokia informacija, kiti į klausimą neatsakė. Dar mažiau (4 proc.) respondentų pasigenda informacijos apie elgesio ir emocijų kaitą, jų valdymą ir bet kokios informacijos iš tėvų, mažiausiai (2 proc.) respondentai pasigenda žinių apie ryšio užmezgimą su mokiniu, turinčiu autizmo spektro sutrikimų, jų mąstymo ypatybes, kalbos, bendravimo, skaitymo ir kitų mokyklinių dalykų ugdymą, mokinių socializaciją, taisyklių pritaikymą, priemones, pagalbos metodų, kuriuos galėtų panaudoti specialieji pedagogai padėdami savo kolegoms, ir specialios literatūros.

Atsakymai į atvirą klausimą apie specialiųjų pedagogų praktinius gebėjimus, kuriuos jie norėtų patobulinti, pateikiami 6 paveiksle.



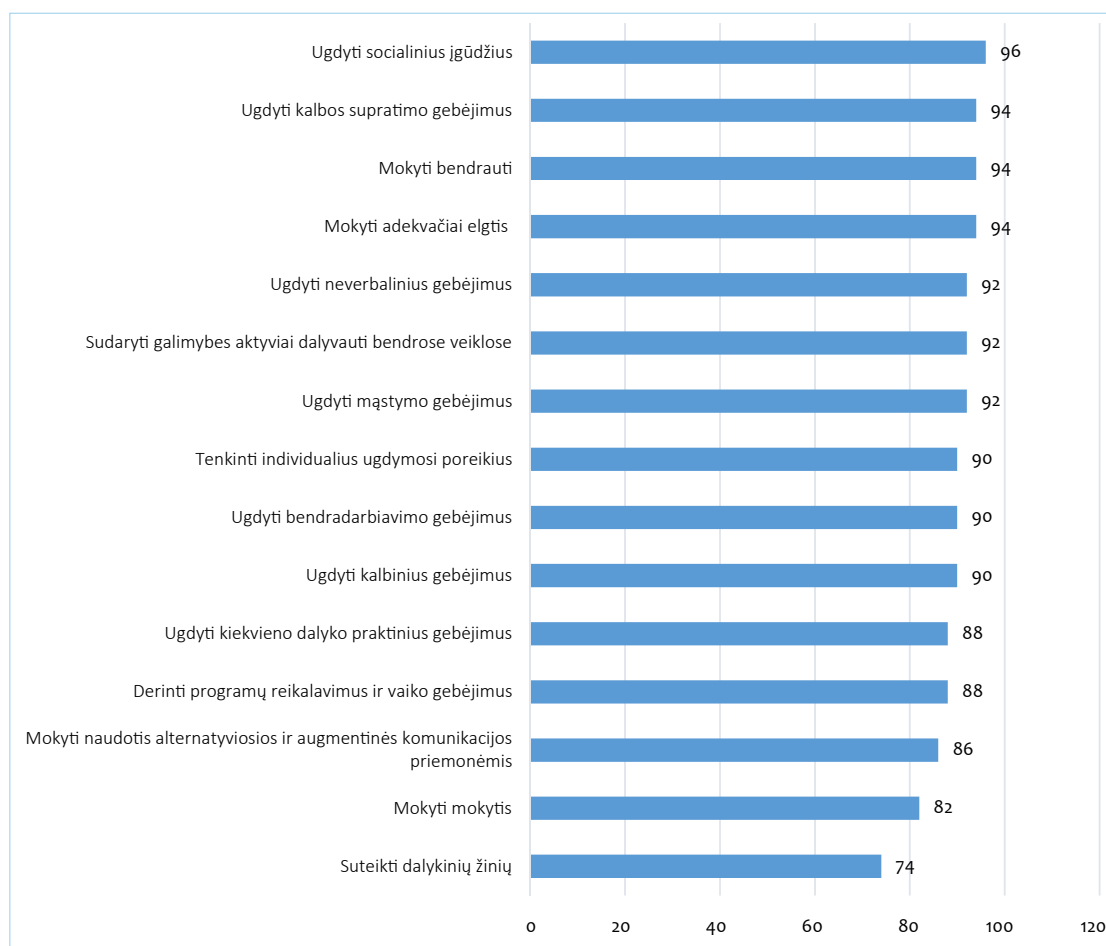
6 pav. **Tobulintini mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo gebėjimai, proc.**

Pasidomėjus, kokius praktinius gebėjimus respondentai norėtų tobulinti, daugelis (12 proc.) atsakė, kad labiausiai juos domintų mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, netinkamo elgesio (agresijos) valdymo gebėjimai. Mažiau (8 proc.) respondentų domintų ugdymo metodų ir būdų pritaikymo, ugdymo organizavimo gebėjimų tobulinimas. Dar mažiau (6 proc.) respondentus domintų ugdymo priemonių pritaikymo,

alternatyvios komunikacijos taikymo praktiniai gebėjimai. Kai kurie (po 4 proc. atsakymų) respondentai norėtų įgyti geresnių mokinio pažinimo, IKT naudojimo pamokose, PECS naudojimo praktinių gebėjimų. Mažiausiai (2 proc.) respondentų norėtų įgyti veiklos ir aplinkos struktūravimo, bendravimo, programų rengimo, mokinio pasitikėjimo, motyvacijos ugdymo, lytinio švietimo, sensorinės dietos taikymo ir vaikų manipuliacijos pažinimo praktinių gebėjimų.

Paklausus respondentų, ar šie norėtų studijuoti papildomai, kad įgytų kompetenciją ugdyti mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, dauguma (64 proc.) atsakė – taip, tokia galimybe pasinaudotų; likusiųjų (36 proc.) respondentų ši galimybė nedomintų.

Kokių tikslų, specialiųjų pedagogų nuomone, būtina siekti, ugdant mokinį, turintį autizmo spektro sutrikimą, nurodoma 7 paveiksle.



7 pav. Tikslai, kurių siekia specialieji pedagogai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, proc.

Wilczynski ir kt. (2007, p. 653) teigimu, sudarant autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių individualų ugdymo planą gali būti sunku nustatyti, kokių ugdymo tikslų reikia siekti. Būtent todėl, siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą, svarbu gerai susipažinti su mokiniui būdingais bruožais, savybėmis.

Tyrimė dalyvavusių respondentų nuomone, svarbiausia yra ugdyti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimų, socialinius įgūdžius (96 proc. atsakymų). Labai panaši dalis (94 proc.) respondentų teigia, kad svarbu ugdyti kalbos supratimo, bendravimo gebėjimus, mokyti adekvataus elgesio įvairiose situacijose. Mažiausiai (74 proc.) specialieji pedagogai siekia suteikti dalykinių žinių.

Išvados

1. Anketinės apklausos metodu nustatyta, kad dauguma specialiųjų pedagogų savo ugdytiniams rengia individualius ugdymo planus, kuriuose numatomi ugdymo(si) tikslai ir metodai. Respondentų nuomone, individualizuojant autizmo spektro sutrikimų turinčio mokinio ugdymą(si), svarbiausia atsižvelgiant į individualius mokinio gebėjimus numatyti mokymosi intensyvumą (tempą), ugdymo strategijas, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo galimybes, mokinio bendradarbiavimo gebėjimų ugdymą ir aplinkos struktūravimą pamokoje. Rengiant individualų ugdymo(si) planą, svarbu atsižvelgti į mokinio turimus kalbos supratimo, verbalinio ir neverbalinio bendravimo gebėjimus, dalykų mokymosi, mąstymo ypatumus ir aktyvumo lygmenį. Daugumos tyrimė dalyvavusių specialiųjų pedagogų teigimu, rengiant individualų ugdymo planą, svarbiausi dalyviai yra specialieji pedagogai ir mokytojai, tačiau ne mažiau svarbus ir klasės vadovo bei psichologo dalyvavimas. Tyrimas atskleidė, kad tik nedaugeliu atvejų sudarant individualaus ugdymo planą dalyvauja pats mokinys.
2. Dauguma respondentų teigė, kad prieš pamoką parengia individualias, skirtingo sudėtingumo užduotis kiekvienam mokiniui, atsižvelgia į individualų mokymosi tempą, parenka labai konkrečias praktines užduotis, užduoties sąlygą paaiškina papildomai, užduotis pateikia sudėtingėjančia tvarka ir siekia, kad mokinys pasiektų sėkmę. Specialiosiose pamokose specialieji pedagogai ugdymo metodus parenka, atsižvelgdami į mokinio turimus gebėjimus, stiprybes, mokymosi motyvaciją, pastangas ir individualius poreikius, interesus, pomėgius. Mažai tyrimė dalyvavusių specialiųjų pedagogų atsižvelgia į tėvų lūkesčius. Specialiųjų pedagogų teigimu, mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, geriausiai tinka vaizdiniai metodai ir interaktyvios užduotys, naudojant kompiuterius, planšetes ir kt. įrenginius. Tyrimė dalyvavę specialieji pedagogai naudoja aplinkos struktūravimo būdus, dažniausiai tai yra vizualizuotos individualios dienvakės ir nuolatinė nekeičiama vieta (suolas).
3. Ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimų, specialieji pedagogai derina bendrųjų programų reikalavimus ir, atsižvelgdami į individualius mokinio gebėjimus, siekia ugdyti kalbos supratimo, bendravimo gebėjimus, mokyti adekvataus elgesio. Daugumos specialiųjų pedagogų nuomone, jiems specialiųjų pedagoginių žinių pakanka, tačiau norėtų įgyti praktinių netinkamo elgesio (agresijos) valdymo gebėjimų; tobulinti ugdymo organizavimo būdų ir ugdymo metodų pritaikymo gebėjimus.

Literatūra

- 2017–2018 ir 2018–2019 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. *TAR*, 2017-06-05, Nr. 9553.
- Bergin, E., Logan, A. (2013). An individual education plan for pupils with special educational needs: how inclusive is the process for the pupils? *Journal of Special Needs Education in Ireland*, 26 (2), 79–91.
- Jevsejevienė, J., Paurienė, L. (2013). Nuo ugdymo profiliavimo iki šiuolaikinio individualizavimo. *Švietimo problemos analizė*, 2013 gruodis, 17(103).
- Kielaitė, R. (2013). *Kartu įveikime mokymosi sunkumus*. Šiauliai: Lucilijus.
- Kondratavičienė, R. (2018). Ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas naudojant virtualiąją mokymo(si) aplinką „EDUKA klasė“. *Pedagogika*, 2(130), 131–147.
- Lytle, R., Todd, T. (2009). Stress and the student with autism spectrum disorders. Strategies for stress reduction and enhanced learning. *Teaching Exceptional Children*, 4, 36–42.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: UAB „Progetus“.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. https://www.upc.smm.lt/projektai/bendal/metodiniai-leidiniai/ASS_internetas.pdf
- Sacks, H. L., Haider, S. (2017). Challenges in implementation of individualized educational plan (IEPs): Perspectives from India and United States of America. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(9), 958–965.
- Wilczynski, M. S., Menousek, K., Hunter, M., Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 653–666.

Education' Individualisation of Pupils with Autism Spectrum Disorders

MIGLĖ JURSAITE

Summary. The aim of the research is to reveal the peculiarities of the individualization of the education of students with autism spectrum disorders in special lessons.

Research methods – theoretical analysis, questionnaire survey, quantitative data analysis, calculating the response rates as a percentage.

It has been established that most special educators prepare individual educational plans for their students. When individualizing the education of a student with autism spectrum disorders, the most important thing is to provide: learning intensity (pace), teaching / learning strategies, taking into account the individual student's abilities, special educational needs, student cooperation skills and structuring the environment in the lesson. When preparing an individual educational plan, it is important to take into account the student's language comprehension skills, verbal and non-verbal communication skills, peculiarities of subject learning, available subject knowledge, abilities, thinking features and activity level.

Special educators usually use the following methods of organizing education: before the lesson prepares individual tasks of different complexity for each student, takes into account the individual pace of teaching, selects very specific practical tasks, explains the task condition to each student additionally, presents the task in a more complex order and seeks for the student to succeed. Visual methods and interactive tasks are best suited for students with autism spectrum disorders. Special educators also use methods of structuring the environment, most often it is visualized individual agendas and a permanent place (bench) that cannot be changed.

In educating students with autism spectrum disorders, special educators combine the requirements of general programs and individual student abilities, seek to develop language comprehension, communication skills, and teach adequate behavior. In the opinion of most special educators, special pedagogical knowledge is sufficient for them, but they would like to acquire practical skills of misconduct and aggression management; to improve the ability to apply educational methods and techniques.

Key words: autism, individualized education, special lesson.

Asmeninė refleksija: pažinti, suprasti, padėti

SOLVEIGA ZVICEVIČIENĖ

Lietuvos muzikos ir teatro akademija, Vytauto Didžiojo universitetas,
„Avevitus“ muzikos ir šokio-judėsio terapijos asociacija

Santrauka. Autizmas – įvairiapusis raidos sutrikimas, kurio priežastys, raiškos formos, ypatumai ir pagalbos būdai iki šiol tiriami. Tiek nėra vienodų autizmo atvejų, tiek ir universalus metodo, kuris būtų vienodai veiksmingas visiems vaikams, turintiems šį sutrikimą. Siekiant optimizuoti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, gyvenimo kokybę, ieškoma pagalbos būdų, kurie pirmiausia motyvuotų bendravimą. Tačiau bendravimas pradiniam etape turi būti orientuotas į dviejų asmenų tarpasmeninio bendravimo (tarpusavio suvokimą, komunikaciją, sąveiką) aktyvinimą, o vėliau ir nedidelės grupelės veikloje. Optimalu, kad pradiniam etape būtų organizuojamas individualus procesas, kuriame sudaromos palankesnės sąlygos pažinti vaiką ir optimizuoti pagalbą jam, remiantis mokslo tyrimais pagrįstais, praktikoje pasiteisinusiais metodais.

Stebėdama nueitą kelią retrospektyviai ir remdamasi įgytomis žiniomis, šiame straipsnyje dalinuosi savo darbo su autistiškais vaikais patirtimi ir konceptualizuotomis naujomis prasmėmis (apie sukurtą tarpasmeninį bendravimo modelį, adaptuotus terapinės sąveikos būdus, individualią prieigą ir kt.) bei sukurta originalia intervencijos priemone (inovatyvus, lietuvių šokamojo folkloro žanrais grindžiamas metodas vaikų, turinčių autizmo sutrikimų, ugdymui ir terapijai), siekiant vaikų, turinčių autizmą, bendravimo kūrimo ir plėtotės. Savo pasakojimui pasirinkau refleksijos metodą.

Esminiai žodžiai: autizmas, bendravimo optimizavimas, inovatyvus metodas, autizmą turinčių vaikų ugdymo gairės.

Įvadas

Su autizmu susipažinau prieš devyniolika metų. Iš pradžių šis neaiškus ir negirdėtas pavadinimas man skambėjo grėsmingai ir gąsdino... Ne tik todėl, kad su diagnoze susidūriau savo artimoje aplinkoje, bet ir dėl to, kad apie autizmą nieko nežinojau. Mano sūnaus istorija turi „laimingą pabaigą“*. Mudu nuėjome nelengvą kelią, bet galiausiai diagnozė buvo panaikinta. Tačiau tuo metu autizmas man atrodė lyg nuosprendis su gausybe „ne-

* Racevičiūtė, E. Solveigos istorija: kaip likimo pasmerktas nemokytinas vaikas tapo geriausiu mokiniu. *Tavo vaikas*.

žinomųjų“, o ir pagalba buvo sunkiai prieinama, knygų šia tema ir visažinio „Google“ tuomet dar nebuvo (Zvicevičienė, 2016). Buvo S. Lesinkienės parengtos metodinės rekomendacijos (Lesinskienė, 1998), kurias atradau daug vėliau, o apie kitus šaltinius neturėjau žinių (tuo metu jau buvo paskelbti Ambukaitienės, Ivoškuvienės (1997); Lesinskienės, Pūro, Kajokienės, Šeninios (2001) leidiniai). Tai buvo mano pažintis su autizmu ir mano kelionės pradžia... Tiesa, tuo metu pagalbos ieškojau tik savo vaikui, dabar suprantu, kad tai tapo mano pašaukimu, profesine veikla ir mokslinė domėjimosi sritimi bei mano gyvenimo moto: pažinti, suprasti, padėti.

Refleksijos metodas. Savo pasakojimui pasirinkau refleksijos metodą, padėsiantį atskleisti kai kurias įžvalgas, kauptas ne vienerius metus, ir išgrynintas praktiniame darbe su vaikais, turinčiais autizmo ir kitų raidos sutrikimų. Šiame straipsnyje tai atskleidžiama derinyje su šokio-judesio terapijos metodu: šokamuoju folkloru.

Refleksija skirtinguose šaltiniuose, pasak Bubnio (2012, p. 8), yra apibrėžiama įvairiai: aktyvus pažinimo procesas (Shön, 1987, cit. Bubnys, 2012); metodas, kuris skatina prisiimti atsakomybę už savo veiksmus ir sprendimus, o kartu tai aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų teorijų kūrimas (Moon, 1999, cit. Bubnys, 2012), taip pat ir išgyvenamos patirties analizės bei savęs pažinimo, turimų ir naujų žinių integravimo procesas ir kt. Tačiau visi stebiniai be sąvokų yra „akli“, o mintys be turinio yra „tuščios“... (Žydzūnaitė, 2002).

Šiuo atveju remiuosi veiksmo refleksija*, kuri padeda tą patirtį išgyventi ir suteikti jai turinį, tokiu būdu sustiprindama ir bendrą asmeninį bei profesinį veiksmingumą. Bubnys (2012), cituodamas Schratz ir Walker, teigia, kad „gebėjimas kalbėti sau ir kitiems apie tai, ką patyrėme, leidžia redaguoti ir perrašyti kasdieninio gyvenimo scenarijus, įgalina formuoti mentalinės referencijos schemas bei naratyvus, kurie teikia prasmę mūsų ir kitų gyvenimams“.

Gal tai bus ir jums aktualu? O gal motyvuos ieškoti savojo kelio ugdant vaikus, turinčius šį sutrikimą? Galbūt tai bus dar viena istorija...

Prisiminimų keliu... Demokratiškėjant valstybei ir humaniškėjant visuomenei, vyko pokyčių įvairiose gyvenimo srityse. Tai lėmė pasikeitimus ne tik socialinėje sistemoje, bet teigiama linkme kito ir negalios suvokimas bei požiūris į socialinį vyksmą specialiajame ugdyme (Zvicevičienė, 2018). Žingsnis po žingsnio buvo judama integracijos keliu, pamatant „kitokius“, sudarant kuklias sąlygas mūsų ypatingiems vaikams lavėti ir socializuotis. Požiūrio kaita į asmenis, turinčius negalią ar raidos sutrikimų, įpareigojo specialistus keisti nuostatas ir optimizuoti šių asmenų gyvenimo kokybę.

Autizmo tema plačiau pradėjo domėtis ir mūsų šalies mokslininkai: šia tema apginta daktaro disertacija (Lesinskienė, 2000), netrukus autizmo pažinimo ir ugdymo klausimais publikuotos knygos (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), moksliniai straipsniai (Ivoškuvienė, 2003; Lesinskienė, Viliūnaitė, Paškevičiūtė,

* Veiksmo refleksija apima reflektavimą apie veiksmus, priežastis ir pasekmes po veiklos, rengiantis naujiems veiklos etapams (Bubnys, 2012).

2002; Zvicevičienė, Aleksienė, 2015 ir kt.) ir straipsniai populiariojoje spaudoje (pvz., Lašienė, 2009; Pūras, 2017; Kišytė, 2017; „Lietaus vaikai“* ir kt.). Taip pat šia tema parengta nemažai bakalauro ir magistro darbų (Zvicevičienė, 2006; Venckutė, 2008; Monkevičiūtė, 2010; Pociūtė, 2012; Matelytė, 2016; Brazdauskytė, 2017; Daunoraitė, 2018; Ramanavičienė, 2019 ir kt.), tačiau jie sudėtingiau prieinami tėveliams.

Vėliau atsirado ir keletas mūsų šalies autorių (Aleksienė, Zvicevičienė, 2009; Aleksienė, 2016; Grikainienė, Juknevičienė, Liaudeneckienė, 2016 ir kt.) bei užsienio autorių parengtų ir išverstų knygų lietuvių kalba (Tender, 2009; Baron-Cohen, 2011; Attwood, 2013; Barnett, 2014; Elven, 2017; Rogers, Dawson, Vismara, 2017), elektroninės knygos (Navickienė ir kt., 2019)) ar grožinės literatūros formatu atpasakotos tikros gyvenimo istorijos (Isaacson, 2011; Picoult, 2010; Kliukaitė-Kepenienė, 2012, 2013; Higashida, 2015; Gelažiūtė-Petrauskienė, 2018 ir kt.), susijusios su autizmu. Siekiant vaikų, turinčių ASS, inkluzijos, parengta ir autizmo sutrikimą turinčių vaikų situacijos ir įtraukties į švietimo sistemą galimybių analizė (Diržytė, Mikulėnaitė, Kalvaitis, 2016).

Probleminiai klausimai. Nuodugniau gilinantis į autizmo sritį, mokslinėje literatūroje išryškėjo spragų ir neatsakytų klausimų (pvz., autizmo priežastys vis dar tikslinamos; ankstyva diagnostika dar problemiška; neišspręsti priskyrimo diagnostinei kategorijai klausimai, statistiniai duomenys pateikiami netikslūs ir kt.), kurie iki šiol aktualūs ir vis dar yra tyrimo objektai ir mūsų šalies mokslininkų darbuose, nes stokojama išsamesnių studijų šia tema (Zvicevičienė, 2018, p. 178).

Taip pat norėtusi ir aiškesnių mokslinių diskusijų ar pasisakymų, pasirodžius spaudoje neaiškios reputacijos straipsnių apie prieštaringus arba mokslškai nepagrįstus metodus, nes tėveliai, ieškodami pagalbos, gali būti klaidinami ar priimti naują pasirodžiusią informaciją (pvz., apie stebuklingą aliejų, žolinius preparatus ir kt.) kaip gelbėjimosi variantą, net nekvestionuodami. Tokiu būdu „išbarstomas“ taip brangus laikas, kuris turėtų būti skirtas vaiko sveikatinimo procesams.

Dar viena aktuali problema, išryškėjusi studijuojant literatūrą ir dirbant praktiškai ne vienus metus su vaikučiais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, tai – prieštaringi patarimai. Pažymėtina, kad darbe (ugdyimo ir terapijos srityse) su vaikais, turinčiais šį sutrikimą, gausu skirtingų ir kartu vienas kitam prieštaraujančių metodų – nuo griežto įgūdžių ir elgesio lavinimo, pavyzdžiui, taikomoji elgesio analizė – ABBA, SPELL, iki liberalia dvasia kuriančios palaikančios aplinkos, pavyzdžiui, „Son-Rise“ programa, ir kt. (Zvicevičienė, Aleksienė, 2016). Skirtingos ir tarpusavyje derinamos metodikos apsunkina vaikų, turinčių šių sutrikimų, raidos aktyvinimą ir elgesio ugdymą, trikdo tiek ugdytojų, tiek ir tėvelių, kurie susiduria su autizmu kasdienybėje, darbą, o kartu sukelia sumaištį patiems vaikams (Zvicevičienė, 2018). Tarkime, tam tikruose užsiėmimuose yra sudaromos „platesnės“ ribos ir netaikoma struktūruota aplinka, o namuose ar ugdymo(si) aplinkoje – atvirkščiai, tad natūralu, kad vaikas priešinasi jį ribojančiai aplinkai ir struktūrai. Tokiu būdu apsunkinamos

* Nuo 2019 metų „Lietaus“ autizmo asociacijos leidžiamas žurnalas „Lietaus vaikai“.

galimybės formuoti tarpusavio sąveiką, siekti ugdymo(si) ir sveikatinimo tikslų. Efektyvu, kad specialistai bendradarbiautų derindami intervencijas ir siekdami bendro tikslo.

Centrinė figūra. Autizmas – įvairiapusis raidos sutrikimas, kuris kiekvienu atveju pasireiškia labai unikaliai, tačiau pagrindinis bruožas ir pagrindinė problema – bendravimo sunkumai (Lesinskienė, 1998). Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimų, miečiau renkasi vienatvę nei bendravimą, būna abejingi žmonėms, nesupranta socialinių santykių ir kt. (Mikulėnaitė, 2007). Vaikų, turinčių ASS, bendravimo gebėjimams ugdyti galima pasitelkti įvairius metodus (Tender, 2009). Svarbu, kad jie būtų motyvuojantys bei patrauklūs ir padėtų vaikams, turintiems šių sutrikimų, kurti ir plėtoti bendravimą. Kadangi nėra vienodo autizmo atvejo, nėra ir vieno metodo, tinkamo visiems autizmo atvejams, tad svarbu tirti įvairius pagalbos būdus, pritaikyti specialiojo ugdymo praktikoje pasiteisinusius metodus ar kurti naujus, kurie leistų priimtinu būdu formuoti į vaiko individualybę orientuotą pagalbą (Zvicevičienė, 2006).

Tiek nėra vieno „teisingo“ metodo, tiek nėra vieno „kirpimo“ specialisto darbui su autistišku vaiku. Kiekvieno specialisto „kelias“ yra skirtingas ir unikalus, nors ir einama ta pačia linkme bei siekiama pagrindinio tikslo – gerinti vaikų, turinčių autizmo sutrikimų, gyvenimo kokybę. Tad ir pagalbos būdai tame kelyje integruojami skirtingai, tai lemia ir specialisto asmeniniai bruožai, patirtis, vertybinės nuostatos, ir įgytos kompetencijos. Nepretenduodama į panacėją ar „teisingiausią“ būdą, dalinuosi išvalgomis, kurios man efektyvios dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų*.

Gairės ir darbo principai

1. Autizmo atveju pagalba turi būti nukreipta į pagrindinę probleminę sritį – bendravimą, o per tai lengviau aktyvinti ir kitas sritis (Treverthen, Aitken, 2001, cit. Wengrower, 2010). Tačiau, tiek dirbdama komandoje su kitais specialistais, tiek savanoriškai konsultuodama vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, tėvelius ar bendraudama su studentais, pamatau ir išgirstu visai kitokias realijas. Dažną kartą komunikacija yra prilyginama kalbos korekcijai (aut.), tad kaskart nustembu vartydama klientų medicininius „išrašus“, kuriuose vis dar akcentuojama tik logopedo pagalba. Tikimasi, kad „suremontavę“ kalbą, turėsime ir komunikaciją. Bet ar tai tiesa? O kas bus su tais, kurių nepavyks „prakalbinti“, ir kaip jie komunikuos, jei neturės šio įgūdžio?

Reikia pažymėti, kad bendravimas – daugialypis reiškinys (Almonaitienė, 2005), o kartu ir sudėtingas procesas (Petruolytė, 2008), kurį vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, apsunkina ir įvairios šiam sutrikimui būdingos sensorinės integracijos, motorinės ir kitos problemos (Wengrower, 2010). Tačiau vaiko raidos tyrimų rezultatai įrodo, kad žmogaus komunikabilumas – įgimtas fenomenas (Meltzoff ir Moore, 1977, cit. Gallagher, 2004). Tad ir vaikai, turintys šių sutrikimų, taip pat gali kurti tarpusavio ryšius.

* Gairės pristatomos remiantis S. Zvicevičienės parengta „Refleksija ir diskusija“ (Zvicevičienė, 2018, p. 178–183) ir atskleidžiamos kartu su vykdytu moksliniu tyrimu.

Tačiau bendravimo ugdymas pirmiausia turi būti orientuotas į tarpasmeninį bendravimą ir apimti visus pagrindinius aspektus: tarpusavio suvokimą (socialinę percepciją), keitimąsi informacija (komunikaciją), tarpusavio sąveiką (socialinę interakciją), ir įgyvendintas žingsnis po žingsnio. Kitaip kuriamas bendravimo procesas bus neefektyvus. Tai išryškėjo ir empirinio (veiklos strategija) tyrimo metu (Zvicevičienė, 2018, p. 101–109), atliekant stebėjamą socializacijos užsiėmimuose, kai nuoširdžios vieno puikaus centro darbuotojų pastangos padėti berniukams bendrauti ir kurti socialinius ryšius buvo menkai veiksmingos, nes jie nebuvo pasirengę bendrauti grupėje, t. y. neatitiko jų individualių poreikių; vaikai nebuvo išmokę kurti ir palaikyti bendravimo, prisitaikyti ir pan. Juk žinoma, kad pirmiausia mes turime pasiekti vaiką tame lygmenyje, kuriame jis funkcionuoja, ir „perkelti į sąmoningumą“, kitaip jis negalės pereiti į aukštesnį funkcionavimo lygį, kol neišsivystė būtinieji įgūdžiai (Tortora, 2006). Taip pat yra ir aktyvinant bendravimą, t. y. negalime sąmoningai kurti ryšio ar bendradarbiauti su vaiku, jei jis tam nepasirengęs.

2. Labai svarbu, kad prioritetas būtų teikiamas vaiko, turinčio ASS, ir specialisto sąveikai. Formuojant šią sąveiką galima pasitelkti įvairią pagalbą arba ją pačiam sukurti. Vienas iš pagalbos būdų – tarpasmeninio bendravimo modelis (Zvicevičienė, 2018, p. 89), kuris buvo sukonstruotas remiantis Schumacher (1994) sukurtu metodinės elgsenos modeliu darbui su vaiku, turinčiu ASS, taikant muzikos terapijos metodus, ir asmenine praktine patirtimi. Šis modelis buvo adaptuotas, orientuojantis į tarpasmeninio bendravimo etapus (tarpusavio suvokimą, komunikaciją ir sąveiką) bei taikant šokio terapijos kontekste ir siekiant sąveikos ne tik su vienu vaiku, turinčiu ASS, bet nurodant ir antro vaiko integravimo galimybes. Tarpasmeninio bendravimo modelį sudariau ir remiuosi juo ne vienus metus bei taikau praktiškai su vaikais, turinčiais šių ir kitų negalių bei sutrikimų, taip pat skirtingų intervencijų kontekste.

3. Tarpasmeninį bendravimą pastiprintų ir terapeuto / specialisto inicijuojami terapinės sąveikos būdai, siekiant kito asmens reakcijos ir muzikinio išgyvenimo (Bruscia, 1987, cit. Aleksienė, 2016, p. 47–49). Analizuojant šiuos sąveikos būdus ir integruojant juos į užsiėmimus, išvelgta, kaip šie sąveiką skatinantys būdai ir juose naudojamos technikos* gali būti veiksmingi ne tik muzikos terapijos procese, bet ir sėkmingai gali būti integruoti į kitus procesus ar menų terapijos sritis, siekiant kurti ir plėtoti tarpasmeninį ryšį ir optimizuoti bendravimo procesą. Pavyzdžiui, šokio-judėsio terapijos kontekste šios technikos (empatijos technika, atsako skatinimo technika, nukreipimo technika, emocijų tyrinėjimo technika, struktūravimo technika, prieraišumo stiprinimo technika, proceso technika; išskyrus apibendrinimo ir diskusijos technikas) gali būti veiksmingos vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimų, ir specialisto tarpasmeninei sąveikai aktyvinti individualiuose bei grupiniuose procesuose (Zvicevičienė, 2018, p. 56).

4. Dažną kartą gelbsti individualūs užsiėmimai, nes vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, svarbu saugumas, pasitikėjimas specialistu ir „į vaiką“ orientuota situacija,

* Pagal K. Bruscia (1987), 64 terapinės sąveikos būdai skirstomi į 9 technikos grupes (Aleksienė, 2016, p. 47).

kurioje labai atsargiai ir laipsniškai formuojamas tarpasmeninis bendravimas (Zvicevičienė, 2006). Be to, dirbant individualiai sukuriamos palankesnės sąlygos stimuliuoti vaiko raidą, pagal galimybes sumažinti sutrikimo stiprumą, palengva įgyti pasitikėjimą, padėti spręsti individualiuosius vaiko poreikius, pavyzdžiui, atsiverti, atsipalaiduoti, išreikšti emocijas, įveikti baimę ir pan. (Zvicevičienė, Aleksienė, 2009, p. 86–87). Taigi, visų pirma organizuojami individualūs užsiėmimai su kiekvienu vaiku, tik paskui mažos grupės užsiėmimai, kur grupę sudaro abu vaikai, dalyvavę individualiuose procesuose, ir specialistas kaip grupės narys (pvz., atliekant veiksenas paeiliui visiems trims, išsakant savo pageidavimus ir kt.). Vėliau į šią grupę būtų buvę galima integruoti dar vieną vaiką ir dar vieną, šitaip sudaryti didesnę grupę. Tai ypač aktualu ne tik kuriant ir plėtojant tarpasmeninį bendravimą, bet ir nugalint socializacijos sunkumus. Tai ir individualių užsiėmimų siekiamybė – atsižvelgiant į vaiko poreikius ir galimybes, parengti jį sąveikai su didesne grupele ar grupe, nes tai svarbu aktualizuojant kiekvieno asmens įgimtą poreikį būti visuomenės nariu. Kitaip, Galkienės (2013) pastebėjimu, vien susitelkus į asmeninius poreikius, kyla grėsmių atitrūkti nuo visuomenės gyvenimo.

5. Svarbiausias uždavinys – reikia pamilti šiuos ypatingus vaikus tokius, kokie jie yra, pasiekti juos ten, kur jie yra, suprasti ir padėti, parenkant kiekvienam vaikui tinkamą pagalbos kompleksą. Jau daugiau nei dešimt metų dirbu praktinį darbą su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų. Stebiu, kaip šie vaikai vystosi, keičiasi, kaip dirbant ilgainiui mažėja sutrikimo stiprumas, vaikai laisvėja, patiria daugiau džiaugsmo, atsipalaidavimo, kovoja su savo baimėmis ir kt. Penki „mano“ vaikai pradėjo lankyti muzikos mokyklas! Turiu pasakyti, kad ne visi vaikai pasiekia tokį „finišą“, bet visi vaikai pajuda iš taško A, jeigu laiku ir tikslingai siekiama tikslo. Tačiau kiekvienas pajuda ir nueina skirtingą atkarpą, o tai priklauso nuo daugelio priežasčių: sutrikimo sunkumo, ryškumo, antrinių sutrikimų, intelekto, nuo laiku atliktos diagnostikos ir organizuojamos pagalbos. Taigi, reikalingas ir nusiteikimas „ilgai distancijai“, kuri gali būti ir intensyvi bei reikalaujanti nemažai pastangų ir žinojimo, jog mūsų laukia vaikai, kurie ne taip lengvai „išsikovoja savo vietą po saule“... Pamenu, kad savo sūnų vadinau „dovana iš Dangaus“, nežiūrėdama raišos įvertinimo, tad ir dirbdama stengiuosi pamilti, priimti, suprasti ir siekti visomis išgalėmis pagelbėti ir kitiems „savo“ vaikams.

Draugystės laišukai. Pagalba gali būti įvairi ir skirtingos išraiškos, taip pat tiesiogiai patiriama, o ir netiesiogiai prieinama... Taigi, tiems, kurių negaliu pasiekti savo darbo procese, siunčiu du „draugystės“ laiškus, t. y. dvi parengtas metodines programas („Lietuvių etnochoreografija autistiškų vaikų ugdymui ir terapijai“ ir „Lietuvių liaudies žaidimai autistiškų vaikų tarpasmeninio bendravimo kūrimui ir plėtotei“) – tarpininkus, kuriuos įvairių sričių specialistai ir tėveliai galėtų panaudoti, siekdami šių vaikučių tarpasmeninio bendravimo, o per tai ir sėkmingesnio ugdymo(si) ir socializacijos.

Šios originalios metodinės programos yra ekspertų pozityviai įvertintos bei savo turiniu ir forma atitinka metodikų, kurios vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, padeda komunikuoti, reikalavimus, tad rekomenduojama jas naudoti, siekiant aktyvinti

bendravimą ir įgyvendinti kitus tikslus (individualiuosius, ugdymosi, terapinius), o kartu ir siekiant etninio folkloro tęstinumo (Zvicevičienė, 2018, p.181). Juk savo krašto kultūra ir etnis menas yra vaikui lengviausiai suprantamas, be to, jame glūdi neišsemiamas žmogaus ugdymo išmintis (Vasiliauskas, 2006), kurią geriau perduoti savomis, o ne „svetimų tautų gėrybėmis“, nes tai lemia „psichinis tautos tipas“, kur per liaudies kūrybą vaikas įvedamas į estetinį tautos pasaulį skirtingų etninių žanrų dėka (Maceina, 1991, p. 93).

Mūsų tautos šokamasis folkloras pasižymi gausiomis daugiafunkcinėmis galimybėmis, bet yra nepelnytai menkai naudojamas vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų. Iki šiol etniniam šokamajam folklorui taikyti vaikams, turintiems ASS, skirta tik bendrojo dėmesio (Ambrukaitienė, 1994; Brėdikytė, 2004; Grinevičienė, 1999; Ivoškuvienė, Balčiūnaitė 2002; Ambrukaitienė, Ivoškuvienė, 1997; Kačiušytė-Skramtai, 2011; Kaffemanienė, Burneckienė, 2001; Kontautienė, 1978 ir kt.).

Susipažinusių su šia etninio meno šaka, tiek studijuojant etnomuzikologiją, tiek renkant ekspedicijose tautosaką, mane stebino ir tebestebina mūsų etninės kultūros gelmės, „užkoduotos“ šokamojo folkloro žanruose. Deja, neatskleistos visos jų galimybės vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymui ir terapijai (Zvicevičienė, 2018, p. 182). Tai galėtų būti tolesnių tyrimų objektas, siekiant atskleisti kitų šokamojo folkloro žanrų galimybes kitų sutrikimų kontekste. Plačiau pagalbos būdais, taikant šokamąjį folklorą, pradėjau domėtis studijuodama specialiąją pedagogiką, kurios metu detalčiau domėjausi ratelių ir šokių žanrų galimybėmis vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų (Zvicevičienė, 2006).

Atlikto empirinio tyrimo individualiai ir mažai grupei taikant lietuvių šokamuojų folkloru pagrįstas metodines programas, skirtas individualiems („Lietuvių liaudies žaidinimai autistiškų vaikų tarpasmenio bendravimo kūrimui ir plėtotei“) ir grupės užsiėmimams („Lietuvių liaudies etnochoreografija autistiškų vaikų ugdymui ir terapijai“), rezultatai atskleidžia, kad etninio šokamojo folkloro veiksenos yra funkcionalios ir efektyvios vaikams, turintiems ASS, siekiant tarpasmeninio bendravimo aktyvinimo bei kitų ugdymo ar terapinių uždavinių. Tai ypač akivaizdu paskutiniuose tyrimo metu organizuojamuose užsiėmimuose, nes tyrime dalyvavę berniukai ankstesnėse veiklose nesidomėjo vienas kitu, nemezgė sąveikos, negalėjo net važiuoti viena mašina (vieno vaiko mamos teigimu), bet paskutiniuose užsiėmimuose komunikavo, veikė kartu, bendradarbiavo, net neraginti glaudėsi vienas prie kito. Pavyzdžiui, viename iš paskutiniųjų užsiėmimų Titas* prastai jautėsi, tačiau, net ir esant intensyviai pilvuko skausmui, jis nenorėjo palikti užsiėmimo, bet pasirinko būti globojamas ir guodžiamas mažos grupelės sąveikoje. O Nojus, kuriam, jo mamos teigimu, trūksta empatijos ir gebėjimo užjausti, visą užsiėmimą rūpinosi ligoniuku: glostė, masažavo, piešė, šoko, atspindėdamas Tito mėgiamiausius judesius, o vėliau neragintas atsigulė šalia, priglaudė savo galvą draugui ant krūtinės ir užsiklojo tuo pačiu pleduku. Šiuos pozityvius pokyčius patvirtina atliktas veiklos vykdymo

* Vaikų vardai pakeisti.

ekspertavimas, kuriame taip pat teigiama, jog metodinių programų veiksenos efektyvios ne tik siekiant tarpasmeninio bendravimo tarp vaiko(-ų) ir specialisto, bet ir atliepant kardinaliai priešingus vaikų poreikius (Zvicevičienė, 2018, p. 182).

Vykdytas empirinis tyrimas patvirtina prielaidą, kad lietuvių šokamojo folkloro (žaidinimų, ratelių, šokių) veiksenų, paremtų šokio-judesio terapijos metodais, taikymas aktyvina vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, tarpasmeninio bendravimo kūrimą(si) ir plėtotę, o tarpasmeninio bendravimo suaktyvinimas optimizuoja šių vaikų ugdymo(si) ir (ar) terapijos procesus. Taip pat tyrimo rezultatai pagrindžia naujo metodo, kuris remiasi lietuvių šokamojo folkloro žanrais (žaidinimais, rateliais, šokiais) atsiradimą (Zvicevičienė, 2018). Šį metodą sudaro teorinis pagrindimas ir moksliskai apčiuotos metodinės programos, skirtos individualiam ir grupiniam procesui, dirbant su vaiku(-ais), turinčiu(-iais) autizmo spektro sutrikimų.

Taip pat šio metodo pagrindimą patvirtina ir tęsiami tyrimai bei praktinis darbas su 180 vaikų, taikant individualiam ir grupiniam darbui skirtas metodinių programų veiksenas (žaidinimai, rateliai, šokiai). Šios veiksenos taikytos įgyvendinant įvairius projektus. Viename jų tyrimas atliktas su didesne grupe (2015 metais*), taikant tarpasmeninio bendravimo modelį, integruojant septynis vaikus, turinčius skirtingų sutrikimų (iš jų keturi, turintys ASS) į grupę bei pasitelkiant aptartas metodines programas. Projekto „Meninė socializacija specialiųjų poreikių vaikams“ metu buvo atlikta 16 šokamojo folkloro veiksenų (iš tyrimo metu pristatytų metodinių programų). Šį vykdytą projektą tyrimą stebėjo ir apžvelgė medicinos psichologė bei pateikė komentarus, taip pat pristatė spauda**.

Tiek moksliniai tyrimai, tiek matomi praktinės veiklos dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, pokyčiai ir mano sūnaus sėkminga istorija motyvuoja mane toliau domėtis pagalbos būdais, siekiant mažinti autizmo sutrikimo slenksčius ir dalytis atradimais su specialistais bei motyvuoti tėvelius nenuleisti rankų, žingsnis po žingsnio judėti pirmyn, siekiant kiekvieno vaiko raidos aktyvinimo. Pradėjau nuo savo, dabar dėmesys ir pastangos – „mūsų“ vaikams.

P. S. Atmintin įsirižė sūnaus pasakyti žodžiai: „*mama, jeigu ne aš, tai viso šito ir nebūtų tavo kelyje...*“ Deja, tai tiesa. Tiesa, kuri man „kainavo“, bet ir atnešė daug džiugių akimirų, prasmingų žinių ir gilių išsąmoninimų.

* 2015 metais įvykdytas projektas – tyrimas „Meninė socializacija specialiųjų poreikių vaikams“.

** Nauja ansamblio „Lietuva“ programa – su ypatingais vaikais. *Delfi.lt*. <http://www.delfi.lt/veidai/kultura/nauja-ansamblio-lietuva-programa-su-ypatingais-vaikais.d?id=69980844>

Literatūra

- Aleksienė, V. (sud.). (2016). *Muzikinės veiklos ypatumai ugdant autistiškus vaikus: gerosios praktikos vadovas*. Vilnius: Šviesa.
- Aleksienė, V., Zvicevičienė, S. (2009). *Lietuvių etnochoreografija autistiškiems vaikams: ugdymo ir terapijos aspektai*. Mokslo studija. Vilnius: Ciklonas.
- Almonaitienė, J. (2005). Bendravimo menas ir mokslas. J. Almonaitienė (sud.). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis (p. 9–30). Kaunas: Technologija. http://www.sos03.lt/files/knygos/Bendravimo_psichologija.pdf.
- Ambrukaitienė, A. (1994). Vaikų muzikinis auklėjimas pradiniam korekcinio ugdymo etape. *Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas: patirtis ir perspektyvos* (p. 164–172). Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
- Ambrukaitienė, A., Ivoškuvienė, R. (1997). *Vaikų autizmas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Attwood, T. (2013). *Aspergerio sindromas. Išsamus vadovas*. Vilnius: Margi raštai.
- Barnett, K. (2014). *Mano mažasis genijus. Motinos pasakojimas apie nepaprastai gabaus, autistišką savybių turinčio vaiko ugdymą*. Vilnius: Eugrimas.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Esminis skirtumas: Vyriškos ir moteriškos smegenys. Visa tiesa apie autizmą*. Vilnius: Baltos lankos.
- Brazdauskytė, K. (2017). *Autizmo diagnozę turinčių vaikų stambiosios motorinės raidos pokyčiai ugdant juos pagal TEACCH metodiką*. (Nepublikuotas magistro darbas). Kaunas: LMSU.
- Brėdikytė, M. (2004). Žaidimo vaidmuo vaiko gyvenime. *Žvirblių takas*, 4, 6–11.
- Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika. Refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija. [http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Reflektyvaus_mokymo\(si\)_metodika.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Reflektyvaus_mokymo(si)_metodika.pdf)
- Daunoraitė, G. (2018). *Autizmo diagnozę turinčių vaikų dalyvumo lengvinių ir kliuvinių tyrimas*. (Nepublikuotas magistro darbas). Kaunas: LSMU.
- Diržytė, A., Mikulėnaitė, L., Kalvaitis, A. (2016). *Autizmo sutrikimų turinčių vaikų situacija ir įtraukties į švietimo sistemą galimybės. Analizė*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. https://duomenys.ugdome.lt/saugykla/Metodine_medziaga/2017/Dalykai/Specialioji_pedagogika/Analize_201612.pdf
- Elven, B. H. (2017). *Padėkime nesimušti, nesikandžioti, nešūkauti*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Galkienė, A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link*. Mokymo priemonė. Vilnius: Edukologija.
- Gallagher, S. (2004). Understanding interpersonal problems in autism: interaction theory as an alternative to theory of mind. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 11(3), 199–217.
- Grikainienė, L., Juknevičienė, R., Liaudeneckienė, I. (2016). *Pažink, suprask, padėk. Ugdymo strategijos dirbantiems su ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų ir priešmokyklinio amžiaus vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų*. Kaunas: Kauno Prano Daunio ugdymo centras.
- Grinevičienė, N. (1999). *Mažylių žaidimai*. Kaunas: Šviesa.
- Gelažiūtė-Petrauskienė, E. (2018). *...O mano brolio vardas Tomas*. Leidėjas: E. Gelažiūtė-Petrauskienė.
- Higashida, N. (2015). *Kodėl taip mėgstu šokinėti. Vieno berniuko šauksmas autizmo tyloje*. Vilnius: Kitos knygos.
- Isaacson, R. (2011). *Žirgų berniukas*. Vilnius: Versus aureus.
- Ivoškuvienė, R. (2003). Autistiški vaikai. J. Ambrukaitis (sud. ir ats. red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Vadovėlis edukologijos specialybės studentams. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Kačiūšytė-Skramtai, L. (2011). *Muzikinių žaidimų taikymas ugdant ypatingų poreikių vaikus*. www.ikimokyklinis.lt
- Kaffemanienė, I., Burneikienė, I. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų žaidimo gebėjimų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

- Kliukaitė-Kepenienė, N. (2012). *Lietiniai*. Vilnius: Versus aureus.
- Kliukaitė-Kepenienė, N. (2013). *Maršalitas*. Vilnius: Versus aureus.
- Kišytė, R. (2017). Mėlyna autizmo spektro spalva gilina mūsų supratimą apie žmogų. *lrytas.lt*. <https://www.lrytas.lt/gyvenimo-budas/psichologija/2017/04/02/news/psichologe-melyna-autizmo-spektr spalva-gilina-musu-supratima-apie-zmogu--711461/>.
- Kontautienė, Z. (1978). *Žaidimų teorija*. Vilnius.
- Lašienė, N. (2009). Autizmas: sienos be ribų. *Bernardinai.lt* <https://www.bernardinai.lt/2009-06-14-neringa-lasiene-autizmas-sienos-be-ribu/>
- Lesinskienė, S. (1998). *Autizmo sutrikimo samprata, klinika ir diagnozavimo pagrindai*. Metodinės rekomendacijos. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Lesinskienė, S., Pūras, D., Kajokienė, A., Šenina, J. (2001). *Autistų vaikų slaugos ypatumai*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Lesinskienė, S. (2000). *Vilniaus miesto vaikų autizmas*. (Daktaro disertacija). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Lesinskienė, S. (2000). *Vaikystės autizmo diagnostikos ir gydymo principai*. Metodinės rekomendacijos. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Lesinskienė, S., Viliūnaitė, E., Paškevičiūtė, B. (2002). Autizmo sutrikimą turinčių vaikų raidos ypatumai. *Medicina*, 38(4), 405–411.
- Lietaus vaikai*. Lietuvos autizmo asociacijos žurnalas. Vyr. red. B. Suisse. Vilnius: Grafija.
- Maceina, A. (1991). *Tautinis auklėjimas*. Kaunas: Šviesa.
- Matelytė, B. (2016). *Sensorinių pojūčių lavinimo poreikis vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, savarankiškumo įgūdžiams*. (Nepublikuotas magistro darbas). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Mikulėnaitė, L. (2007). *Vaikų, turinčių raidos sutrikimų, gydymas ir reabilitacija*. Vilnius: Viltis.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Viltis.
- Monkevičiūtė, L. (2010). *Autistiškų mokinių komunikavimo gebėjimų ugdymas*. (Nepublikuotas bakalauro darbas). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. https://www.upc.smm.lt/projektai/bendal/metodiniai-leidiniai/ASS_internetas.pdf
- Petrulytė, A. (2008). *Bendravimo psichologija*. Mokymo(si) priemonė. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Picoult, J. (2010). *Namų taisyklės*. Vilnius: Alma littera.
- Pociūtė, K. (2012). *Vaikų, pasižyminčių autizmo spektro sutrikimais, individualaus ugdymo poreikis*. (Nepublikuotas magistro darbas). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Pūras, D. (2017). Visuomenę nuo netolerancijos galima pagydyti tik integruojant neįgaliuosius. *Bernardinai.lt*. <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2017-09-15-d-puras-visuomene-nuo-netolerancijos-galima-pagydyti-tik-vykdamas-neigaliuju-integracija/163757>.
- Ramanavičienė, G. (2019). *Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socializacija Kauno miesto bendrojo ugdymo įstaigose*. (Nepublikuotas magistro darbas). Kaunas: LSMU.
- Rogers, S. J., Dawson, G., Vismara, L. A. (2017). *Vaiko autizmas: ankstyvoji pagalba, kurią gali suteikti tėvai*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Schumacher, K. (1994). *Musiktherapie mit autistischen kindern*. Stuttgart: G. Fischer Print.
- Tender, J. (2009). *Jūsų vaikui diagnozuotas autizmas – ką daryti toliau?* Klaipėda: VŠĮ „Kitoks vaikas“.
- Tortora, S. (2006). *The Dancing Dialogue: Using The Communicative Power of Dance with Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vasiliauskas, R. (2006). *Lietuvių liaudies pedagogika – jaunosios kartos socializacijos fenomenas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Venckutė, R. (2008). *Autizmo sutrikimą turinčių vaikų ugdymo(si) galimybių plėtotė taikant muzikos terapijos elementus*. (Nepublikuotas magistro darbas). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Vyčnienė, D. (1993). Autizmo sutrikimas. *Informacinis biuletenis*, 3, 3–23.
- Wengrover, H. (2010). I am here to move and dance with you. In V. Karkou (Ed.). In *Arts Therapies in Schools. Research and practice* (179–196). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Zvicevičienė, S., Aleksienė, V. (2016). Autistiškų vaikų raidos ir ugdymosi ypatumai. V. Aleksienė (sud.). *Muzikinės veiklos ypatumai ugdant autistiškus vaikus. Gerosios praktikos vadovas* (p. 23–33). Vilnius: Šviesa.
- Zvicevičienė, S., Aleksienė, V. (2015). Lietuvių šokamojo folkloro žaidinimų žanras: ugdymo ir terapijos aspektai. *Pedagogika*, 4, 142–153.
- Zvicevičienė, S., Aleksienė, V. (2009). Metodinės programos analizė. In V. Aleksienė, S. Zvicevičienė. *Lietuvių etnochoreografija autistiškiems vaikams: ugdymo ir terapijos aspektai*. Mokslo studija (p. 79–88). Vilnius: Ciklonas.
- Zvicevičienė, S. (2006). *Lietuvių etnochoreografijos elementų taikymas autistiškų vaikų ugdymui*. (Nepublikuotas magistro darbas). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Zvicevičienė, S. (2016). Muzikavimo ypatumai ugdant autistiško vaiko bendravimo gebėjimus. V. Aleksienė (sud.). *Muzikinės veiklos ypatumai ugdant autistiškus vaikus. Gerosios praktikos vadovas* (p. 93–113). Vilnius: Šviesa.
- Zvicevičienė, S. (2018). *Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas ir terapija, taikant lietuvių šokamąjį folklorą*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Žydžiūnaitė, V. (2002). *Kaip parengti studijų darbus? Kursinis projektas, kursinis darbas, referatas, esė, refleksija*. Klaipėda: Klaipėdos kolegija.

Personal Reflection: to Know, to Understand, to Help

SOLVEIGA ZVICEVIČIENĖ

Summary. Autism is a multifaceted disorder whose causes, forms of manifestation, characteristics and ways of helping are still explored. As there are no homogeneous cases of autism, there are no universal methods equally applicable and efficient to all children with autism spectrum disorders (Lesinskienė, 2000). In order to optimise the (self-) development of autistic children, different ways of support that would primarily motivate communication. However, communication at the primary stage should be directed towards the activation of interpersonal communication between two persons (interpersonal understanding, communication and interpersonal interaction), and later towards the activity of a small group. The most optimal way is to organise an individual process at the primary stage, where favourable conditions to cognise a child and optimise his/her support based on scientific research and practical methods are provided. Looking at my path retrospectively and referring to the theoretical and practical knowledge I acquired, in this article I share my way of working with autistic children and newly conceptualized meanings about interpersonal communication models, therapeutic interaction methods, individual avenues of approach, etc. as well as the original intervention (an innovative method based on Lithuanian dance folklore genres for the education and therapy of children with autism disorders) to stimulate and develop communication in children with autism. I chose the reflection method to present this.

Key words: autism, communication optimization, innovative approach, guidelines for the education of children with autism.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis, įgyta ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą

VILMA LIAUDANSKĖ

Marijampolės kolegija

Santrauka. Šiame straipsnyje yra aprašoma ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtis, įgyta dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais. Straipsnį sudaro dvi dalys. Pirmoje dalyje aptariama autizmo spektro sutrikimo sąvoka, pagrindiniai sutrikimo simptomai. Taip pat apžvelgiami pagrindiniai autistiško vaiko ugdymo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje principai. Antroje dalyje pristatomi atlikto empirinio tyrimo rezultatai. Straipsnio autorė gilinasi, kokią patirtį įgijo ikimokyklinio ugdymo mokytojai, dirbdami su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais.

Atliktas tyrimas atskleidė, kad pedagogai stokoja žinių apie autizmo spektro sutrikimą ir pagalbą jį turintiems vaikams. Tyrime dalyvavę pedagogai, sužinoję, kad į jų grupę ateis autistiškas vaikas, jaučia nerimą, baimę, nepasitikėjimą savimi. Informantai nurodė, kad patirtis, įgyta ugdant mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, yra labai vertinga. Visų pirma, ši patirtis patobulino asmenines savybes, tokias kaip antai lankstumas, kantrybė, atsakomybė. Be to, pakėlė jų profesines kompetencijas: pedagogai išmoko diferencijuoti ugdomąsias veiklas, į ugdymo procesą įtraukti IT priemones ir kt.

Esminiai žodžiai: autizmas, autizmo spektro sutrikimas, ikimokyklinis ugdymas.

Įvadas

Nors autizmą tiria daugybė mokslininkų, tačiau šis sutrikimas tebekelia daug neatsakytų klausimų. Autizmo spektro sutrikimas (ASS) apibūdinamas kaip komunikavimo ir santykių su kitais žmonėmis užmezgimo ir palaikymo sunkumai (Navickienė ir kt., 2019). Lesinskienės, Vilūnaitės, Paškevičiūtės (2002) teigimu, autizmas priskiriamas įvairiapusių raidos sutrikimų grupei, kai paveikiamos kelios raidos sritys.

Tyrimo objektas – ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis, sukaupta ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus.

Tyrimo tikslas – apibendrinti ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtį, įgytą ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą.

Siekiant šio tikslo, keliami tokie **uždaviniai**:

1. Išnagrinėti autizmo sampratą.
2. Apžvelgti pagrindinius vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ikimokyklinio ugdymo aspektus.

3. Remiantis empirinio tyrimo rezultatais, išnagrinėti ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtį, įgytą ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė, pusiau struktūruotas interviu, turinio analizė.

Tyrimo imtis. Interviu tyrimui atlikti buvo atrinktos ikimokyklinio ugdymo pedagogės, ugdančios arba anksčiau ugdžiusios autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. Tyrime dalyvavo 6 ikimokyklinio ugdymo pedagogės. Empirinis tyrimas atliktas 2020 m. rugpjūčio – spalio mėnesiais Pietų Lietuvos X savivaldybės lopšelyje-darželyje.

Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, elgesio ir ugdymo ypatumai

Vaikų, turinčių ASS, raidos ir elgesio ypatumai. Apie autizmą nėra paprasta kalbėti, nes tai toks raidos sutrikimas, kuris pasireiškia labai individualiai: šį sutrikimą turintys vaikai skirtingai reaguoja į aplinkos dirgiklius, savaip elgiasi socialinėje aplinkoje. Šis sutrikimas sutrikdo vaiko bendravimą, jo adaptaciją ir ugdymą šeimoje bei ugdymo įstaigoje.

Autizmo pavadinimas kildinamas iš graikų kalbos žodžio *autos*, reiškiančio *pats, savęs*. Šis žodis buvo paimtas kaip pagrindas suteikiant sutrikimui pavadinimą, remiantis pastebėta tendencija, kad autizmo spektro sutrikimą turintys asmenys yra linkę tikrovę pakeisti svajonėmis ir iliuzijomis (Wiszniewska-Majchrzyk, Majchrzyk, 2014).

Lietuvoje nustatant autizmo spektro sutrikimą vadovaujamosi Pasaulio sveikatos organizacijos patvirtinta Dešimtąja tarptautine ligų klasifikacija (TLK-10). Šioje klasifikacijoje teigiama, kad autizmo spektro sutrikimui būdingos trys simptomų grupės: socialinės sąveikos sutrikimai; kalbinio ir nekalbinio bendravimo sutrikimas; ribotas, pasikartojantis elgesys, pomėgiai ir veiklos (Navickienė ir kt., 2019). Autizmas turi kelis sunkumo laipsnius: nuo lengvo autizmo sutrikimų laipsnio (vadinamo Asperbergerio sindromu) iki sunkaus laipsnio, apibūdinamo kaip vaikystės autizmas (Lesinskienė ir kt., 2002).

Autizmas yra nespecifinis sutrikimas, kurį gali sukelti kenksmingi organiniai, biologiniai ir genetiniai veiksniai. Manoma, kad autizmą dažniausiai sukelia tam tikra smegenų struktūros disfunkcija ir smegenų biocheminių procesų sutrikimai (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Bene svarbiausias autizmo spektro sutrikimo bruožas – kokybiškai kitokia sąveika su žmonėmis. Vaikas, turintis ASS, gali elgtis dvejopai: arba visiškai nesiekia bendrauti, arba nemoka, nežino, kaip santykius užmegzti ir palaikyti, nesupranta bendravimo taisyklių ir bendravimo niuansų, jį trikdo greita veiklos eiga, aplinkos pokyčiai.

Paprastai autizmas pasireiškia jau pirmais vaiko gyvenimo metais ir išlieka visą gyvenimą. Autizmo požymiai gali kisti: stiprėti arba silpnėti, arba net išnykti, tačiau tam tikri tokio asmens keistumai išlieka visą jo gyvenimą (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). O'Brien Towle (2013, cit. Navickienė ir kt., 2019) teigia, kad vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, raida gali vykti trejopai:

1. Vaiko elgesys gali būti „keistas“ nuo pat gimimo – tokie vaikai jau nuo pirmųjų gyvenimo dienų yra keistai ramūs, mažai domisi kitais žmonėmis. Jie daug rečiau palaiko akių kontaktą net su artimiausiais žmonėmis, daug vėliau pradeda šypsotis, siekdami socialinio ryšio, pradeda vėliau tarti garsus. Juos domina pasikartojantys vaizdiniai stimulai.
2. Raidos sustojimas po pirmų gyvenimo metų – tokie vaikai paprastai iki vienerių metų amžiaus vystosi įprastai kaip ir kiti vaikai, tačiau maždaug sulaukus vienerių metų, raida sulėtėja arba sustoja.
3. Raidos regresas – iš pradžių vaikas vystosi įprastai. Tačiau, sulaukus maždaug 15–18 mėnesių, vaiko raida pakinta: akių kontaktas, socialinis dalyvavimas, kalba mažėja, vaikas gali netekti jau įgytų įgūdžių (O'Brien Towle, 2013, cit. Navickienė ir kt., 2019).

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, smegenys gaunamą informaciją apdoroja kitaip negu normaliai besivystančių vaikų, todėl jie atsiriboja nuo aplinkos; sunkiai perima socialinio elgesio nuostatas; blogai supranta priežasties ir pasekmės ryšį; neišsivaizduoja arba sunkiai išsivaizduoja tuos daiktus, kurių nėra jų matymo lauke; geriau supranta vaizdinę informaciją negu garsinę; pastebi atskiras detales, tačiau negeba jų sujungti į visumą; yra nerimastingi, patiria aplinkos baimę (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Sutrikusi socialinė sąveika yra greičiausiai pastebimas autizmo požymis. Turintys ASS vaikai nemoka žaisti socialinių žaidimų, nesupranta žaidimo ir socialinio bendravimo taisyklių; paprastai tokios veiklos metu jie pasyviai stebi savo bendraamžius. Jie dažniau pasirenka vienatvę negu bendrą veiklą; į žmones dažniau reaguoja kaip į daiktus – nepalaiko akių kontakto, nesistengia su jais palaikyti ryšio (Navickienė ir kt., 2019).

Tamošūnienė, Mikulėnaitė, Petrulytė, Raistenskis, Juocevičius (2012) teigia, kad 50 proc. autistų vaikų nemoka apsirengti, apsiauti batų, išsivalyti dantų, nusiprausti, 27 proc. vaikų nemoka savarankiškai pavalgyti. Aquilla, Sutron, Yack (2003) pažymi, kad vaikams, turintiems ASS, būdingi prasti bendrosios ir smulkiosios motorikos įgūdžiai ir kūno koordinacija, jiems kyla keblumų naudojant įrankius. Tokie vaikai nemoka pasimokyti iš savo klaidų, negeba planuoti ir atlikti veiksmų sekos, jiems nesiseka pamėgdžioti rodomų manipuliacijų (Aquilla et al., 2003). Pasak Tamošūnienės ir kt. (2012), autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai sunkiai išsiugdo tualetą įgūdžius, nes, pasituštinę ar pasišlapinę į kelnes, jie nejaučia diskomforto, nemoka pasiprašyti į tualetą.

Apie 75 proc. atvejų vaikai turi ne tik nustatytą autizmą, bet ir kitų gretutinių sutrikimų: dėmesio ir aktyvumo sutrikimą, hiperaktyvumą, nerimo, obsesinį – kompulsinį, kalbos, judesių, pažintinės raidos ir kt. sutrikimų (Navickienė ir kt., 2019). Vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būna sensorinio apdorojimo sutrikimų, todėl tokių vaikų mokymui ir ugdymui reikalinga pritaikyta aplinka ir ugdymo metodai.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo ypatumai. Šiandieniam pasaulyje laikomasi nuostatos, kad autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai turi būti ugdomi. Parinkus ir taikant tinkamą intervenciją, jiems galima padėti įgyti pagrindinių įgūdžių (Stoškutė, 2014). Ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčius autizmo spektro

sutrikimą, reikalinga kompleksinė pagalba tiek patiems vaikams, tiek jų tėvams. Kazimeranec (2019) teigimu, planuojant ASS vaikų ugdymą daugiausia dėmesio turi būti skiriama vaiko aktyvaus funkcionavimo visuomenėje, prasmingų ir reikalingų savarankiškam gyvenimui įgūdžių ir gebėjimų ugdymui. Pedagogai ir tėvai turi suprasti, kad netinkamas autistiškų vaikų elgesys yra reakcija į jiems baimę keliančią nesuprantamą aplinką. Vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, sunku suprasti kalbą, jie jautriai reaguoja į kito žmogaus balso pokyčius, tembrą. Todėl tais atvejais, kai autistiškas vaikas elgiasi netinkamai, reikia elgtis ramiai, ramiu balsu pasakyti „ne“ ir suvaldyti situaciją. Patartina vaikui pateikti trumpas ir aiškias instrukcijas, kaip jis turėtų elgtis (Kazimeranec, 2019).

Tyrimo metodologija

Tyrimui atlikti taikyta kokybinė tyrimo prieiga. Pasak Strauss, Corbin (1990), kokybinis yra toks tyrimas, kurio rezultatai gaunami neatliekant statistinių operacijų ar kitų matematinių skaičiavimų. Tyrėjas siekia suprasti reikšmę, kurią žmonės suteikia savo poelgiams arba socialiniams reiškiniams, jų vertybines nuostatas, patirtį, išgyvenimus. Todėl kokybinio tyrimo atlikėjai dažniausiai įeina į tiriamų žmonių natūralią aplinką ir veda tiesioginius pokalbius. Taigi, siekiant tirti ikimokyklinio ugdymo mokytojų patirtį, įgytą ugdant vaikus, turinčius ASS, pagrįstai pasirinktas kokybinis tyrimo metodas, nes jis padeda užfiksuoti giluminius, kokybinius reiškinius.

Tyrimo duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu metodu. Interviu apklausai buvo parengti 9 atviri klausimai. Interviu atliktas „gyvai“ kalbantis su informantais jų darbo aplinkoje, t. y. X vaikų lopšelyje-darželyje.

Tyrimo duomenų analizei naudotas turinio analizės metodas. Kokybinė turinio analizė yra tyrimo duomenų apdorojimo metodas. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė (2008), šiuo metodu gilinamasi tiek į objektą, tiek į kontekstą. Kokybinės turinio analizės medžiaga yra tekstas, gautas naudojant įvairias technikas, tokias kaip interviu, nestandardizuotas atvirasis klausimynas, stebėjimo protokolai, dienoraštis ar kt. Tyrėjas, analizuodamas tekstą, išskiria prasminius vienetus. Prasminis vienetas yra žodžių ar teiginių junginys, susijęs su pagrindine tema. Jis vadinamas turinio ar kodavimo vienetu arba tema (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Analizės arba interpretavimo elementu gali būti žodžiai, frazės arba netgi tam tikri straipsniai (Čiužas, 2020).

Šiame straipsnyje, atliekant kokybinę turinio analizę, remiamasi Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008) aprašytais kokybinės turinio analizės metodologiniais principais. Analizuojant informančių atsakymus, atlikti šie kokybinės turinio analizės žingsniai:

- 1) iš informančių atsakymų išskirtos frazės, sakiniai, susiję su analizės objektu, ir išskirtos kategorijos, remiantis pagrindiniais žodžiais;
- 2) nustatyti prasminiai elementai – kategorijų turinys suskaidytas į elementus;
- 3) prasminiai elementai suskirstyti į subkategorijas;
- 4) atlikta turinio analizės duomenų interpretacija (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Tyrimo rezultatai

Šiame straipsnyje aptariami aktualiausi atlikto interviu klausimai. Visų pirma informančių teirautasi, kaip jos jautėsi: kokių emocijų, minčių ir abejonių kilo sužinojus, kad į jų grupę ateis vaikas, turintis ASS (žr. 1 lentelę).

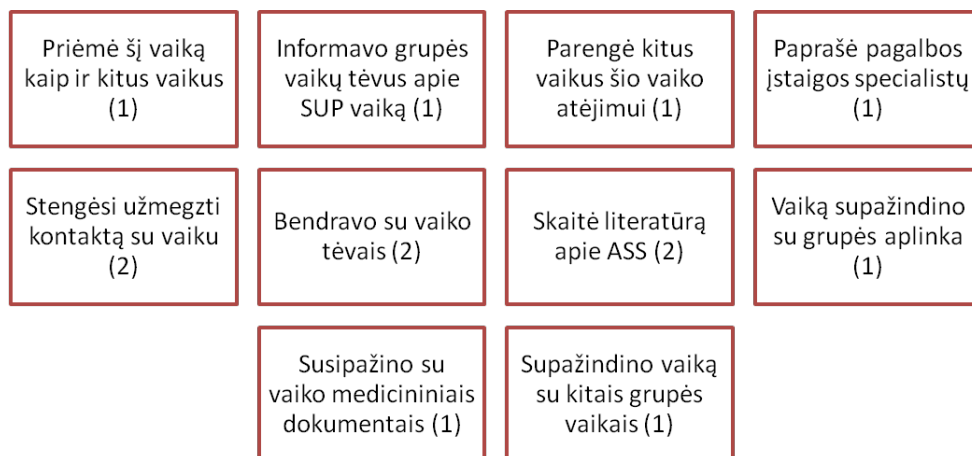
1 lentelė. **Kategorija Savijauta, sužinojus, kad teks ugdyti autistišką vaiką**

Subkategorijos	Teiginių skaičius	Citatų pavyzdžiai
Buvo pasirengusios šiam įvykiui	2	„Iš turimos patirties žinojau, jog bus sunku, nes tokiems vaikams reikia skirti ypač daug dėmesio“ (E informantė)
Neišsigando	1	„Labai neišsigandau, nes jau esu dirbusi su tokiais vaikučiais“ (E informantė)
Iš anksto ruošėsi šiam įvykiui	1	„Prieš tai skaičiau literatūros apie autizmą. Pradžioje vyko pokalbis su tėvais apie vaiką: savijautą, elgesį, maitinimo ir miego klausimais.“ (B informantė)
Nerimas	3	„Jaučiau nerimą, nes ASS vaikai reikalauja ypatingo dėmesio“ (C informantė)
Baimė	5	„Bijojau, kad jam nepakenčiau...“ (D informantė)
Jautė žinių trūkumą	3	„Jaučiau žinių trūkumą“ (A informantė)
Pasimetimas	1	„...galvojau, kur kreiptis pagalbos, patarimo“ (D informantė)
Abejonės	1	„Abejones kėlė, ar sugebėsiu skirti pakankamai dėmesio ugdytiniui, kai grupėje yra 19 ugdytinių“ (C informantė)

Informančių reakcija, sužinojus, kad į grupę, kurioje jos dirba, ateis autizmo spektro sutrikimą turintis vaikas, buvo dvejopa. Galima išskirti neutralią reakciją, kai informantės buvo pasiruošusios šiam įvykiui, nes jau turėjo autistiškų vaikų ugdymo patirties. Vienos informantės šis įvykis neišgąsdino. Kita informantė ruošėsi šiam įvykiui iš anksto skaitydama specialiąją literatūrą.

Vis dėlto kai kurios informantės patyrė neigiamą reakciją. Keturios informantės pažymėjo baiminusios, nes nežinojo, kaip reikės ugdyti tokį vaiką; ar gebės skirti dėmesio visiems ikimokyklinio ugdymo grupės vaikams. Trys informantės teigė jautusios nerimą, nes neturėjo autistiškų vaikų ugdymo patirties, jautė žinių trūkumą, pasimetimą, nežinią, kur galės kreiptis pagalbos. Šalia baimės ir nerimo buvo abejonių, ar joms pavyks sėkmingai ugdyti autistišką vaiką.

Informančių klausta, kokie buvo jų pirmieji žingsniai priimant ir ugdamant vaiką, turintį ASS (žr. 1 paveikslą).



1 pav. Pirmieji pedagogų žingsniai, ugdamant ASS vaiką ikimokyklinio ugdymo grupėje

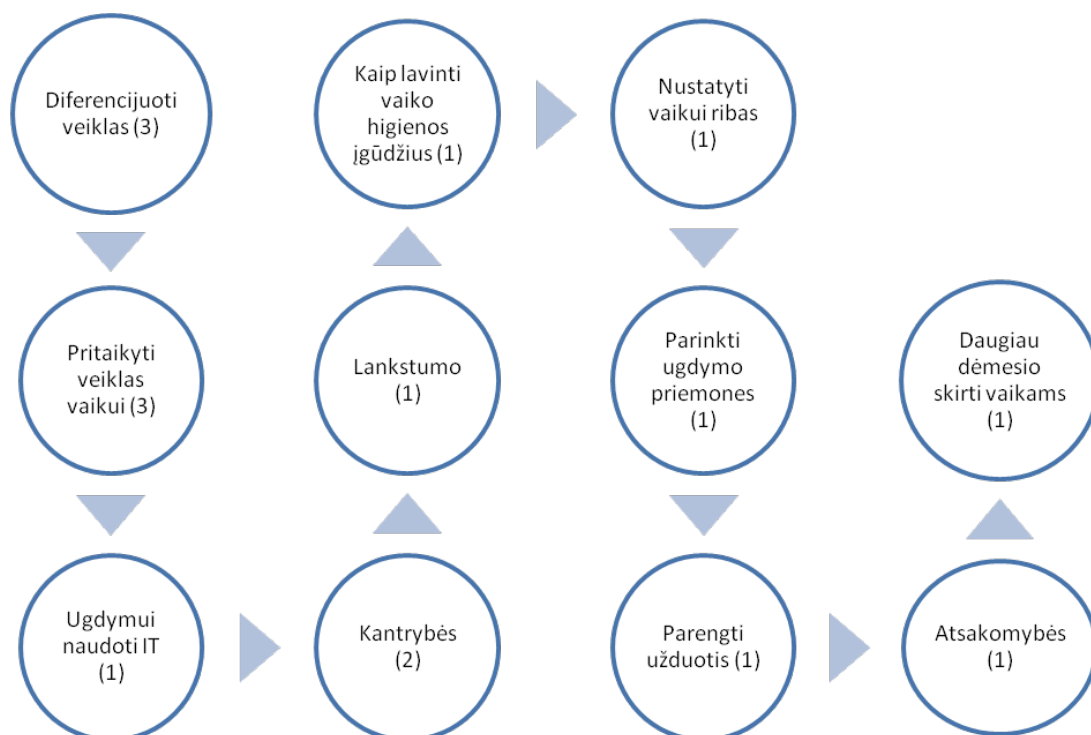
Informantės ėmėsi šių veiksmų:

- iš anksto skaitė literatūrą apie autizmą; susipažino su vaiko mediciniais dokumentais; parengė grupės vaikus ir tėvus „kitokio“ vaiko atėjimui; paprašė įstaigos specialistų pagalbos;
- autistišką vaiką į grupę priėmė be jokių išankstinių nuostatų;
- padėjo vaikui adaptuotis grupėje – supažindino jį su grupės aplinka, su kitais vaikais; stengėsi užmegzti kontaktą su vaiku.

Taip pat informačių buvo klausta, kokių sunkumų patyrė, ugdydamos ASS turintį vaiką. Tyrime dalyvavusios pedagogės nurodė tokius sunkumus:

- sunku sudominti vaiką – „*Vaikas su ASS – nesidomi veiklomis, jo dėmesys į vieną daiktą, pavyzdžiui, paima mašinytę ir jos ratą suka ilgai, net iki pusvalandžio gali*“ (D informantė);
- sunku valdyti vaiko elgesį – „*nenori daryti, kas būtina: rankų plauti, būna, kad nenori valgyti su vaikais*“ (D informantė);
- vaiko nuotaikų kaita – „*Su vaiko besikaitaliojančia nuotaika*“ (B informantė);
- sunku įtraukti į bendrą veiklą – „*...pradžioje sunkiai sekėsi ugdytinį įtraukti į bendrą veiklą*“ (C informantė);
- sunku parinkti tinkamą vietą grupėje – „*Kilo sunkumų parenkant tinkamą ugdymo vietą grupėje, kad kiti ugdytiniai neblaškytų dėmesio*“ (C informantė);
- per didelis vaikų skaičius grupėje – „*Sunkiausia yra todėl, kad grupė yra gerai lankanti ir mūsų daug kiekvieną dieną*“ (E informantė);
- trūko įstaigos specialistų pagalbos – „*Dirbant su tokiais vaikais labai reikia specialistų pagalbos*“ (A informantė);
- trūko žinių – „*Labiausiai trūko žinių*“ (H informantė).

Tirta, ko informantės išmoko, ugdydamos vaiką, turintį ASS (žr. 2 paveikslą).



2 pav. **Profesinis tobulėjimas, ugdant autistišką vaiką**

Interviu dalyvavusios ikimokyklinio ugdymo pedagogės teigė, kad įgyta patirtis sustiprino jų asmenines savybes, tokias kaip antai lankstumas, kantrybė, atsakomybė. Viena informantė nurodė išmokusi valdyti vaiko elgesį, nustatyti elgesio ribas. Visos informantės patobulėjo kaip pedagogės, nes išmoko šių dalykų:

- diferencijuoti ugdomąsias veiklas grupėje;
- parengti autistiškam vaikui tinkamas edukacines priemones ir užduotis;
- ugdyti autistiško vaiko higienos įgūdžius;
- paskirstyti dėmesį vaikams grupėje;
- į autistiško vaiko ugdymo procesą integruoti IT.

Informantės turėjo pasiūlymų ikimokyklinio ugdymo įstaigų administracijai. Jos siūlė įsigyti įvairesnių ugdymo priemonių, kurios sudomintų autistiškus vaikus; pageidautų didesnio švietimo pagalbos specialistų įsitraukimo ir komandinio darbo. Informančių teigimu, grupėje esant autistiškam vaikui labai reikalingas mokytojo padėjėjas. Viena informantė siūlė mažinti vaikų skaičių grupėje.

Išvados

1. Autizmas kompleksiskai paveikia individo raidą. Autizmo spektro sutrikimui yra būdinga daugybė bruožų, bene svarbiausias – kokybiškai kitokia sąveika su žmonėmis. Autizmo spektro sutrikimas sukelia socialinės sąveikos sutrikimų, kalbinio ir nekalbinio bendravimo sutrikimų ir elgesio ypatumų.

2. Moksliniai tyrimai rodo, kad autistiški vaikai stokoja tokių pagrindinių kasdienio gyvenimo įgūdžių (mokėti apsirengti, apsiauti batus, savarankiškai pavalgyti), stokoja higienos ir naudojimosi tualetu įgūdžių.
3. Edukologijos mokslininkai ir praktikai laikosi nuostatos, kad autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai turi būti ugdomi. Gerai pažinus autistišką vaiką ir parinkus tinkamą ugdymo ir pagalbos intervenciją, galima padėti jam išsiugdyti pagrindinius įgūdžius. Ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, kuriems yra nustatytas autizmo spektro sutrikimas, reikalinga kompleksinė pagalba tiek patiems vaikams, tiek jų tėvams.
4. Atliktas tyrimas atskleidė, kad pedagogai stokoja žinių apie autizmą ir pagalbą jį turintiems vaikams. Tyrime dalyvavę pedagogai, sužinoję, kad į jų grupę ateis autistiškas vaikas, patyrė nerimą, baimę, nepasitikėjimą savimi.
5. Pirmieji žingsniai, kuriuos padarė pedagogai, priimdami vaiką, turintį ASS, į grupę, buvo išankstinis pasiruošimas – skaitė specialiąją literatūrą apie autizmą; bendravo su vaiko tėvais; grupės vaikai ir jų tėvai parengti „kitokio“ vaiko atėjimui. Autistiškas vaikas priimtas be jokių išankstinių nuostatų.
6. Informantai nurodė, kad patirtis, įgyta ugdant vaiką, turintį ASS, yra labai vertinga. Visų pirma ši patirtis leido patobulinti asmenines savybes, tokias kaip antai lankstumas, kantrybė, atsakomybė. Be to, patobulėjo jų profesinės kompetencijos: pedagogai išmoko diferencijuoti veiklas grupėje, į ugdymą įtraukti IT priemones ir kt.

Literatūra

- Aquilla, P., Sutron, S., Yack, E. (2003). *Building Bridges Through Sensory Integration: Therapy for Children with Autism and other Pervasive Developmental Disorders*. 2nd ed. Las Vegas: Sensory Resources.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Čiužas, A. (2020). Dokumentų analizė. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*: <https://www.vle.lt/straipsnis/dokumentu-analize/>
- Kazimeranec, V. (2019). *Pagalbos sprendimų paieška vaikui, turinčiam autizmo sindromą: ikimokyklinio ugdymo pedagogų naratyvas*. (Nepublikuotas magistro darbas). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas <https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/93525>
- Lesinskienė, S., Vilūnaitė, E., Paškevičiūtė, B. (2002). Autizmo sutrikimą turinčių vaikų raidos ypatumai. *Medicina*, 38(4), 405–410.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija „Viltis“. http://www.vaikuligonine.lt/wp-content/uploads/doc/Vaiko_raidai/Ankstyvojo-amziaus-vaiku-autizmas.pdf
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. https://www.upc.smm.lt/projektai/bendal/metodiniai-leidiniai/ASS_internetas.pdf
- Stoškutė, J. (2014). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ypatumai* (Nepublikuotas magistro darbas). Šiauliai: Šiaulių universitetas. <https://gs.elaba.lt/object/elaba:2157598/>
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Wiszniewska-Majchrzyk, M., Majchrzyk, Z. (2014). Autism and participation in culture. *Sveikatos mokslai / Health Sciences*, 24(1), 72–76.

Tamošūnienė, J., Mikulėnaitė, L., Petrulytė, J., Raistenskis, J., Juocevičius, A. (2012). Ikimokyklinio amžiaus vaikų, sergančių autizmo spektro sutrikimais, savarankiškumo įgūdžių raidos ypatumai. *Sveikatos mokslai*, 22(6), 188–193.

Experience of Pre-school Education Teachers, Obtained in Education of Children with Autism Spectrum Disorders

VILMA LIAUDANSKĖ

Summary. This article describes the experiences of preschool teachers, obtained working with children with autism spectrum disorders. The article consists of two parts. The first part discusses the concept of autism spectrum disorder, the main symptoms of the disorder. The main principles of educating an autistic child in a preschool institution are also reviewed. The second part presents the results of an empirical research. The author of the article delved into the experience gained by preschool teachers working with children with autism spectrum disorders

The research showed that teachers face a difficult challenge to help children with autism. They lack knowledge about autism syndrome itself and how to help autistic children. Teachers who participated in the interview, often felt anxiety, fear, self-confidence, when they have known that they would educate an autistic child.

Informants indicated that the experience gained working with autistic children is very valuable. First of all, this experience has improved their personal qualities such as flexibility, patience, responsibility. In addition, they raised their professional competencies: teachers learned to differentiate activities in a group, to apply IT tools in the educational process, to adapt activities, educational tools, etc. for an autistic child, etc.

Key words: autism, autism spectrum disorder, education, preschool education, teacher.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas naudojant skaitmenines priemones

DAINIUS MAURICAS

Ukmergės Dukstynos pagrindinė mokykla

Santrauka. Esminė įtraukiojo ugdymo siekiamybė – panaikinti atskirtį ir diskriminaciją. Skaitmeninių technologijų įtaka mokymosi mokymui ir mokymuisi tampa vis didesnė. Jos tampa neatsiejama visų visuomenės narių gyvenimo dalimi, didinančia informacijos prieinamumą.

Straipsnyje apžvelgiamos įvairios skaitmeninio ugdymo priemonių rinkinio „EduSensus“ praktinio taikymo galimybės, ugdant mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, „EduSensus“.

Autizmo spektro sutrikimas (ASS) yra neurologinis raidos sutrikimas, prasidedantis ankstyvoje vaikystėje ir trunkantis visą žmogaus gyvenimą (National Institute of Child Health and Human Development, 2020). Tai turi įtakos tam, kaip žmogus veikia ir sąveikauja su kitais, bendrauja ir mokosi (Autism Society, 2020). Kiekvienas vaikas, turintis autizmo požymių, vis kitaip suvokia ir priima aplinkinį pasaulį, todėl šių vaikų prisitaikymas ir aplinkos suvokimas taip pat skiriasi. Minėti dalykai lemia savitus autizmo požymius (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, p. 14).

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, mokymosi būdas yra vizualus. Todėl šių mokinių ugdymui plačiai taikomas struktūruotas mokymas, paremtas vaizdžiai pateikta numatomos veiklos struktūra, dienotvarka ir kt. Informaciją, kaip atlikti užduotį, vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, reikia pateikti ne kalba, o simboliais (paveikslėliais ir kt.) (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, p. 52). Vaizdinės užduotys šiems vaikams sumažina aplinkos stimuliaciją ir padeda susitelkti į užduoties atlikimą, be to, leidžia vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų, geriau suvokti žodines instrukcijas.

Čia mums gali padėti ir skaitmeninės technologijos. Jos teikia galimybę vaizdinius tapti labiau prieinamus asmenims, turintiems ASS. Kompiuterinė grafika pritraukia ir palaiko jų dėmesį. Technologijos gali padėti pasiekti pasitikėjimą socialinėmis situacijomis, sukurti draugišką vaiko ir mokytojo santykį. Lanksčios skaitmeninių technologijų galimybės leidžia kurti novatorišką ugdymo turinį ir gali būti universalus mokymo dizaino modeliavimo pagrindas. Vienos iš technologijų, padedančių įveikti kliūtis, yra instrukcijų ir informacijos pateikimo priemonės:

- interaktyvios lentos; jos suteikia lytėjimo patirtį;
- veikla internete, skaitmeninė aplinka, sustiprinanti sąvokų ir erdvių tyrinėjimą;
- išmanieji telefonai ir planšetiniai kompiuteriai; informacija, pateikiama žinutėmis, tinklalaidėmis, balso įrašais;
- teksto konvertavimo į kalbą programinės įrangos; pašalinama tradicinių vadovėlių kliūtis.
- skaitmeniniai redagavimo įrankiai; rašybos tikrintuvai, žodžių numatikliai (Boser, Goodwin, Wayland, 2014).

Kitos technologijos yra orientuotos į ugdymo procesą. 2020 m. UAB „Biznio mašinių kompanija“ (BMK) pristatė lokalizuotą Lietuvai skaitmeninių išteklių rinkinį „EduSensus“, skirtą mokymosi ir raidos sutrikimų turinčių vaikų ugdymui. Visos priemonės paruoštos, remiantis Europos disleksijos draugijos viceprezidentės M. Bogdanowicz rekomendacijomis. Pagal jas sukurti edukaciniai žaidimai jau sėkmingai naudojami Norvegijoje, Lenkijoje, Slovakijoje, Čekijoje, Ispanijoje, Portugalijoje ir kt. (BMK, 2021).

Minėtą rinkinį sudaro keturios programos: Pasiruošimas mokyklai, Logožaidimai, Žodžių žaidimai, Logaritmika. Visos šios skaitmeninio ugdymo programos paremtos holistiniu požiūriu į vaiką. Jas sudaro daugiau kaip 380 interaktyvių ir daugiau kaip 140 papildomų veiklų. Jų pagalba sėkmingai gali būti ugdomi vaikai, turinčių autizmo spektro sutrikimų, motoriniai, socialiniai, emociniai, intelektiniai, kalbiniai įgūdžiai. O platus užduočių ir veiklų pasirinkimas teikia specialistams galimybę pritaikyti mokymo metodus individualiems mokinio poreikiams. Pasitelkę šias programas specialistai gali atlikti vaiko gebėjimų vertinimą ir individualizuoti pagalbą bei mokymo strategijas. Spalvingi personažai, lydintys vaiką atliekant užduotis, užtikrina teigiamą emocinę patirtį ir skatina siekti sėkmės. Rinkinyje esančios 4 programos skatina vaikus tarti garsus ir žodžius, moko taisyklingai kvėpuoti, lavina kalbos sklandumą, ritmą ir intonaciją, padeda vaikams mokytis valdyti savo balso garsumą, ugdytis gebėjimą logiškai atsakyti į klausimą, jį tinkamai intonuoti. Užduotys pateiktos su iliustracijomis, atitinkančiomis leksemas, kurias vaikas girdi namuose, kieme, parduotuvėje, mieste; ugdo įgūdį pritaikyti kalbą prie situacijos ir pradėti vartoti savo kalboje.

Vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, vienas didžiausių sunkumų yra atpažinti neverbalinę komunikaciją. Įveikdami šį iššūkį su „EduSensus“ ištekliais, interaktyviais žaidimais galime supažindinti vaiką su skirtingomis emocijomis, pademonstruoti skirtingus jų raiškos bruožus, naudojant dažniausiai vartojamus žodžius: džiaugsmas, pyktis, nuobodulys, nuostaba, liūdesys, baimė.

Užduotys, kuriomis ugdomi gebėjimai suprasti įvykių eiliškumą, priežastinį ryšį, kurti dienotvarkę (pagal paveikslėlius, kuriuose vaizduojami tam tikri veiksmai), papildo ir pajvairina taikomą struktūruotą mokymą.

Naujos socialinės situacijos – dar vienas iššūkis vaikams, turintiems ASS, kurių jiems įveikti yra nelengva. Pasitelkdami „EduSensus“ priemonę, su kuria vaikas iš paveikslėlių gali kurti pasakojimus, pasirinkti istorijų pabaigą iš trijų galimų variantų, kurti dialogus,

juos įgarsinti, leidžiame vaikui jaustis saugiau ir realiose gyvenimo situacijose, taip pat ugdome ir kalbėjimo kompetenciją.

Minėta, kad vaizdu pateikta informacija yra esminė priemonė, ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, tačiau labai svarbu ir plėsti vaiko gebėjimų ribas. Tam gali padėti „EduSensus“ programos „Žodžių žaidimų“ dalis. Šioje dalyje panaudojame interaktyvius žaidimus, kuriais ugdomas vaiko gebėjimas suprasti ir vykdyti žodinius nurodymus. Instrukcijos pateikiamos vienu sudėtinu ar prijungiamuoju sakiniu, paspaudus ekrano lange esantį garsiakalbį. Pamiršus instrukciją, galima dar kartą ją bet kada išklausyti. Tai suteikia vaikui saugumo jausmą. Šia užduotimi ugdome girdimąją atmintį, loginį mąstymą, erdvinę orientaciją ir gebėjimą planuoti.

Skaitmeninės mokomosios priemonės, skirtingai nei tradicinės, kurios paremtos žodine kalba, spausdintine medžiaga, kitaip sakant, „popieriaus ir pieštuko“ principu, leidžia lengviau manipuliuoti mokomąja medžiaga. Pasinaudodami jomis, pedagogai gali sukurti vaikams, turintiems ASS, lankstesnę ir labiau jų individualiems poreikiams pritaikytą mokymosi aplinką. Ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, vienas iš didžiausių iššūkių yra įgalinti jų mokymąsi taip, kad jis „išstumtų“ šiuos vaikus už jau turimų įgūdžių ir supratimo rato ribų, tačiau reikalavimais neužgožtų besimokančiųjų galimybių pasiekti tikslą (Boser et al., 2014). Skaitmeninių išteklių rinkiniai, tokie kaip „EduSensus“, kuriuose sukaupta užduočių ir veiklų įvairių gabumų ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams, gali būti parama pedagogams atrandant reikalavimų ir lūkesčių koreliaciją bei tapti vienu iš universalus mokymo dizaino būdų. Pavyzdžiui, į „EduSensus“ programos dalies „Logoritmika“ veiklą galima įtraukti visus vaikus, o vaikus, turinčius ASS, klasės / grupės draugams pristatyti kaip šios veiklos ekspertus. Šis metodas ASS turintiems vaikams padės lengviau įsitraukti į mokymo turinį ir kartu su bendraamžiais siekti tų pačių mokymosi tikslų.

Esminė įtraukiojo ugdymo siekiamybė – panaikinti atskirtį ir diskriminaciją. Skaitmeninių technologijų įtaka mokymosi mokymui ir mokymuisi tampa vis didesnė. Jos tampa neatsiejama visų visuomenės narių gyvenimo dalimi, didina informacijos prieinamumą ir skatina tarpusavio ryšių užmezgimą. Nuo ankstyvos vaikystės tinkamai parinktos ir taikomos skaitmeninės mokymo priemonės vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, atveria galimybę išnaudoti didesnę turimų gebėjimų potencialą ir padeda keisti ugdymo bendruomenės požiūrį į mokymosi aplinką kaip galimai „neįgalią“, o ne besimokantįjį kaip neįgalųjį.

Literatūra

- Autism Society. (2020). *What is autism?* <https://www.autism-society.org/what-is/>
- BMK. (2021). *EduSensus – skaitmeninės įtraukiojo ugdymo priemonės.* <https://bmk.lt/?product=skaitmenines-itraukiojo-ugdymo-priemones>
- Boser, K. I., Goodwin, M. S., Wayland, S. C. (Eds). (2014). *Technology Tools for Students with Autism. Innovations that Enhance Independence and Learning.* Baltimore – London – Sydney: Brookes Publishing.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas.* Vilnius: Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija „Viltis“.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2020). Autism Spectrum Disorder. *MedlinePlus.* <https://medlineplus.gov/autismspectrumdisorder.html>

Education of Children with Autism Spectrum Disorders Using Digital Means

DAINIUS MAURICAS

Summary. Eliminating exclusion and discrimination is a key goal of inclusive education. The impact of digital technologies on teaching and learning is growing. They are becoming an integral part of the lives of all members of society, increasing the availability of information.

The article reviews various possibilities of practical application of the digital educational toolkit “Edusensus” in educating students with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorder, Edusensus.

Vaizdo modeliavimo taikymo galimybės

LUKAS KAMARAUSKAS

VšĮ „Sėkmingi vaikai“, Vilnius

Santrauka. Mokslinėje literatūroje gausu tyrimų, nagrinėjančių vaizdo modeliavimo taikymą vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Daugumoje iš jų aiškinamas šio metodo naudojimo poveikis įvairiems gebėjimams ugdyti, tačiau visi suprantame, kad kiekvienas vaikas yra skirtingas ir įvairių metodų poveikis skiriasi. Taip pat ne visos šeimos ir pedagogai gali tinkamai panaudoti šį metodą savo aplinkoje.

Tyrimo tikslas: išnagrinėti teorinę vaizdo modeliavimo sampratą ir šio metodo naudojimo galimybes vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, gebėjimams ugdyti.

Tyrimo metodai: teorinė 26 tyrimų apžvalga iš Ebsco ir PsycINFO duomenų bazių.

Tyrimo rezultatai: vaizdo modeliavimo samprata kyla iš Banduros (2009) socialinio mokymosi ir socialinės kognityvinės teorijos. Šis metodas gali būti naudojamas socialiniams, žaidimo, savipriežiūros, akademiniais ir kitiems įgūdžiams ugdyti. Taip pat metodas leidžia mokytis ir demonstruoti gebėjimus įvairiose aplinkose.

Esminiai žodžiai: vaizdo modeliavimas, autizmo spektro sutrikimas.

Įvadas

Mokslinėje literatūroje randama įvairių ugdymo metodų, kuriais galima ugdyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, akademinius, socialinius, kalbinius ir kitus įgūdžius. Taip pat galima rasti metodų, padedančių sumažinti netinkamą vaikų elgesį arba netinkamą elgesį pakeisti tinkamu. Viena iš paprastų strategijų įvairiems įgūdžiams ugdyti yra modeliavimas. Galima sakyti, modeliavimas – tai ne tik metodas, kuriuo galima siekti tam tikrų rezultatų, bet tai yra natūraliai vykstantis gyvenimo procesas. Tėvams, broliams ar seserims natūraliai atliekant kasdienes veiklas, kūdikis mokosi pagrindinių gyvenimo įgūdžių ir kalbos, suprasti savo ir kitų emocijas. Sparčiai vystantis technologijoms, prie natūraliai vykstančio modeliavimo prisidėjo modeliavimas vaizdo įrašais (vaizdo modeliavimas).

Vaizdo modeliavimas kaip metodas Lietuvoje nėra nagrinėtas, todėl straipsnyje siekta pateikti teorinę vaizdo modeliavimo sampratą ir išnagrinėti šio metodo naudojimo galimybes vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, gebėjimams ugdyti. Straipsnyje aptariami (26) moksliniai tyrimai iš EBSCO ir PsycINFO duomenų bazių, nagrinėjantys vaizdo modeliavimo taikymo galimybes.

Vaizdo modeliavimo samprata. Vaizdo modeliavimas – tai mokymo(si) metodas, kurio metu besimokantysis stebi kito asmens atliekamą specifinį įgūdį ar elgesį. Šio me-

todo tikslas – išmokyti arba pakeisti besimokančiojo elgesį, kuris padidintų jo gebėjimą sėkmingai demonstruoti veiklas ar įgūdžius (Nikopoulos, Keenan, 2006). Vaizdo modeliavimo samprata kyla iš Banduros (2009) socialinio mokymosi ir socialinės kognityvinės teorijos, pagal ją, asmenys gali daug ko išmokti stebėdami kitų elgesį, kitaip sakant, modeliuodami kitų asmenų veiksmus. Pasak autoriaus, mokymasis stebint yra trumpesnis, o tai yra svarbus išlikimo ir vystymosi veiksnys. Daugeliu atvejų modeliuojamas elgesys turi būti išmokstamas toks, koks matomas, tačiau modeliavimas gali paskatinti ir kūrybišką elgesį, kai stebėtojas įsidėmi pagrindinius veiksmus, o toliau pats formuoja savo veiksmus arba elgesį (Bandura, 2009).

Socialinio mokymosi ir socialinė kognityvinė teorija teigia, kad yra keturi mokymosi iš modelio procesai: dėmesys, išlaikymas atmintyje, kūrimas ir motyvacija (Bandura, 2009). Dėmesio procesai: žmonės negali mokytis vien stebėdami, jei jie įdėmiai nežiūri ir nesuvokia svarbių modeliuojamos veiklos aspektų. Antras svarbus mokymąsi stebint lemiantis procesas yra susijęs su žinių apie modeliuojamą veiklą išlaikymu atmintyje. Modeliuojama informacija turi būti pateikiama trumpais simboliais, kad stebintieji turėtų naudos iš stebėto kitų žmonių elgesio tuo metu, kai pastarųjų nėra šalia. Norint išlaikyti atmintyje gautą informaciją, reikia ją kartoti. Bandura (2009) teigimu, jeigu modeliuojami įvykiai nėra pakartojami iš karto juos pamačius, juos galima lengvai išstumti iš atminties, o vėlesnis kartojimas turės mažai naudos. Trečias modeliavimo procesas yra kūrimas – tai simbolinių sampratų vertimas tinkamais veiksmais. Motyvacija suteikia galimybę atlikti išmoktas veiklas ateityje. Pasak mokslininko, žmonės gali pakartoti modeliuojamą įgūdį labai gerai, tačiau tikrovėje jo visai negebėti atlikti dėl to, kad jis turi mažai praktinės naudos. Suvokus vertingus padarinius, modeliuojamas elgesys gali būti kartojamas dažniau.

Mokantis iš tikslingų vaizdo įrašų, Banduros (2009) nurodyti procesai atsispindi keeliais būdais – televizijos ir monitorių dizainas sukurtas riboti dėmesio lauką, o tai leidžia sutelkti dėmesį į ekrane pateikiamą informaciją. Stebint ir kartojant filmuotą vaizdo medžiagą lengvinamas dėmesio išlaikymas atmintyje, o tai pagerina kūrimo komponentą (Corbett, Abdullah, 2005). Taip pat vaizdo įrašų stebėjimas per mobiliuosius telefonus ar interaktyvias lentas motyvuoja vaikus ir gali tapti pastiprinimu mokantis įvairių įgūdžių (Charlop-Christy, Daneshvar, 2003).

Vaizdo modeliavimo taikymo galimybės. Daugelis metaanalizių (Bellini, Akullian, 2007) ir sisteminių apžvalgų (Ayres, Langone, 2005; Delano, 2007; Hitchcock, Dowrick, Prater, 2003; McCoy, Hermansen, 2007; Mechling, Moser, 2010; Rayner, Denholm, Sigafos, 2009) rodo, kad mokymas vaizdo modeliavimu yra efektyvus asmenims, kuriems sunku suprasti verbalinę kalbą, atskirti bei sisteminti vizualius ir garsinius stimulus, turintiems sunkumų socialinėse situacijose vykdant mokymą ir planuojant veiklą (Wang, Koyama, 2014; Olcay-Gul, Vuran, 2019). Pasak pastarųjų, metodas leidžia lengviau mokytis iš vizualiai pateiktos informacijos ir taip išvengti nemalonus sąveikos su realiu asmeniu. Mokslininkai nagrinėjo šio metodo efektyvumą 2–25 metų amžiaus asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ugdytis šių įgūdžių: socialinių (Corrine, Spivey,

Linda, 2016; Rudy, Betz, Malone, Henry, Chong, 2014; Nikopoulos, Keenan, 2006; Macpherson, Charlop, 2015; Charlop, Gilmore, Chang, 2008; McHugh, Bobarnac, Reed, 2011); žaidimo (Besler, Kurt, 2016; Bozkurt, Ozen, 2015; Ozen et al., 2012); imitacijos (Cardon, Wilcox, 2011); darbinių (Allen, Wallace, Renes, Bowen, Burke, 2010); savipriežiūros – dantų valymo, rankų plovimo, naudojimosi tualetu (Rosenberg, Schwartz, Davis, 2010); akademinių (Morlock, Reynolds, Fisher, Comer, 2015); maisto ruošos (Bereznak, Ayres, Mechling, Alexander, 2012; Murzynski, Bourett, 2007; Shipley-Benamou, Lutzker, Taubman, 2002); savisaugos – pagrobimų prevencijoje, bendraujant su nepažįstamais žmonėmis, mokant teikti pirmąją pagalbą (Corrine et al., 2016; Akmanoglu, Tekin-Iftar, 2011; Ergenekon, 2012; Ozkan, 2013). Tyrimai rodo, kad galima sėkmingai naudoti vaizdo modeliavimą mokantis iš kito bendraamžio (Olcay-Gul, Vuran, 2019), iš suaugusiojo (Charlop et al., 2008), stebint patį save (Lee, Lo & Lo, 2017) bei iš vaiko perspektyvos – rodant tik modelio rankas (Shrestha, Anderson, Moore, 2013; Tetreault, Lerman, 2010). Mokslinių tyrimų apžvalgose randama, kad vaizdo modeliavimas gali būti taikomas skirtingose aplinkose, pavyzdžiui, vaikų darželyje, ugdymo centruose, namuose, žaidimų aikštelėse ir mokyklose (Charlop-Christy, Le, Freeman, 2000; Rudy et al., 2014; Besler, Kurt, 2016; Macpherson, Charlop, 2014; Charlop et al., 2008; McHugh et al., 2011). Charlop, Milshtein (1989); Sherer et al. (2001); Apple, Billingsley, Shwartz, Carr (2005) nagrinėjo vaizdo modeliavimu įgytų įgūdžių perkėlimą į kitas aplinkos sąlygas. Minėtų tyrimų dalyvių skaičius ir amžius, aplinka, kurioje buvo formuojami įgūdžiai, ir vaizdo modeliavimo rūšys ir modeliai apibūdinami lentelėje.

Lentelė. **Tyrimų apžvalga pagal įgūdį, dalyvių kiekį ir jų amžių, aplinką, vaizdo modeliavimo rūšis ir modelius**

Mokslininkai	Įgūdis	Dalyvių sk.– N; amžius metais	Aplinka	Vaizdo modeliavimo rūšis / modeliai
Akmanoglu, Tekin-Iftar (2011)	Savisauga	N = 3 6–11 m.	Tyrimų institutas / parkas, gatvė, kiemas	PVM / bendraamžiai
Allen et al., (2010)	Profesiniai	N = 4 16–25 m.	Parduotuvė	PVM / bendraamžiai
Apple et al. (2005)	Socialiniai	N = 2 5 m.	Mokykla	PVM / bendraamžiai
Besler, Kurt (2016)	Žaidimo	N = 3 4–6 m.	Namai	PVM / mama
Bereznak et al. (2012)	Kasdienio gyvenimo	N = 3 15–18 m.	Mokyklos gyvenama- sis centras	FMP / suaugusieji
Bozkurt, Ozen (2015)	Žaidimo	N = 2 5–6 m.	Tyrimų institutas	PVM / bendraamžiai ir suaugusieji
Cardon, Wilcox (2011)	Imitacijos	N = 6 2–4 m.	Universitetas	PVM / suaugusieji

Mokslininkai	Įgūdis	Dalyvių sk. – N; amžius metais	Aplinka	Vaizdo modeliavimo rūšis / modeliai
Charlop-Christy, et al. (2000)	Socialiniai; žaidimo; savipriežiūros	N = 5 7–11 m.	Terapijos kabinetas / viešasis tualetas / kiemas	PVM ir TM lyginimas / suaugusieji
Charlop et al. (2008)	Socialiniai	N = 2 8–9 m.	Neformaliojo ugdymo centras	PVM / suaugusieji
Charlop, Milstein (1989)	Socialiniai	N = 3 6–7 m.	Neformaliojo ugdymo centras / kiemas / namai	PVM / suaugusieji
Corrine et al. (2016)	Savisaugos	N = 3 21 m.	Autobusas / kavinė / biblioteka	PVM / suaugusieji
Lee, Lo & Lo (2017)	Žaidimo	N = 1 5 m.	Namai	PVM / pats vaikas
Macpherson, Charlop (2014)	Socialiniai	N = 5 9–11 m.	Kiemas	PVM / suaugusieji
McHugh et al. (2011)	Socialiniai	N = 3 5 m.	Namai	PVM / animacinių filmų personažai
McLay, Carnett, van der Meer, Lang (2015)	Savipriežiūros	N = 2 7–8 m.	Namai / mokykla	PVM / vaikai
Morlock et al., (2015)	Akademiniai	N = 3; 18 m.	Mokykla	PVM / bendraamžiai
Murzynski, Bourett (2007)	Maisto ruošos	N = 2 8–9 m.	Namai	PVM / mokytojas
Nikopoulos, Keenan (2007)	Socialiniai	N = 3 6–7 m.	Mokykla	PVM / bendraamžiai
Rudy et al. (2014)	Socialiniai	N = 3 5 m.	Užimtumo centras	PVM ir TM lyginimas / bendraamžiai
Rosenberg et al. (2010)	Savipriežiūros	N = 3 3–5 m.	Užimtumo centras	PVM / vyresnis vaikas
Sherer et al. (2001)	Socialiniai	N = 5 7 m.	Namai	PVM ir PMF lyginimas
Shiplely-Benamou et al. (2002)	Kasdieniai gyvenimo	N = 3 5 m.	Namai	FMP / bendraamžiai
Shrestha et al. (2013)	Kasdieniai gyvenimo	N = 1 4 m.	Namai	FMP / suaugusieji
Tetreault, Lerman (2010)	Socialiniai	N = 3 4–8 m.	Užimtumo centras	FMP / suaugusieji
Ozen et al. (2012)	Žaidimo	N = 3 9 m.	Tyrimų institutas / kavinė / klasė / kineziterapijos salė	PVM / suaugusieji
Ozkan (2013)	Pirmosios pagalbos	N = 3 14 m.	Mokykla	PMF / suaugusieji

PVM – pagrindinis vaizdo modeliavimas; FMP – filmavimas iš mokinio perspektyvos; TM – tiesioginis modeliavimas; PMF – paties mokinio filmavimas.

Minėtuose tyrimuose iš viso dalyvavo 74 asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą. Jų amžiaus diapazonas svyravo nuo 2 iki 25 metų, todėl tai patvirtina mokslininkų (Bellini, Akullian, 2007) tyrimų rezultatus, kad vaizdo modeliavimas gali būti taikomas įvairaus amžiaus žmonėms. Svarbu paminėti, kad tiriamieji asmenys buvo ne tik įvairaus amžiaus, bet ir labai įvairių gebėjimų – nuo žemų iki aukštų. Šis rodiklis atspindi ir ugdomų įgūdžių pasirinkimą, pavyzdžiui, Apple et al. (2005) nagrinėjo aukštų gebėjimų penkiamečių komplimentų sakymo įgūdžius (gebėjimą sakyti komplimentą kitam, taip pat tinkamai priimti komplimentą iš kito vaiko). Priešingai, Rudy et al. (2014) nagrinėjo pamatinius penkiamečių jungtinio dėmesio įgūdžius (gebėjimą perkelti žvilgsnį nuo objekto iki kito žmogaus akių ir, atvirkščiai). Nors vaikų amžius abiejuose tyrimuose buvo tas pats, tačiau jų gebėjimai kardinaliai skyrėsi, todėl ir vaizdo modeliavimas pritaikytas įvairiems gebėjimams ugdyti.

Tyrimų apžvalgose matoma plati ugdomų įgūdžių įvairovė – kasdieniai gyvenimo, savisaugos, pirmosios pagalbos, imitacijos, profesiniai, socialiniai, žaidimo, savipriežiūros, akademiniai, maisto ruošos. Įdomu tai, kad iš 26 tyrimų net 10 tyrimų yra siejama su socialiniais įgūdžiais ir galėtų paneigti mokslininkų (Ergenekon, Tekin-Iftar, Kapan, Akmanoglu, 2014) įsitikinimus, kad vaizdo modeliavimo taikymas socialiniams įgūdžiams ribojasi su socializacijos principais, t. y. mokymasis iš vaizdo įrašų sumažina tikimybę mokytis iš realių gyvenimo situacijų, taip pat mokymasis naudojant išmaniąsias technologijas skatina priklausomybę ar tam tikrą rutiną.

Gauti dešimties tyrimų, nagrinėjančių socialinius gebėjimus, rezultatai parodė, kad vaizdo modeliavimo taikymas gali būti efektyvus, nepaisant to, koks socialinis gebėjimas yra ugdomas (komentavimas, komplimentų sakymas, emocijų atpažinimas ir kt.). Mokslininkų nuomonės išsiskiria nagrinėjant įgytų gebėjimų perkėlimą į kitas aplinkos sąlygas ir gebėjimų demonstravimą įvairovę. Rudy et al. (2014) tyrimas atskleidė, kad gebėjimas perkelti žvilgsnį nuo objekto iki kito žmogaus akių, nebuvo naudojamas kitoje aplinkoje su skirtingais daiktais ir žmonėmis. Sherer et al. (2001) tyrimo rezultatai parodė, kad vaikai išmoko atsakyti į pašnekovo užduodamus klausimus tik taip, kaip buvo modeliuojama vaizdo įrašuose.

Kalbant apie gebėjimų demonstravimą kitoje aplinkoje svarbu paminėti ir tai, kad vaizdo modeliavimas apžvelgtuose tyrimuose buvo taikomas ne tik eksperimentinėje aplinkoje (tyrimų instituteuose, universitetuose, terapijos kabinetuose), bet ir natūralioje vaikų aplinkoje (mokyklose, namuose, kavinėse, lauke, autobuse ir kt.). Taip pat labai svarbus tyrimų skirtumas yra vaizdo įrašų modeliai, t. y. asmenys, iš kurių yra mokomasi. Nikopoulou, Keenan (2007); Rudy et al. (2014); Corbett ir Abdullah (2005) tvirtina, kad, mokant elgesio, kuriam reikia bendravimo su kitais vaikais, pavyzdžiui, socialiniai ar žaidimo įgūdžiai, naudingiausia naudoti bendraamžių ar brolių ir seserų modelius. Atvirkščiai, Bereznak et al. (2012) teigia, kad vaikai gali sėkmingai mokytis tiek iš bendraamžio, tiek iš suaugusiojo modelio, nesvarbu, koks gebėjimas ugdomas. Taip pat autoriai teigia,

kad filmuoti suaugusiuosius yra kur kas paprasčiau, trunka trumpiau ir galima greičiau pradėti ugdomąjį poveikį.

Nagrinėtų tyrimų apžvalga parodė, kaip skirtingos modeliavimo rūšys – pagrindinis vaizdo modeliavimas (PVM), filmavimas iš mokinio perspektyvos (FMP), tiesioginis modeliavimas (TM), paties mokinio filmavimas (PMF) panaudojamos įvairiems gebėjimams ugdyti. Aštuoniolikoje iš dvidešimt šešių tyrimų buvo taikomas pagrindinis vaizdo modeliavimas, dviejuose tyrimuose lyginamas pagrindinis vaizdo modeliavimas su tiesioginiu modeliavimu, viename tyrime lyginamas pagrindinis vaizdo modeliavimas su paties mokinio filmavimu, keturiuose taikomas filmavimas iš mokinio perspektyvos ir viename paties mokinio filmavimas. Platesnėje Ayres, Langone (2005) tyrimų apžvalgoje nurodoma, kad, mokant kasdienių gyvenimo, maisto ruošos ir savipriežiūros įgūdžių, naudingiausias yra filmavimas iš mokinio perspektyvos. Pažįstamų asmenų filmavimas pagrindinio vaizdo modeliavimo metu efektyvesnis socialiniams gebėjimams ugdyti. Na o paties mokinio filmavimas naudingas tada, kai tam tikras įgūdis jau yra, bet reikalinga papildoma pagalba (priminimas), kaip jį atlikti.

Išvados

Taigi, vaizdo modeliavimas gali būti naudojamas suaugusiųjų ir vaikų mokymuisi. Šio metodo naudojimo galimybės priklauso nuo problemų, kurias patiria vaikai ir jų artimieji. Asmuo, stebėdamas vaizdo medžiagą, kurioje demonstruojamas tam tikras socialinis gebėjimas, gali susipažinti su ta situacija, įveikti baimes ir vėliau atkartoti tą patį arba panašų gebėjimą ir savo artimoje aplinkoje. Jeigu vaikui sunku žaisti funkcinis ar vaizduotės žaidimus grupėje, vaizdo modeliavimu galima pavaizduoti galimus žaidimo būdus, kuriuos jis galėtų imituoti, o vėliau ir sukurti savus. Jei vaikui kyla sunkumų atliekant sudėtingesnes kasdienes ar savipriežiūros veiklas, vaizdo modeliavimu galima suskaidyti šias veiklas į smulkesnius žingsnelius ir jas atlikti laipsniškai.

Tyrimų apžvalga parodė, kad vaizdo modeliavimą galima pritaikyti individualiai asmenims skirtingoms situacijoms, problemoms spręsti, pavaizduoti elgesį, kurio asmuo išmoktų ir galėtų pritaikyti atlikdamas tam tikrus veiksmus. Tyrimai rodo, kad galima taikyti vaizdo modeliavimą ne tik švietimo įstaigose, bet ir natūralioje aplinkoje. Tinkamai pritaikytas šis metodas gali padėti asmenims įgyti įvairių gebėjimų ir juos perkelti į kitą aplinką.

Literatūra

- Ayres, K. M., Langone, J. (2005). A Comparison of Video Modeling Perspectives for Students with Autism. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 15–29.
- Akmanoglu, N., Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205–222.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L., Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 339–349.
- Apple, A., Billingsley, F., Schwartz, I., Carr, E. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33–46.
- Bandura, A. (2009). Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. *Socialinė kognityvi teorija*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
- Bellini, S., Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
- Besler, F., Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209–230.
- Bereznak, S., Ayres, M. K., Mechling, L. C., Alexander, J. L., (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269–285.
- Bozkurt, S., Ozen, A. (2005). Effectiveness and efficiency of peer and adult models used in video modeling in teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(1), 71–83.
- Cardon, T. A., Wilcox, M. J., (2011). Promoting imitation in young children with autism: a comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 41(5), 654–666.
- Charlop-Christy, M. H., Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12–21.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., Freeman, K. A. (2000). A Comparison of video modeling with In vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537–552.
- Charlop, M. H., Milstein, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(3), 275–285.
- Charlop, M. H., Gilmore, L., Chang, G. (2008). Using video modeling to increase variation in the conversation of children with autism. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 47–66.
- Corrine, E., Spivey, C., Linda, C. (2016). Video modeling to teach socially safety skills to young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 79–92.
- Corbett, B. A., & Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism? *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1), 2–8.
- Delano, M. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 345–351.
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching Basic First-Aid Skills against Home Accidents to Children with Autism through Video Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2759–2766.
- Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200–213.

- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education, 24*(1), 36–46.
- Lee, S. Y., Lo, Y. Y., & Lo, Y. (2017). Teaching functional play skills to a young child with autism spectrum disorder through video self-modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(8), 2295–2306.
- Macpherson, K., Charlop, M. (2015). Using portable video modeling technology to increase the compliance behaviors of children with autism during athletic group play. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3836–3845.
- McLay, L., Carnett, A., van der Meer, L., & Lang, R. (2015). Using a video modeling-based intervention package to toilet train two children with autism. *Journal of developmental and physical disabilities, 27*(4), 431–451.
- McCoy, K., Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*(4), 183–213.
- McHugh, L., Bobarnac, A., Reed, P. (2011). Brief report: teaching situation-based emotions to children with autistic spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorders, 41*(10), 1423–1428.
- Mechling, L., Moser, S. V. (2010). Video preference assessment of students with autism for watching self, adults, or peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(2), 76–84.
- Morlock, L., Reynolds, J. L., Fisher, S., Comer, R. J. (2015). Video modeling and word identification in adolescents with autism spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(1), 101–111.
- Murzynski, N. T., Bourret, J. C. (2006). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions, 22*(2), 147–152.
- Nikopoulos, C., Keenan, M. (2006). *Video Modeling and Behaviour Analysis. A Guid for Teaching Social Skills to Children with Autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Ozkan, S. Y. (2013). Comparison of peer and self-modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*, 88–102.
- Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 291–303.
- Rosenberg, N. E., Schwartz, I. S., Davis, C. A. (2010). Evaluating the utility of commercial videotapes for teaching hand washing to children with autism. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 443–455.
- Rudy, N., Betz, A., Malone, E., Henry, J., Chong, M. (2014). Effects of video modeling on teaching bids for joint attention to children with autism. *Behavioral interventions, 29*(4) 269–285.
- Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology. Which is better, „self“ or „other“ as a model? *Behavior Modification, 25*(1), 140–158.
- Shibley-Benamou, R., Lutzker, J. R., Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 165–175.
- Shrestha, A., Anderson, A., Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education, 22*(2), 157–167.
- Tetreault, A. S., Lerman, D. C. (2010). Teaching social skills to children with autism using point-of-view video modeling. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 395–419.
- Olcay-Gul, S., Vuran, S. (2019). Effectiveness of teaching social skills to individuals with autism spectrum disorders Using cool versus not cool. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(2), 132–146.
- Ozen, A., Batu, S., Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(1), 84–96.
- Wang, H. T., Koyama, T. (2014). An analysis and review of the literature and a three-tier video modeling intervention model. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(7), 746–758.

Possibilities of Application of Video Modeling

LUKAS KAMARAUSKAS

Summary. Many video modeling studies for teaching learners with autism have been published. Most of them explain the impact of applying this method on the development of various abilities. We all understand that every child is different and the effects of different methods also are different. Also, not all families and educators can use this method properly in their environment. The aim of the research: to present the theoretical concept of video modeling and to examine the possibilities of applying this method to develop the skills of children with autism spectrum disorders. Research methods: a theoretical review of 26 studies from Ebsco and PsycINFO databases. Research results: the concept of video modeling derives from Bandura's (2009) theory of social learning. This method can be applied to develop social, play, self-care, academic, and other skills. The method also allows us to learn and demonstrate skills in different environments with different people.

Key words: video modeling, autism spectrum disorder.

Sensoriniai skaitymai vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą: iššūkiai, patirtys, perspektyvos

AGNĖ PRANCKUTĖ

Šiaulių apskrities Povilo Višinskio viešoji biblioteka

Santrauka. Specializuotų ir atvirai prieinamų bei vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą (toliau ASS), poreikiams pritaikytų erdvių ir veiklos Lietuvoje nėra daug. Tai paskatino biblioteką imtis iniciatyvos. 2018 m. birželio 27 d. Šiaulių apskrities Povilo Višinskio viešoji biblioteka pirmoji Lietuvoje pasiskelbė esanti draugiška autizmui ir pradėjo vykdyti naują veiklą, ypač populiarią Amerikos bibliotekose – sensorinius skaitymus autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams.

Straipsnio tikslas – pasidalinti įgyta patirtimi vedant sensorinių skaitymų užsiėmimus bibliotekoje vaikams, turintiems ASS ir kitų kalbos ir komunikacijos sutrikimų.

Sensoriniai skaitymai – tai skaitymo užsiėmimai, kurių metu edukatoriui skaitant istoriją vaikai skatinami patirti pasakojimą pasitelkiant žaidimus, įvairias užduotis. Taip lavinama ASS turinčių vaikų sensorinė sistema, turtinamas žodynas, skatinamas kūrybiškumas, vaikai mokosi laukti savo eilės, komunikuoti su kitais dalyviais, susipažsta su aplinkos dirgikliais. Užsiėmimo yra trys pagrindinės dalys: istorijos skaitymas, papildytas sensoriniais elementais; praktinė užduotis, susijusi su skaityta istorija, ir laisvas laikas, skirtas žaidimams ir poilsiui. Tikslios struktūros, rutinos laikymasis sukuria ASS turintiems vaikams ypač svarbų saugumo jausmą. Istorijos užsiėmimams pasirenkamos atsižvelgiant į teksto sudėtingumą, knygos vizualumą, veiksmų gausą tekste. Kuo daugiau veiksmo tekste, tuo lengviau pritraukiamas dalyvių dėmesys.

Per daugiau nei dvejus sensorinių skaitymų praktikos metus bibliotekoje parengta penkiolika veiklų pagal specialiai atrinktus literatūros kūrinius. Nuo 2018 m. iki 2020 m. vyko 86 sensorinių skaitymų veiklos šeimų ir specialiojo ugdymo įstaigų mokinių grupėms. Pažymėtina, kad dauguma vaikų veiklose dalyvavo ne vieną kartą. 2018 m. pabaigoje atlikta tėvų apklausa apie sensorinius skaitymus atskleidė šios paslaugos poreikį ir naudą. Remiantis anketų duomenimis galima teigti, kad paslauga atlieka savo funkciją – padeda vaikams įsitraukti į veiklą, atpalaiduoja, tobulina jų sensorinius ir kalbinius įgūdžius, padeda socializuotis. 2019 m. buvo parengti mokymai regiono bibliotekininkams „Sensoriniai skaitymai: kitoks skaitymas autizmo spektro sutrikimų bei kalbos ir komunikacijos sutrikimų turintiems vaikams“. Juos išklausė beveik visų Šiaulių regiono bibliotekų darbuotojai. Sensoriniams skaitymams vesti reikia ne tik specifinių žinių ir įgūdžių, bet ir kūrybiškumo, empatijos, greitos reakcijos, tolerancijos,

gebėjimo adaptuoti tekstą, pasirinkti tinkamas priemones, prisitaikyti prie įvairios auditorijos. Pasak specialistų, didžiausio profesionalumo pasiekama tada, kai bibliotekaininkas gali vesti sensorinius skaitymus paėmęs į rankas pirmą pasitaikiusią knygą. Tai pasiekama tik nuolatiniu darbu, gilinant ir tobulinant žinias.

Esminiai žodžiai: sensoriniai skaitymai, autizmo spektro sutrikimas (ASS).

Įvadas

Specializuotų ir atvirai prieinamų vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą (toliau ASS), poreikiams pritaikytų erdvių ir veiklų Šiauliuose, apskritai Lietuvoje, nėra daug. Tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS, taip pat ne visur yra laukiami su savo vaikais. Ne tik dėl streso, kurį patiria vaikai, bet ir dėl neigiamos aplinkinių reakcijos į jų elgesį. Tai paskatino biblioteką imtis iniciatyvos, tad 2018 m. birželio 27 d. Šiaulių apskrities Povelio Višinskio viešoji biblioteka pirmoji Lietuvoje pasiskelbė esanti draugiška autizmui ir pradėjo vykdyti naują veiklą, ypač populiarią Amerikos bibliotekose – sensorinius skaitymus autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams. Organizuoti sensorinius skaitymus bibliotekoje paskatino ne tik augantis ASS turinčių asmenų skaičius, bet ir užsiėmimų asmenims, turintiems vienokią ar kitokią negalią, poreikis ir idėjos, išgirstos 2017 m. bibliotekos surengtoje tarptautinėje mokslinėje konferencijoje negalios problematika „Neįgalus žmogus: visuomenėje, šeimoje, bibliotekoje“. Pastaruoju metu visuomenės susidomėjimas ASS didėja, todėl ir paslaugų, specialiai pritaikytų erdvių ASS turintiems asmenims, daugėja.

Straipsnio **tikslas** – pristatyti bibliotekos patirtį vedant sensorinius skaitymus vaikams, turintiems ASS ir kitų kalbos ir komunikacijos sutrikimų, pasidalyti įgyta patirtimi, iššūkiais.

Autizmui draugiškos bibliotekos vizija – visų tolerancija. Tokioje bibliotekoje kiekvienas turi jaustis gerai ir saugiai. Tokią biblioteką ir siekiama sukurti. Norint tapti autizmui draugiška biblioteka atlikti keli pasirengimo žingsniai: pirmiausia daugelis bibliotekos erdvių buvo pažymėta vaizdiniais paveikslėliais. Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004, p. 20), žmogus regos analizatoriumi „gauna apie 87 proc. informacijos iš išorinio pasaulio“. ASS turintiems asmenims paveikslėliai yra puiki priemonė, padedanti suvokti išorinį pasaulį, orientuotis erdvėje, komunikuoti, todėl yra ypač dažnai taikoma.

Autizmui draugiškoje bibliotekoje įkurta speciali erdvė – sensorinis kambarys, kuriame įrengta lego lenta, specialūs šviečiantys burbulų vamzdžiai, uždara erdvė, kurioje vaikas gali pabūti vienas, pasislėpti ir nusiraminti. Erdvė įrengta konsultuojantis su specialistais, jų patarimais vadovautasi renkantis specialias priemones ir erdvės įrangą.

Tam, kad asmuo, turintis ASS, bibliotekoje jaustųsi saugiai, parengta ir socialinė istorija, kurios elektroninis variantas prieinamas bibliotekos internetinėje svetainėje. Socialinė istorija parengta atsižvelgiant į tai, kad ASS turintys asmenys mėgsta rutiną, nori iš

anksto žinoti, kas jų laukia, jiems nepatinka nenumatytos situacijos, o regimąją informaciją jie supranta ir įsimeina kur kas geriau (Navickienė ir kt., 2019). Todėl sensorinėje istorijoje, pasitelkiant nuotraukas ir trumpą aprašymą, bibliotekos lankytojai supažindinami su kiekviena bibliotekos erdve, pristatomi darbuotojai, kuriuos galima sutikti bibliotekoje, taip siekiama užtikrinti, kad asmuo jaustųsi gerai ir patogiai. Vaizdžiai pateikta instrukcija atkreipia dėmesį, suteikia informacijos, aiškiai parodo struktūrą ir taip sumažina nerimą (Navickienė ir kt., 2019). Toks išankstinis ASS turinčio asmens supažindinimas su biblioteka padeda išvengti nepageidaujamo elgesio, nenumatytų situacijų.

Siekdami sukurti išties autizmui draugišką biblioteką, visi jos darbuotojai išklause mokymų apie autizmo spektro sutrikimo ypatumus, bendravimą su asmenimis, turinčiais šį sutrikimą. Išklausyti kursai ir mokymai suteikė naujų žinių, jos pritaikomos kasdieniame darbe.

Galiausiai bibliotekoje sukurta nauja paslauga – sensorinių skaitymų veiklos, kurias veda specialiai paruošti bibliotekininkai. Bibliotekos darbuotojai konsultavosi su VU Šiaulių akademijos lektore, Šiaulių Ringuvos mokyklos specialiąja pedagoge dr. Margarita Jurevičiene, taikomosios elgesio analizės specialiste Virginija Juškevičiūte ir kitais specialistais, ir iki šiol tobulina žinias įvairiuose kursuose ir seminaruose. Įgiję teorinių žinių ir praktinių gebėjimų, bibliotekininkai, bendradarbiaudami su specialistais, parengė sensorinių skaitymų programą, į kurią buvo įtraukti trys literatūros kūriniai: Adam ir Charlotte Guillain „Makaronai sniego žmogui“, Knister „Draugystė su piene“ ir Tom Fletcher „Atsargiai! Monstriukas knygoje“. Šiuo metu į sensorinių skaitymų programą įtraukta jau 15 istorijų.

Kas yra sensoriniai skaitymai? Rašytoja Ellen Notbohm knygoje apie autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus rašo, kad tokie vaikai nesupranta daugelio sakininės kalbos niuansų, tokių kaip vaizdingi posakiai, metaforos, sarkazmas, užuominos ar abstrakcijos (Notbohm, 2012). Kartais tokie vaikai nesuvokia ir kūno kalbos, veido išraiškų, emocinių reakcijų. Taip pat tokiems vaikams sudėtinga suprasti asmeninės erdvės ribas. Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės, ASS turintys vaikai gali atsiriboti nuo aplinkos, blogai suvokti priežasties ir pasekmės ryšį, sunkiai suvokti daiktus, nepatenkančius į jų regos lauką, gali pastebėti atskiras detales, bet nepajėgti jų susieti, yra nerimastingi, patiria aplinkos baimę (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, p. 11). Į visa tai atsižvelgta kuriant sensorinius skaitymus bibliotekoje.

Sensoriniai skaitymai – tai veikla, kurios metu, edukatoriui skaitant istoriją, vaikai skatinami patirti pasakojimą pasitelkiant žaidimus, įvairias užduotis, pojūčius. Taip lavinama ASS turinčių vaikų sensorinė sistema, turtinamas žodynas, skatinamas kūrybiškumas, vaikai mokosi laukti savo eilės, komunikuoti su kitais užsiėmimo dalyviais, susipažįsta su įvairiais aplinkos dirgikliais.

Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės, „Sensorinė sistema – tai mūsų jutimų sistema, kurią sudaro skonis, kvapas, matymas, klausa ir lietimasis“ (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, p.18). Taigi, sensorinių skaitymų metu, aktyvinant sensorinę, arba jutimų, sistemą, perteikiama informacija siekiant palengvinti jos supratimą. Kitaip tariant, sensorinių skaitymų metu

vaikai istoriją ne perskaito, bet patiria, taip lavinama sensorinė integracija. Sensorinių skaitymų tikslas – pasitelkiant pojūčius, perteikti pasakojamą istoriją taip, kad vaikas gebėtų ją, jei ir nevisiškai, tai bent iš dalies suprasti arba pajusti.

Sensorinių skaitymų metu susitelkiama į šias jutimų sistemas – uoslę, klausą, regą, kartais ir skonį, taktilinę, vestibulinę sistemas pasirenkant priemones pagal kiekvienos istorijos turinį, pavyzdžiui, jeigu tekste rašoma apie lietu, vaikams papurškiama vandens, jei pučia vėjas, papučiamą oro vėjo malūnėliu, jeigu verdami makaronai, tai ir parodomi makaronai, jeigu pasakojama apie šaltį, jį vaikai patiria į rankas paimdami ledo gabalėlį ir kt. Taip vaikai susipažįsta su įvairiais aplinkos dirgikliais, gamtos reiškiniais ar elementariais buities reikmenimis ir daiktais. Atsižvelgiant į galimus ASS požymius (įvairias baimes, pavyzdžiui, triukšmo, ryškios šviesos, galimo nepageidaujamo elgesio ir kt.), renkantis priemones kiekvienam užsiėmimui, tėvams parengiamos išankstinės anketos, kuriose klausama, ar vaikas neturi specifinių baimių, kas jam yra nemalonu. Taip siekiama išvengti neskandumų per užsiėmimus, pavyzdžiui, jeigu anketoje nurodoma, kad vaikas bijo triukšmo, o užsiėmimo metu naudojami garso signalai, stengiamasi juos padaryti tylesnius, taip nesukelti baimės jausmo užsiėmimo dalyviui.

Veiklą sudaro trys pagrindinės dalys, su kuriomis, pasitelkiant korteles, vaikai supažindinami pradžioje: tai istorijos skaitymas, papildytas sensoriniais elementais, praktinė užduotis, susijusi su skaityta istorija, ir laisvas laikas, skirtas žaidimams ir poilsiui. Supažindinti ypač svarbu, nes suprantamai, vaizdžiai ir aiškiai pateikta aplinkos ir numatomos veiklos struktūra bei rutinos laikymasis sukuria ASS turintiems vaikams ypač svarbų saugumo jausmą (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Istorijos skaitymo metu vaikams rodomi veiksmai, kurie pakartojami kartu: miegas, vaikščiojimas kalnų takeliais, šokiai, pienės pūkų pūtimas, lipdymas ir kt. Pasibaigus istorijai, vaikai, atsižvelgiant į galimybes, atlieka praktinį veiksma, susijusį su skaityta knyga, pavyzdžiui: išklaušę istoriją apie pienę, vaikai lego lentoje sudėlioja pienę, sudeda makaronus į dėžutes sniego žmogui, žaidžia „šešėlių teatrą“, rūšiuoja kamuoliukus pagal spalvas, vaikšto ant taktilinės smėlio gyvatės, bando išgauti lietaus ar jūros ošimo garsus su specialiais žaisliniais muzikos instrumentais. Tokių fizinių ir muzikinių užduočių įtrauktis ypač svarbi ASS turintiems vaikams, nes ramina, padeda susikaupti ir suteikia naujos judesių patirties (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Perskaičius istoriją ir atlikus praktinę užduotį, vaikams paliekama šiek tiek laisvo laiko žaidimams, atsipalaiduoti. Laisvas laikas neribojamas.

Istorijos pasirenkamos atsižvelgiant į teksto sudėtingumą, knygos vizualumą, veikslių gausą. Kuo daugiau veiksmo tekste, tuo lengviau pritraukiamas užsiėmimo dalyvių dėmesys. Istorijos tekstas turi būti paprastas ir aiškus, o turinyje neturėtų būti gvildinama gilių filosofinių temų. Dėl šios priežasties neretai pasirinkus kūrinį tenka sutrumpinti istoriją, pritaikyti tekstą. Per daugiau nei dvejus metus bibliotekoje parengta 15 skirtingo turinio sensorinių skaitymų, kuriuos veda 6 darbuotojai, istorijų.

Kokia sensorinių skaitymų nauda? Pirmiausia tai yra naudingas laisvalaikio praleidimo būdas, pažintis su knyga ir išoriniu pasauliu pojūčiais. Veiklos metu vaikai mokosi laukti savo eilės, susipažįsta su aplinkos dirgikliais, įvairiais daiktais, pagal savo galimy-

bes mokosi būti kartu su kitais vaikais, netgi „perskaito“ istoriją, atlieka nesudėtingas praktines užduotis. Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004), suteikdami naujos jutiminės patirties ir ją didindami ar mažindami, galime padėti ASS turintiems vaikams teisingai priimti ir suvokti iš aplinkos gaunamą informaciją. Kiekvienam ASS turinčiam vaikui sensorinių skaitymų nauda yra skirtinga – galbūt vienas vaikas užsiėmimo metu išdrįs prieiti prie lentos ir sudėlioti dėlionę, kitam vaikui bus iššūkis būti užsiėmimo metu kartu su kitais vaikais, bandyti komunikuoti, o dar kitam ateiti į biblioteką jau bus didelis pasiekimas, todėl tokių užsiėmimų nauda yra individuali.

Sensoriniai skaitymai – palyginti nauja bibliotekos patirtis, kuriai reikia specifinių žinių, kūrybiškumo, empatiškumo, meilės vaikams, greitos reakcijos, kantrybės, lanktumo, tolerancijos, gebėjimo adaptuoti tekstą, pasirinkti tinkamas priemones, prisitaikyti prie įvairios auditorijos ir nenumatytų aplinkybių. Yra sakoma, jeigu pažįstate vieną asmenį, turintį ASS, tai ir pažįstate vieną ASS turintį asmenį, nes kiekvienas atvejis yra individualus, kitoks, kadangi spektras yra labai platus, tad užsiėmimų metu net ir skaitant tą pačią istoriją kiekvienas jos skaitymas yra skirtingas. Vienais atvejais gali pakakti 15 minučių istorijos skaitymo etapui, o kitais gali prireikti ir 25 minučių. Visada galima tikėtis, kad užsiėmimo metu atsiras dalyvių, kurie istorijos nesiklausys, todėl edukatoriai turi būti pasirengę įvairiems užsiėmimo scenarijams.

Veiklos metu džiugina tokie dalykai, kurie atrodo smulkmenos, bet kai kuriems vaikams yra didžiulis pasiekimas. Pavyzdžiui, sudėti žaisliukus į dėžutę atrodo paprasta, o štai vienas vaikas, to niekada nedaręs namuose, veiklos metu sudėjo visus žaisliukus ir sukėlė džiaugsmo ir edukaciją vedusiems asmenims, ir savo mamai. O štai nedrąsus berniukas, kuris, pasak tėvų, niekada nieko nedarė nelieptas ir nepaskatintas, priėjo prie lego lentos ir kartu su kitais veikloje dalyvavusiais vaikais joje dėliojo piene. Tokie maži / dideli dalykai skatina tobulėti ir tęsti šią naują ir prasmingą bibliotekos teikiamą paslaugą.

Per daugiau nei dvejus sensorinių skaitymų praktikos metus bibliotekoje parengta penkiolika skirtingų veiklų pagal specialiai atrinktus literatūros kūrinius. Nuo 2018 m. iki 2020 m. vyko 86 sensoriniai skaitymai – šeimų grupėms ir specialiojo ugdymo įsitaigų grupėms. 2019 m. buvo parengti mokymai regiono bibliotekininkams „Sensoriniai skaitymai: kitoks skaitymas autizmo spektro sutrikimų bei kalbos ir komunikacijos sutrikimų turintiems vaikams“. Jus jau išklause beveik visų Šiaulių regiono bibliotekų darbuotojai: taip gilino savo žinias ir sėmėsi naujos patirties.

2018 m. pabaigoje atlikta tėvų apklausa apie sensorinius skaitymus atskleidė šios paslaugos poreikį ir naudą. Dauguma tėvų džiaugėsi, kad atsiradusi nauja bibliotekos teikiama paslauga atveria daugiau laisvalaikio praleidimo galimybių. Apklausos rezultatai parodė, kad dauguma vaikų veikloje dalyvavo ne vieną kartą. Remiantis anketų duomenimis galima teigti, kad paslauga atlieka savo funkciją – padeda vaikams įsitraukti į veiklą, atpalaiduoja, tobulina jų sensorinius ir kalbinius įgūdžius, padeda socializuotis.

Pasak specialistų, didžiausio profesionalumo pasiekama tada, kai bibliotekininkas gali vesti sensorinius skaitymus paėmęs į rankas pirmą pasitaikiusią knygą. Tai pasiekama tik nuolatiniu darbu, gilinant ir tobulinant žinias, tą ir stengiamės daryti Šiaulių apskrities Povilo Višinskio viešojoje bibliotekoje.

Literatūra

- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: ProgreTus.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Notbohm, E., (2012). *Kiekvienas autistiškas vaikas norėtų, kad jūs žinotumėte dešimt dalykų*. Vilnius: Tyto alba.

Sensory Reading for Children With Autism Spectrum Disorders: Challenges, Experiences, Perspectives

AGNE PRANCKUTE

Summary. In recent times it was noticed that a number of children with autism spectrum disorder (ASD) is increasing, while specialised and openly available spaces as well as activities adapted to these children's needs are not so common. It encouraged library to take an initiative and on June 27, 2018 Šiauliai County Povilas Višinskis Public Library became the first library in Lithuania which advertised itself as autism-friendly and started to implement a new activity, which is the most popular among American libraries – “Sensory reading” activities for children with autism spectrum disorder. When library was preparing to become autism-friendly institution, employees participated at certain courses related to ASD, specifics of some other disorders and “sensory reading” methodology. Employees also consulted with specialists of that field and are constantly improving their knowledge in various courses and seminars.

The aim of the article – to share experience gained during “Sensory reading” activities in the library for children with ASD or some other speech and communication disorders. “Sensory reading” – a sort of activities, during which an educator is reading a story, while children are promoted to feel the story through various games and exercises. Accordingly, children with ASD can feel development in their sensory system, their vocabulary is enriched and creativity is fostered. Moreover, children are learning to wait for their time in a queue, to communicate with other participants and they also get acquainted with other irritants of the environment. The process of the activity consists of three major parts: reading of a story (supplemented with sensory elements), practical task (related to the story which is read) and some spare time, which can be used for games or for a rest. Following exact structure and routine create the sense of security among the children with ASD, which is essential for them. Stories for such activities are chosen according to complexity of the text, visuality of the book and according to a large amount of actions in a text. The more actions are encountered in a certain

text, the more easily attention from each participant is received. During the past two years of “Sensory reading” in the library, fifteen different activities according to specifically chosen stories have been held. From year 2018 to 2020, even 86 “sensory reading” activities have been carried out for the groups consisting of families or members from special education institutions. It is noticed that most of the children have participated in the activities more than once. In the end of 2018, a survey for the children’s parents has revealed that “sensory reading” is indeed beneficial and needed sort of service. According to the survey results we may assume that this service is performing its main function: it helps the children to engage into certain activities, relaxes them and helps to socialise. In 2019, employees from regional libraries had specific training prepared to them: “Sensory reading”: other approach of reading for children with autism spectrum, speech or communication disorders.” The training was listened by nearly all librarians from Šiauliai region. Carrying out “Sensory reading” activities requires not only specific knowledge and skills. Creativity, empathy, quick reaction, tolerance as well as ability to adapt a text, to choose appropriate measures and adapt to different audiences are also essential. According to specialists, the highest level of professionalism is achieved at the moment when librarian is able to carry out an activity of “sensory reading” by taking a random book in hands. This can be achieved only by constant work and knowledge improvement.

Key words: “Sensory reading”, activities, autism spectrum disorder (ASD).

Švietimo sistemos indėlis ir perspektyvos sprendžiant autistiškų vaikų ugdymo problemas

ALMEDA KURIENĖ

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija

Santrauka. Straipsnyje atskleidžiamos Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos ir jai pavaldžių institucijų (Ugdymo plėtotės centro, Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centro) iniciatyvos padėti ugdyti autistiškus vaikus, pristatomi sisteminiai darbai ir ateities perspektyvos. Aprašoma minėtų institucijų vykdoma ir planuojama vykdyti veikla – mokslinių tyrimų atlikimas, seminarų ir konsultacijų organizavimas, įvairių metodinių leidinių leidimas ir kt. Pateikiama naujausių teisės aktų, rekomendacijų mokykloms, ugdymo organizavimo mokinių, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, analizė. Atkreipiamas dėmesys, kad Lietuvos švietimo sistemoje vis dar nėra sudaryta tinkamų individualius autistiškų vaikų poreikius atitinkančių ugdymo sąlygų, t. y. nesukuriama jiems palankios įtraukiojo ugdymo aplinkos. Pabrėžiama tarpinstitucinio bendradarbiavimo, kuris yra būtinas užtikrinti tinkamą įtraukiojo ugdymo aplinką autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams, reikšmė.

Esminiai žodžiai: įtraukusis ugdymas; įvairiapusių raidos sutrikimai; ugdymo organizavimas, tarpinstitucinis bendradarbiavimas; vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimų.

Įvadas

Temos aktualumas. Pastaraisiais metais kasmet daugėja vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų. Sveikatos apsaugos ministerijos duomenimis, 2018 m. vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, buvo 1 896, 2017 m. – 1 719 vaikų, 2016 m. – 1 434 vaikai. Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis, 2019–2020 m. m. bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 1 523 (t. y. 11,8 proc. visų turinčių sutrikimų) autizmo spektro sutrikimų turintys mokiniai. Dauguma šių sutrikimų turinčių vaikų ugdomi bendrosiose bendrojo ugdymo klasėse kartu su įprastos raidos bendraamžiais. Specialiosios paskirties klasėse ugdoma tik nedidelė dalis vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, kai šis sutrikimas yra kompleksinės negalios dalis. Tai kelia didžiulių iššūkių tiek pedagogams, tiek specialistams, ugdantiems autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus, nes tradiciniai metodai bendraujant su šiais vaikais ir juos ugdant netinka.

Naujausi vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ir jų šeimų poreikių ir pagalbos galimybių Lietuvoje tyrimai (Diržytė, Mikulėnaitė, Kalvaitis, 2016; Valstybės kontrolė, 2016) parodė, kad visuomenė nesugeba atpažinti vaikų, turinčių įvairių raidos sutrikimų, nežino ir nesupranta jų specifinių poreikių. Minėti tyrimai atskleidė, kad ir daugelis švietimo sistemos specialistų – mokytojų, ikimokyklinio ugdymo specialistų – beveik nieko nežino apie autizmo problemą, neišmano tokių vaikų ugdymo ir terapijos metodų. Nors šiuo metu teisės aktų nuostatose numatyta siekti kuo didesnės visų vaikų, turinčių įvairių sutrikimų ir negalią, įtraukties į bendrojo ugdymo sistemą, tačiau pati sistema tam nepasirengusi nei finansiškai, nei metodiškai. Mokyklos yra nesuinteresuotos priimti autistiškų vaikų, nes jie didina darbo krūvį mokytojams, trūksta mokytojų padėjėjų.

Diržytės ir kt. (2016) atlikta analizė atskleidė, kad ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogai nėra tinkamai pasirengę priimti vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų. Dauguma respondentų negalėjo įvardyti pagrindinių autizmo bruožų, šių vaikų ugdymo metodikų, nurodė negebantys diferencijuoti ugdymo turinio autistiškiems mokiniams ar parengti individualaus ugdymo plano, konsultuoti tėvus vaiko ugdymo klausimais (Diržytė ir kt., 2016).

Šio straipsnio **tikslas** – atskleisti švietimo sistemos indėlį ir perspektyvas, sprendžiant autistiškų vaikų ugdymo problemas.

Situacijos analizė. Pedagogai dažnai pastebi vaikų raidos ypatybių. Nepaisant to, vaikas turi sutrikimų ar ne, jeigu jam kyla sunkumų ugdymo įstaigoje, mokyklos bendruomenė turi būti pasirengusi teikti jam kokybišką ugdymą ir užtikrinti saugią mokymosi aplinką. Todėl Švietimo, mokslo ir sporto ministerija ir Ugdymo plėtotės centras (dabar Nacionalinė švietimo agentūra) daug dėmesio skiria pedagogams ir specialistams, ugdančiams vaikus, turinčius įvairiapusių raidos sutrikimų. Jų užsakymu atliekami moksliniai tyrimai, vyksta seminarai ir konsultacijos, kuriamos įvairios priemonės autistiškiems vaikams.

- 2017 m. parengtas konsultacijų ciklas „Ką žinome apie autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų ugdymą?“ 9 temomis 1) „Kas tai yra autizmas ir kokie pagrindiniai autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų ugdymo ypatumai“; 2) „Simboliai ir vizualinės priemonės ugdančiam vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų“; 3) „Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, socializacijos priemonės“; 4) „Struktūruotas ugdymas“; 5) „Taikomojo elgesio analizė“; 6) „Ergoterapija“; 7) „Kitokie vaikai, kaip juos pažinti, suprasti, padėti“; 8) „Socialinio elgesio mokymo programa ASS ir emocijų bei elgesio sutrikimų turintiems vaikams“; 9) „Kaip mokyti autizmo spektro bei elgesio ir emocijų sutrikimų turinčius vaikus žaisti ir bendrauti?“ Vaizdo konsultacijose pateikta informacija padeda geriau suprasti autistiškų vaikų poreikius, supažindina su tinkamais ugdymo organizavimo principais (Ugdymo sodas, 2017).
- Vykdytos veiklos, skirtos mokyklų ir specialiojo ugdymo centrų pedagogams ir specialistams, kaip organizuoti autizmo, elgesio ir emocijų sutrikimų turinčių

vaikų ugdymą, teikti kompleksinę pagalbą, efektyviai taikyti elgesio terapijos metodus, atpažinti vaikų netinkamo elgesio apraiškas, pritaikyti aplinką, taikyti vizualinės komunikacijos metodus, atsižvelgiant į individualius vaiko poreikius. Seminaruose buvo pristatoma užsienio šalių – Izraelio, Australijos, Lenkijos patirtis. Isabella O'Donovan, ISADD Australijos vykdančioji programų vadovė, vedė dviejų dienų seminarą „Vaikų, turinčių elgesio ir emocijų bei autizmo spektro sutrikimų, įtraukties strategijos“ (O'Donovan, 2017). Shahar Bar Yehuda, Izraelio ALUT (organizacijos, kuri teikia pagalbą vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų) asociacijos direktorius ugdymo reikalams vedė seminarą „Izraelio patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų“ (Yehuda, 2017).

- Sukurtas filmas „Kitokie vaikai“, pristatantis elgesio ir emocijų bei autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų integracijos galimybes. Filmo tematika – elgesio ir emocijų bei autizmo spektro sutrikimų turinčio ugdytinio pažinimas, jo ugdymosi poreikių nustatymas; ugdymo turinio pritaikymo galimybės, ugdymo programos individualizavimas, mokymo metodai ir strategijos; pagalba šeimoms, auginančioms kitokius vaikus (Ugdymo plėtotės centras, 2017).

Siekiant suteikti metodinę pagalbą mokytojams, ugdantiems klases, pasižyminčias mokinių įvairove, išleisti užsienio ir lietuvių autorių metodiniai leidiniai.

- Švedijoje praktikuojantis klinikos psichologas B. H. Elven (2017) knygoje „Padėkime nesimušti, nesikandžioti, nešūkauti...“, remdamasis nauju požiūriu, parodo, kaip galima iš esmės pagerinti žmonių, turinčių autizmo spektro sutrikimą ar kitų raidos negalių, elgesį. Autorius pataria, kaip iš naujo įvertinti problemines situacijas, siūlo veiksmingas strategijas teigiamam atsakui gauti, išvengti varžymo ir bausmių (Elven, 2017).
- J. Sally, S. J. Rogers, G. Dawson, L. A. Vismara (2017) knygoje „Vaiko autizmas: ankstyvoji pagalba, kurią gali suteikti tėvai“ pataria, kaip kasdienėje veikloje padėti vaikams užmegzti ryšį su aplinkiniais, bendrauti ir mokytis, ugdyti esminius raidos įgūdžius. Mokslininkai tyrimuose atskleidžia, koks didelis tėvų vaidmuo padedant ikimokyklinio amžiaus vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, bendrauti su kitais žmonėmis bei išnaudoti savo galimybes (Sally, Rogers, Dawson, Vismara, 2017).
- S. Freeman, G. Begun, K. Hayashida, T. Paparella (2019) knygoje „Kaip pagerinti vaikų socialinį elgesį“ pristato ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programą „Tiesioginis vaikų socialinio elgesio mokymas“, padėsiančią pedagogams ugdyti jų bendravimo įgūdžius, reikalingus kuriant bendradarbiavimu grįstus socialinius santykius. Ši programa tinka visiems, ugdantiems ikimokyklinio, ankstyvojo mokyklinio amžiaus vaikus, turinčius socialinės sąveikos sunkumų (Freeman, Begun, Hayashida, Paparella, 2019).
- Siekiant suteikti metodinę pagalbą mokytojams, ugdantiems mokinių įvairove pasižyminčias klases, parengtas metodinis leidinys „Kaip padėti vaikui, turin-

čiam autizmo spektro sutrikimų?“. Leidinys išleistas įgyvendinant ES SF projektą „Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“. Metodiniame leidinyje pateikta informacija supažindina su vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, požymiais ir skirtybėmis, suteikia naudingos praktinės informacijos, pagrįstos edukologijos, psichologijos ir medicinos mokslų tyrėjų bei praktikų patirtimi. Leidinį papildė vaizdinė pagalbinė medžiaga, skirta giliau suvokti knygoje pateiktą informaciją (Navickienė ir kt., 2019).

Pagalbos autistiškiems vaikams sistema plėtojama ir bendradarbiaujant įvairioms valstybinėmis įstaigomis ir institucijomis. 2019 m. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos, Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerijos įsipareigojo suvienyti jėgas ir konkrečiomis priemonėmis padėti vaikams, kuriems diagnozuotas autizmas ar kitas raidos sutrikimas, ir jų šeimoms, pradedant ankstyvąja diagnostika, reikalingomis paslaugomis, baigiant specialistų rengimu ir realia pagalba tėvams (LR SAM, 2020). Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro, Lietuvos švietimo, mokslo ir sporto ministro, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ministro 2019 m. balandžio 25 d. įsakymu Nr. V-499/V-487,A-225 patvirtintas „Pagalbos vaikams, kuriems diagnozuotas autizmas ar kitas raidos sutrikimas, 2019–2020 metų veiksmų planas“, jame numatyta įvairių priemonių sveikatos priežiūros, ankstyvosios diagnostikos ir reabilitacijos srityse, taip pat teikiant socialinę pagalbą ir ugdymo paslaugas ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir vėlesniuose ugdymo etapuose. Be to, numatoma šviesti visuomenę keičiant požiūrį į tokius vaikus. Viena iš priemonių yra įvairiapusių raidos sutrikimų turintiems vaikams (autizmo ir kt.) – Konsultavimo ir metodinės pagalbos skyriaus steigimas Lietuvos aklųjų ir silpnaregių centre*. Pastaruoju metu rengiamas 2021–2024 m. veiksmų planas. Planuojama tęsti ankstesnes neįgyvendintas priemones, nes reikia didinti priemonių aprėptis ir plėtoti paslaugas.

Siekiant padėti mokykloms, priimančioms mokinius, kuriems diagnozuotas autizmas, kokybiškai ir efektyviai organizuoti ugdymą, 2020 metais į 2019–2020 ir 2020–2021 m. m. pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planus įtrauktos mokinių, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymo rekomendacijos** Patvirtintos Ugdymo organizavimo rekomendacijos mokiniams, kuriems diagnozuotas autizmas***. Dokumente pateikiami konkretūs siūlymai ikimokyklinio ugdymo, bendrojo ugdymo mokykloms, profesinio mokymo įstaigoms, kaip pritaikyti mokymosi aplinką, kaip individualizuoti ugdymą. Autistiškam mokiniui rekomenduojama paskirti

* Pagalbos vaikams, kuriems diagnozuotas autizmas ar kitas raidos sutrikimas, 2019–2020 metų veiksmų planas. (2019). TAR, 2019-05-02, Nr. 7108.

** 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pradinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planai. TAR, 2019-04-15, Nr. 6130. Suvestinė redakcija nuo 2020-12-10. 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planai. TAR, 2019-04-15, Nr. 6132. Suvestinė redakcija nuo 2020-11-11.

*** Ugdymo organizavimo rekomendacijos mokiniams, kuriems diagnozuotas autizmas. (2020). TAR, 2020-09-14, Nr. 19181.

nuolatinę ugdymosi vietą, jeigu būtina, naudoti sienelės, širmas, kad per pamokas padėtų susikaupti. Rekomenduojama įrengti kaip įmanoma labiau nuo triukšmo izoliuotą erdvę klasėje, grupėje arba kitoje vietoje, kurioje mokinys galėtų ramiai pabūti per pertraukas ar esant emocinio nestabilumo būklei. Autistiškam mokiniui labai padeda informacijos vizualizavimas ir struktūravimas, pavyzdžiui, mokymo medžiagos pateikimas vaizdu, piktogramomis, aiškia seka. Tokiu pat principu siūloma parengti mokiniui atsiskaitymo formas ir leisti jam iš jų pasirinkti tinkamiausią. Per ugdomąsias veiklas, pamokas rekomenduojamos fizinio aktyvumo pertraukos, tam naudoti specialias priemones: minkštasuolius, balansavimo, supimosi ir kitas priemones. Mokytojai kartu su mokyklos socialiniu pedagogu turėtų numatyti visos klasės, kurioje mokosi toks mokinys, socialinių įgūdžių ugdymo formas ir būdus*. Svarbu, kad įgyvendindama rekomendacijas mokykla kartu su savivaldybe arba kitu mokyklos steigėju užtikrintų tinkamas sąlygas ir skirtų pakankamai išteklių autistiškų vaikų ugdymui.

Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos iniciatyva 2019 m. Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centre įkurtas Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius (toliau – Skyrius). Steigiant Skyrių glaudžiai buvo bendradarbiauta ir konsultuotasi su Lenkijos autizmo centro „Krok po Kroku“ įkūrėjais, sertifikuotais elgesio analitikais P. W. Stephany, M. Suchowierska-Stephany. Pagrindinė Skyriaus funkcija – teikti pagalbą autistiškam vaikui jo ugdomojoje aplinkoje; todėl specialistai konsultuoja ir individualiais atvejais. Skyrius yra pasirašęs 30 trišalių bendradarbiavimo sutarčių su ugdymo įstaigomis ir vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, tėvais dėl pagalbos teikimo. Specialistų komanda vyksta į ugdymo įstaigą ir apmoko pedagogus bei tėvus stebėti ir vertinti vaiko elgesį, taikyti reikalingas ugdymo strategijas, sudaryti individualų pagalbos planą. Tikslingas rekomendacijų vykdymas ir strategijų taikymas padeda pedagogams teikti efektyvią pagalbą vaikams, turintiems įvairiapusių raidos sutrikimų.

Kuriamas A. spektro mokyklų tinklas. Skyrius bendradarbiauja su 41 A. spektro tinklo ugdymo ir švietimo pagalbos institucija. Kad šio tinklo mokyklos būtų tinkamai pasiruošusios priimti vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, joms teikiama mokymo ir metodinė medžiaga, siekiant stiprinti pedagogų ir specialistų kompetencijas. Ugdymo ir švietimo pagalbos įstaigos įsipareigoja dalytis savo patirtimi su kitomis rajono įstaigomis, konsultuoti tėvus, kitų mokyklų pedagogus. Vykdomi mokymai pedagoginių psichologinių tarnybų, mokyklų, ikimokyklinio ugdymo įstaigų komandoms, sudarytoms iš pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų (pvz., „Agresijos prevencija ir valdymas“, organizuotas seminaras su užsienio ekspertu „Individualių pagalbos planų rengimas vaikams, turintiems įvairiapusių raidos sutrikimų“). Organizuojami gerosios praktikos dalijimosi renginiai, seminarai Lietuvos ugdymo įstaigose, siekiančiose diegti struktūruoto mokymo, elgesio ugdymo, alternatyviosios komunikacijos elementus. Bendradarbiaujant su Lietuvos autizmo asociacija „Lietaus vaikai“ dalijamasi patirtimi, kartu organizuojami

* Ten pat.

įvairūs renginiai (organizuotas seminaras „Aspergerio sindromą turintis mokinys bendrojo lavinimo mokykloje“, Pasaulinės autizmo supratimo dienos minėjimas, organizuojama stovykla pedagogams su užsienio ekspertais (Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius, 2019).

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija planuodama Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centro Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyriaus plėtrą siekia, kad jis taptų veiksmingą pagalbą teikiančiu metodiniu konsultaciniu vienetu. Planuojama plėtoti metodinės pagalbos teikimą ir konsultavimą, mokymų ir kvalifikacijos tobulinimo organizavimą, mobilios komandos paslaugų teikimą, inovacijų paiešką, mokyklų bendruomenių, valstybės ir savivaldybių institucijų darbuotojų, tėvų švietimą, mokyklų aprūpinimą metodinėmis priemonėmis.

Siekdama gerinti mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijas Nacionalinė švietimo agentūra vykdo įvairių Europos Sąjungos struktūrinių projektų veiklą. Įgyvendinant ES SF projektą „Įtraukiojo ugdymo galimybių plėtra, I etapas“, Nr. 09.22-ESFA-V-707-03-0001, 2020 m. pradėta veikla, kuria siekiama plėtoti specialiosios, specialiosios pedagoginės ir socialinės pedagoginės pagalbos teikimą šalies metodiniuose centruose, kurie vykdo konsultavimo, metodinę funkciją šaliai ar regionui. Šiame projekte taip pat numatytos tokios priemonės: mokymai mokytojams apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymo(si) galimybes; metodinės medžiagos apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymą parengimas ir išleidimas; vaizdo konsultacijų ciklo apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymą sukūrimas; mokymai mokyklų vadovams ir jų pavaduotojams, kaip organizuoti mokyklos gyvenimą ir parengti bendruomenę įtraukiajam ugdymui; mokymai tėvams apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymą; susipažinimas su Skandinavijos, Didžiosios Britanijos, JAV, Lenkijos ar kitų šalių patirtimi ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

ES SF projekte „Pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kvalifikacijos tobulinimas“, Nr. 09.22-ESF-V-707-02-0001 daugiausia dėmesio skiriama pedagogų, dirbančių pagal įtraukties švietime nuostatas, kvalifikacijai tobulinti. Planuojama įsigyti ir įdiegti PECS metodiką, skirtą vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, ugdyti ir apmokyti švietimo pagalbos specialistus taikyti ugdymo metodiką, taip pat įsigyti VB-MAPP vertinimo metodikas, skirtas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, gebėjimams įvertinti ir apmokyti specialistus.

Lietuvos Respublikos Seimas 2020 m. birželio 30 d. priėmė Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymą (toliau – Įstatymas). Įstatymo pakeitimu įtvirtintas įtraukties švietimo sistemoje principas, kuriuo vadovaujantis turi būti skatinama kurti atvirą švietimo sistemą, užtikrinančią kiekvieno asmens dalyvavimą, atliepiant asmens ugdymosi poreikių įvairovę ir pripažįstant kiekvieno nelygstamą vertę. Įstatymo pakei-

timui įgyvendinti reikia visų švietimo sistemos grandžių ir suinteresuotų šalių sutelktumo, todėl Ministerija 2020 m. spalio–lapkričio mėnesiais organizavo 6 viešąsias konsultacijas. Jų metu su įvairiomis suinteresuotomis grupėmis, atstovaujančiomis įvairių ugdymosi poreikių turintiems asmenims (tėvai, mokyklų vadovai, mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, savivaldybių administracijos, pedagogų rengimo centrai, neįgaliesiems atstovaujančios nevyriausybinės organizacijos), buvo siekiama susitarti, kokiomis kryptimis ir kokie konkretūs darbai turi būti atlikti iki 2024 m. rugsėjo 1 d., kai Įstatymas įsigalios visa apimtimi. Remiantis konsultacijose pateiktais pasiūlymais yra rengiamas Įtraukiojo ugdymo plėtros 2021–2024 metų veiksmų planas, jis derinamas su socialiniais partneriais. Plano projekte numatomi veiksmai švietimo pagalbos prieinamumui didinti, švietimo pagalbos specialistų funkcijų, darbo sąlygų ir apmokėjimo klausimams spręsti, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų pasirengimui dirbti su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, mokyklų aplinką ir ugdymo procesus pritaikyti ugdytis įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, visuomenės ir švietimo bendruomenės teigiamoms nuostatoms dėl įtraukiojo ugdymo stiprinti.

Apibendrinimas

2017–2020 metų Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos ir jai pavaldžių institucijų vykdytų iniciatyvų apžvalga parodė, kad Lietuvos švietimo sistemoje vis dar nėra sudaryta tinkamų, prieinamų ir individualius autistiškų vaikų poreikius atitinkančių ugdymo sąlygų, t. y. nesukurta jiems palanki įtraukiojo ugdymo aplinka. Jų stoką lemia nepakankamas finansavimas švietimo sistemą reguliuojantiems teisės aktams įgyvendinti, specialistų trūkumas arba nepakankama jų kompetencija, paslaugų stygius. Vis dar stokojama glaudesnio tarpinstitucinio bendradarbiavimo, o jis yra būtinas užtikrinti tinkamą įtraukiojo ugdymo aplinką autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams.

Įtraukiojo ugdymo plėtros 2021–2024 metų veiksmų planu siekiama 2021–2024 metais įgyvendinti nuoseklius ir koordinuotus veiksmus, skatinančius didinti įvairių pakopų formaliojo ir neformaliojo švietimo įtrauktį ir prieinamumą, šalinti diskriminaciją, segregaciją, atskirtį sukeliančius veiksnius, kurti saugią aplinką kiekvienam vaikui mokytis drauge su savo bendraamžiais jam artimiausioje ugdymo įstaigoje, tam pritaikant fizinę, informacinę aplinkas, ugdymo turinį, procesą, priemones pagal universalaus dizaino principus ir suteikti reikalingą vaiko poreikius atliepiančią aplinką.

Literatūra

- 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planai (2019). *TAR*, 2019-04-15, Nr. 6132.
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/de64d4615fb511e99684a7f33a9827ac/asr>.
- 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pradinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planai. *TAR*, 2019-04-15, Nr. 6130.
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/d41c3b115fb511e99684a7f33a9827ac/asr>.
- Diržytė, A., Mikulėnaitė, L., Kalvaitis, A. (2016). *Autizmo sutrikimą turinčių vaikų situacija ir įtraukties į švietimo sistemą galimybės. Analizė*. Viešioji įstaiga „Pažangos projektai“. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. <http://pazangosprojektai.lt/uploads/images/ASS%20analiz%C4%97.pdf>.
- Elven, B. H. (2017). *Padėkime nesimušti, nesikandžioti, nešūkauti*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Freeman, S., Begun, G., Hayashida, K., Paparella, T. (2019). *Kaip pagerinti vaikų socialinį elgesį*. Vilnius: Petro ofsetas.
- Yehuda, S. B. (2017). *Izraelio patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. <https://mokytojojtv.emokykla.lt/2017/06/shahar-bar-yehuda-shahar-bar-yehuda.html>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 451 straipsniu įstatymas (2020). 2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268 (2020). *TAR*, 2020-07-10, Nr. 15543.
- LR SAM. (2020). *Sudarė aiškų planą, kaip padėti vaikams su autizmo spektro sutrikimais*. Vilnius: Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministerija.
<https://sam.lrv.lt/lt/naujienos/sudare-aisku-plana-kaip-padeti-vaikams-su-autizmo-spektro-sutrikimais>.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (sud.). (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- O'Donovan, I. (2017). *Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo poreikiai ir galimybės*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. <https://youtu.be/62RQO0q1-Zs>
- Pagalbos vaikams, kuriems diagnozuotas autizmas ar kitas raidos sutrikimas, 2019–2020 metų veiksmų planas. (2019). *TAR*, 2019-05-02, Nr. 7108.
- Sally, J., Rogers, S. J., Dawson, G., Vismara, L. A. (2017). *Vaiko autizmas: ankstyvoji pagalba, kurią gali suteikti tėvai*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius. (2019). Seminaras „Aspergerio sindromą turintis mokinys bendrojo lavinimo mokykloje“. <https://srvks.lt/renginiai/seminaras-aspergerio-sindroma-turintis-mokinys-bendrojo-lavinimo-mokykloje/>
- Ugdymo organizavimo rekomendacijos mokiniams, kuriems diagnozuotas autizmas. (2020). *TAR*, 2020-09-14, Nr. 19181. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/019aae80f65c11eaa12ad7c04a383ca0>
- Ugdymo plėtotės centras. (2017). *Kitokie vaikai*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
<https://mokytojojtv.emokykla.lt/2017/04/filmas-kitokie-vaikai-apie-autizmo.html>
- Ugdymo plėtotės centras. (2021). *Konsultacijų ciklas „Ką žinome apie autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų ugdymą*“. Ugdymo sodas: <https://duomenys.ugdome.lt/?/mm/sp/med=141/769>.
- Ugdymo sodas. (2020). *Švietimo pagalbos aktualijos (2017–2020)*. <https://duomenys.ugdome.lt/?/mm/sp/med=141/767>
- Valstybės kontrolė. (2016). *Ar ankstyvosios reabilitacijos paslaugos ir įtraukusis ugdymas atitinka neįgalių vaikų poreikius ir užtikrina jų socialinę integraciją*. Valstybinio audito ataskaita. 2016 m. gruodžio 8 d. Nr. VA-P-10-4-27.

The Contribution of the Education System and Perspectives in Solving the Problems of Education of Autistic Children

ALMEDA KURIENĖ

Summary. The article reveals the initiatives of the Ministry of Education, Science and Sports and its subordinate institutions (Education Development Center, Lithuanian Center for the Education of the Blind and Visually Impaired) to help educate autistic children, presents systematic works and future perspectives. The activities carried out and planned to be carried out by the above-mentioned institutions are described – research, organization of seminars and consultations, publication of various methodological publications, etc. The analysis of the latest legal acts, recommendations for schools, organization of education for students with various developmental disorders is presented. Attention is drawn to the fact that the Lithuanian education system still does not provide appropriate educational conditions that meet the individual needs of autistic children, i.e., they do not create an inclusive education environment that is conducive to them. The importance of inter-institutional cooperation, which is essential to ensure a suitable inclusive education environment for children with autism spectrum disorders, is emphasized.

Key words: inclusive education; multiple developmental disorders; organization of education, inter-institutional cooperation; children with autism spectrum disorders

Iššūkiai darželyje: tėvų ir pedagogų komunikacija

ROBERTA PLEKAVIČIENĖ

Šiaulių r. Dubysos aukštupio mokykla

Santrauka. Vaikui pradėjus lankyti ikimokyklinio ugdymo įstaigą prasideda naujas socializacijos ir ugdymo etapas, kuriame tėvų vaidmuo išlieka toks pat. Ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje tėvai ir pedagogai turi tapti lygiaverčiais partneriais, bendrauti, dalytis atsakomybe už vaikų ugdymo(si) pasiekimus, įgytus socialinius įgūdžius.

Tyrimo tikslas – atskleisti tėvų ir pedagogų komunikacijos ypatumus ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo uždaviniai: 1. Apibrėžti komunikacijos sampratą ir pagrįsti jos svarbą, remiantis mokslinės literatūros analize; 2. Atskleisti tėvų ir pedagogų bendravimo formas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; pusiau struktūruotas interviu; turinio analizės metodas.

Pagrindinės išvados: Būtina atvira, nuolatinė tėvų ir pedagogų komunikacija. Kuo atviresnė ir pozityvesnė komunikacija, tuo pedagogų ir tėvų tarpusavio santykiai reikšmingesni. Taip užtikrinamas tikslingesnis vaiko pažinimas ir teikiama tiksinga pagalba vaikui.

Tėvų nuomone, pedagogai pateikia bendrąją informaciją apie vaiką, tačiau neskiria dėmesio detalėms, individualiems aspektams apie vaiką ar jo dieną.

Pedagogų nuomone, tėvai nesuteikia išsamios informacijos apie vaiką, kuri padėtų užtikrinti reikiamą pagalbą, tačiau pedagogai neieško tėvų informacijos nesidalijimo priežasčių. Pedagogai turėtų pateikti informaciją apie vaiko dieną ne tik verbaliai, bet ir kitomis komunikacijos priemonėmis: telefonu, įvairiomis vaizdo ir pokalbių platformomis.

Esminiai žodžiai: komunikacija; ikimokyklinė ugdymo įstaiga.

Įvadas

Temos aktualumas. Kaip nurodo Kvietkauskienė (2008), ugdymo įstaigos bendruomenės kūrimas – vienas iš sudėtingiausių ir ilgiausiai truncančių procesų. Išskirtinis vaidmuo šiame procese priklauso tiek tėvams, tiek pedagogams, kurie turi tapti lygiaverčiais ikimokyklinio ugdymo gyvenimo nariais. Svarbiausios ugdymo institucijos yra šeima ir ikimokyklinė ugdymo įstaiga. Tėvai – vaikui pirmasis sunkumų įveikimo, komunikacijos, viskuo dalijimosi pavyzdys. Vaikui pradėjus lankyti ikimokyklinio ugdymo įstaigą, į jo socializaciją įsitraukia ir pedagogai.

Komunikacija yra ne vien dalijimasis informacija, tai dalijimasis ir jausmais, įsitikinimais, mintimis ir ketinimais. Pedagogų ir tėvų komunikaciją lemia noras dalytis informacija ar jos ignoravimas; noras ar nenoras komunikuoti, simpatijos ir antipatijos bei daug kitų aspektų. Todėl labai svarbu atskleisti esminius klausimus: koks tai procesas? Kaip jis vyksta? Ką daryti, kad komunikacija būtų efektyvesnė.

Pasak Stoškaus, Beržinskienės (2005), žmonių komunikacija vyksta dviem būdais: emocionaliuoju ir motyvuojančiuoju. Emocionalusis komunikavimas tada, kai atsižvelgiama į žmogaus jausmus. Komunikuodami žmonės išreiškia daug emocijų: pasitenkinimą, nepasitenkinimą, džiaugsmą, pyktį ir kt. Pateikiama informacija sukelia tam tikrus jausmus. Motyvuojantysis komunikavimas vyksta tada, kai siekiama tikslingos veiklos ar veiksmo, kuris priklauso nuo tam tikrų motyvų. Tėvų ir pedagogų pareiga palaikyti efektyvų komunikavimą ir jį plėtoti priimtina.

Tyrimo tikslas – atskleisti tėvų ir pedagogų komunikaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apibrėžti komunikacijos sampratą ir pagrįsti jos svarbą, remiantis mokslinės literatūros analize.
2. Apibūdinti tėvų ir pedagogų komunikacijos ypatumus.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė; pusiau struktūruotas interviu; turinio analizė. Naudojant pusiau struktūruoto interviu metodą, buvo suformuluoti atviri klausimai ir numatyta jų eilės tvarka; tokiu būdu iš visų tyrimo dalyvių buvo siekiama gauti atsakymų į tuos pačius klausimus tokia pat tvarka. Tyrimas vyko ikimokyklinio ugdymo įstaigos grupėje. Atliekant tyrimą dalyvavo tik tyrėjas ir šeima arba vienas iš tėvų; kitą dieną – tyrėjas ir pedagogai. Vidutinis interviu laikas – apie 35 minutes.

Kokybinė turinio analizė. Atliktas daugkartinis teksto skaitymas ir analizavimas. Kategorijos suskirstytos į subkategorijas, jos pagrįstos tyrimo dalyvių išsakytais teiginiais. Interviu tekstams naudotas kodavimas: pedagogas – P1, pedagogo padėjėja – P2, mamos – M1, M2, M3, M4, M5, M6, tėvai – T1, T2, T3, T4.

Tyrimo imtis. Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008) teigimu, kokybinio tyrimo imčiai sudaryti netaikomi griežti reikalavimai. Tyrime dalyvavo 12 informantų: 10 tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus: mamos (N = 6) ir tėčiai (N = 4), 1 ikimokyklinio ugdymo pedagogas, 1 pedagogo padėjėjas).

Pasak Ozmen, Akuzum, Zincirl, Selcuk (2016), dažniausi tėvų ir pedagogų komunikacijos sunkumai: tėvų nepasitikėjimas pedagogais ir ugdymo įstaiga; tėvų užimtumas; tėvų nesidomėjimas vaiko ugdymu; netinkamas pedagogų bendravimas; nesidalijimas informacija apie vaiką. Atlikus interviu apklausą, tėvų ir pedagogų komunikacijos sunkumai atsiskleidė tarpusavio informacijos apie vaiką dalijimosi aspektu: tėvai teigia, kad sulaukia iš pedagogų informacijos, tačiau ji bendro pobūdžio:

<...> „sužinome bendrą informaciją ir tiek, nieko asmeniško“* [M5]. <...> „nėra konkrečios informacijos apie mūsų vaiką, tiesiog pasako bendrai ... tai žinok, ar mūsiškis prie gerųjų, ar blogųjų“ [T2].

Tėvai norėtų detalesnės informacijos apie vaiką. Jų nuomone, pedagogų pateikiamoje informacijoje apie vaiko dieną trūksta individualumo.

Galima teigti, kad pedagogas neskiria pakankamai dėmesio pokalbiams su kiekvienu tėvu, nebent kyla sunkumų, kuriais nori pasidalyti su tėvais: <...> „vien prastos žinios, niekada nieko gero“ [M2].

Jei tėvams nuolat teikiama neigiama informacija, jie gali vengti toliau komunikuoti su pedagogais. Neigiamą informaciją pedagogai turėtų pateikti atvira komunikacija, t. y. informacijos turinį išdėstyti ne moralizuodami, nekaltindami vaiko ar tėvų, o parodyti, kad vaikas jiems rūpi ir jie nori veikti kartu su vaiko tėvais, kad tokia situacija nesikartotų nei namie, nei ugdymo įstaigoje. Tėvai neturėtų įsižeisti dėl nemalonios informacijos, o su pedagogu bendrai veikti, kad tai nepasikartotų.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvai gauna reikiamą informaciją, tačiau ji yra nekonkreči. Pedagogai turėtų skirti laiko individualiems pokalbiams su tėvais.

Pedagogai teigia, kad tėvai sąmoningai nutyli informaciją, kuri, jų nuomone, užtikrintų pagalbos suteikimą vaikui.

„<...> labai sunku, kai vaikas turi „bėdelių“, o tėvai slepia ir nenori dalintis su mumis. Labai palengvintų darbą“ [P1].

Tačiau pedagogai turėtų patys gilintis ir ieškoti informacijos, kodėl taip vyksta, kokios to priežastys.

Dauguma tėvų yra labai užsiėmę, todėl į pagalbą pasitelkia senelius ar kitus artimuosius, kurie padeda nuvesti vaiką į ikimokyklinio ugdymo įstaigą ir iš jos parvesti.

Pedagogų manymu, seneliai neturi priimti informacijos apie vaiką, informacija turi būti pateikiama tėvams:

„<...> sunku su kai kuriais tėvais dalintis informacija apie vaiką, nes ne visi tėvai ateina pasiimti, vietoj jų – seneliai“ [P2].

Iš dalies pedagogai patvirtina tėvų pasisakymus, kad tėvams pateikiama minimali informacija.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvai su pedagogais nesidalija svarbia informacija apie vaiką, kuri padėtų suteikti reikiamą pagalbą mažyliui, tačiau pedagogai neieško prie-

* Tyrimo dalyvių kalba netaisyta

žasčių, kodėl taip nutinka. Pedagogai norėdami informuoti naudojasi ne tik tiesiogine komunikacija, bet ir kitais komunikavimo būdais: telefonu, pokalbių platformomis.

Rekomendacijos komunikacijai su tėvais, remiantis Dubysos aukšturio ikimokyklinio ugdymo pedagogų sėkmės istorijomis

Savaitės laiškas tėvams. Rašykite savo ir vaikų savaitės veiklos laiškus tėvams. Informuokite, ką veiksėte ir apie ką kalbėsitės su vaikais visą savaitę. Toks laiškas informatyvus, bet nėra labai asmenišką. Todėl laiško pabaigoje pridėkite rekomendaciją, ką šia tema galėtų nuveikti visa šeima.

„Šią savaitę kalbėsime tema „Kuo būsiu užaugęs“. Aiškimsimės darbų įvairovę. Sužinosime vaikų svajonių profesijas ir t. t. Smagiam šeimos susibūrimui rekomenduojau papasakoti vaikams, kodėl Jūs pasirinkote savo profesiją. Vaikams bus smagu pasidalinti su draugais Jūsų istorijomis“.

Dažnesnis tėvų susibūrimas. Tai nereiškia dažnai rengti tėvų susirinkimus. Pavyzdžiui, jei jūsų grupėje trūksta muzikos instrumentų, pasiūlykite tėvams susirinkti ir kartu su vaikais juos pasigaminti. Arba kiekvienos temos pabaigoje surenkite pasiekimų šventę, kuria aptarsite su vaikais ir jų tėvais išeitą temą, pasidžiaugsite vaikų padaryta pažanga, jų įgytomis naujomis žiniomis. Kiekvienas vaikas žinių įgyja skirtingu greičiu, todėl svarbu pasidžiaugti individualia pažanga, net ir menkiausia. Be to, tai puiki proga geriau susipažinti su tėvais, tėvams su pedagogais bei tėvams su kitais tėvais. Tai naudinga, nes tėvai gali matyti pedagogų bendravimą ir veiklą su vaikais. Daugumai tėvų aktualu, kaip pedagogas bendrauja su jų vaiku.

Tėvų dalyvavimas sprendžiant ikimokyklinės grupės klausimus. Kvieskite tėvus ir tarkitės su jais įvairiais klausimais, kurie susiję su vaiko ugdymo aplinka. Numatant keisti ugdymo(si) erdves, didinant ar mažinant žaislų kiekį; organizuojant bendras šventes, išvykas, kt., tarkitės su ugdytinių tėvais, nes jie yra lygiaverčiai partneriai. Jūs veikiate dėl bendro tikslo – sukurti kuo tinkamesnes sąlygas vaikui ugdyti(s).

Rekomendacijos tėvams komunikacijai su pedagogais, parengtos remiantis Dubysos aukšturio ikimokyklinio ugdymo pedagogų sėkmės istorijomis

Nekalbėkite neigiamai apie ugdymo įstaigą ar pedagogą. Vaikai jaučia, girdi ir supranta, ką kalbate apie ugdymo įstaigą ar pedagogą. Neigiamai kalbėdami apie ikimokyklinio ugdymo įstaigą ar pedagogą, galite pailginti vaiko adaptacijos ugdymo įstaigoje laiką, pakenkti jam kurti ryšį su pedagogu.

Kuo dažniau dalyvausite ikimokyklinio ugdymo veikloje. Dalyvaudami galėsite stebėti savo vaiką kitoje aplinkoje; matysite, kaip jūsų vaikas bendrauja ir veikia kartu su pedagogu.

Keiskitės informacija. Jeigu norite gauti informacijos rūpimu klausimu, nelaukite, kol pedagogas ją suteiks, klauskite. Patys suteikite informaciją apie tai, ką turėtų žinoti pedagogas, kad užtikrintumėte tinkamas sąlygas vaiko ugdymui(si).

Išvados

Siekiant visapusiškai ugdyti vaiko asmenybę, užtikrinti vaiko gerą savijautą ikimokyklinėje įstaigoje, būtina pozityvi tėvų ir pedagogų komunikacija. Tik atvirame pokalbyje tėvai ir pedagogai atkreips dėmesį vieni į kitus, susipažins ir kurs tarpusavio pasitikėjimą.

Tyrimas atskleidė, kad pedagogai neskiria pakankamai dėmesio komunikacijai su tėvais. Tėvams pateikiama informacija yra bendro pobūdžio. Tėvai norėtų informacijos, labiau susijusios su jų vaiku.

Tyrimas parodė, kad tėvai su pedagogais ne visada dalijasi svarbia informacija apie savo vaiką. Tačiau pedagogai neieško prieža sčių, kodėl taip vyksta.

Pedagogai yra mokymo ekspertai, o tėvai yra savo vaiko ekspertai. Tėvai žino, kas jų vaiką stimuliuoja, vargina, domina; su kuo jis kovoja; ar yra kokių nors kitų problemų, kurios gali turėti įtakos vaiko ugdymui(si).

Literatūra

- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinių ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityvios tėvystės skatinimo aspektas. *Socialinis ugdymas*, 35(3), 122–135.
<http://socialinisugdymas.leu.lt/index.php/socialinisugdymas/article/view/71/65>
- Kvietkauskienė, G. (Sud.). (2008). *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti. Iš mokytojų patirties*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26–46. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Stoškus, S., Beržinskienė, D. (2005). *Pokyčių valdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.

Challenges in Kindergarten: Communication of Parents and Teachers

ROBERTA PLEKAVIČIENĖ

Summary. When the child started attending preschool, new socialization a stage of education began, in which the role of parents remains the same. In a preschool educational institution, parents and teachers must become equal partners, communicate, share responsibility for children's achievements and acquired social skills.

The research aims – to reveal parental and pedagogical communications in the preschool educational institution.

Research tasks:

1. To reveal the concept of communication and substantiate its importance based on scientific analysis of the literature.
2. To reveal the peculiarities of parental and pedagogical communications.

Research methods: analysis of scientific literature; semi-structured interview; content analysis.

The main conclusions of the article: Open, constant communication of parents and educators is necessary. This ensures a more purposeful knowledge of the child and provides targeted assistance to the child.

Parents complain about teachers sharing general information about children, but do not take time to talk to parents about their child.

According to the teachers, the parents do not want to share information that is useful when seeking to provide the necessary help to the child. But they are not looking reasons why parents do not want to share information about their child. Teachers provide information about a day of the child not only through verbal but also through other means of communication: telephone conversations, various video and chat platforms.

Key words: communication, preschool, parents, teachers.

Vizualaus tvarkaraščio naudojimas ugdant autizmo spektro ar kitą raidos sutrikimą turinčius vaikus

EGLĖ KAIRELYTĖ-SAULIŪNIENĖ

Mykolo Romerio universitetas, VšĮ „Abos centras“, Vilnius

Santrauka. Šioje apžvalgoje nagrinėjamos vizualaus tvarkaraščio (angl. *Activity Schedule*) naudojimo galimybės ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. Vizualaus tvarkaraščio – efektyvios ugdymo strategijos naudojimas grindžiamas jo įvairiapusiškumu (angl. *variability*), galimybe pritaikyti įvairioms ugdymo programoms. Straipsnyje aprašoma šio metodo naudojimo eiga ir ypatumai.

Esminiai žodžiai: vizualus tvarkaraštis, autizmas, vizuali pagalba.

Įvadas

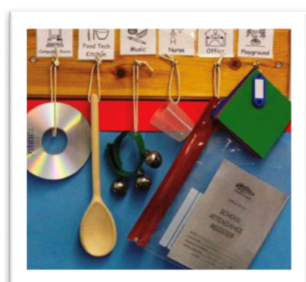
Šiuolaikinės mokyklos tikslas – sukurti tokią ugdymo(si) aplinką, kuri būtų pritaikyta visiems ugdytiniams ir atskleistų kiekvieno jų individualius gebėjimus bei atlieptų individualius poreikius. Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymas dažnai tampa tikru iššūkiu Lietuvos pedagogams (Kairienė, 2010; Diržytė ir kt., 2018), nes ugdant šiuos vaikus itin svarbu naudoti metodikas ir metodus, ne tik padedančius užtikrinti jiems tinkamą inkluzinę aplinką, bet ir atliepiančius šių vaikų individualius ypatumus. Vienas iš pagrindinių autizmo spektro sutrikimo bruožų – įvairūs verbalinės komunikacijos sutrikimai (Ivoškuvienė ir Balčiūnaitė, 2002; Mikulėnaitė ir Ulevičiūtė, 2004; Levitienė ir Šinkūnienė, 2008 ir kt.). Darytina išvada, kad, siekiant tinkamai pateikti autistiškiems vaikams svarbią mokomąją medžiagą ir įtraukti juos į efektyvų ugdymo procesą, įprastai naudojami verbaliniai mokomosios medžiagos pateikimo būdai dažnai netinka arba yra nepakankami. Empiriniaisi tyrimais įrodyta (Knight, Sartini ir Spriggs, 2015; Barnett, Trillo ir More, 2017 ir kt.), kad itin veiksmingos šiuos vaikus ugdant yra vizualios ugdymo priemonės. Vizualių priemonių naudojimą ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus įvertino daugelis užsienio pedagogų (Ališauskas ir kt., 2011; Locke ir kt., 2019; Coll, 2020 ir kt.). Viena iš vizualių mokymo strategijų, ne tik padedančių padidinti autistiškų vaikų ugdymo efektyvumą, bet ir sukuriančių sąlygas didesniai šių ugdytinių savarankiškumui ir mažinančių jų priklausomybę nuo aplinkinių, – vizualus tvarkaraštis (McClannahan ir Krantz, 1999; Copeland ir Hughes, 2000 ir kt.). Mokslininkai Bopp, Brown, Miranda (2004); McClannahan, Krantz (2010) ir kiti pastebėjo, kad naudojant vi-

zualų tvarkaraštį autistiškus vaikus galima išmokyti savarankiškai atlikti ne tik paprastus veiksmus, bet ir sudėtingas elgesio grandinėles.

Straipsnio **tikslas** – išanalizuoti vizualaus tvarkaraščio ypatumus ir išskirti svarbiausius šio metodo naudojimo aspektus, lemiančius sėkmingą ugdymą.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė ir sintezė.

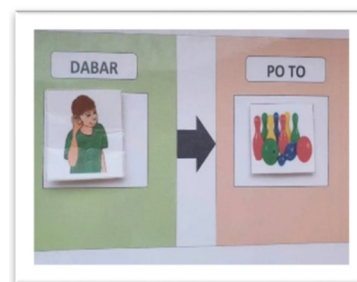
Vizualaus tvarkaraščio rūšys. Vizualus tvarkaraštis mokslinėje literatūroje aprašomas kaip strategija, pagal kurią sudaromas specialus paveikslėlių ar žodžių rinkinys, skatinantis vaiką užsiimti tam tikra veikla. Yra įvairių vizualaus tvarkaraščio rūšių, kurios parenkamos atsižvelgiant į tai, kokiam tikslui bus naudojama ši strategija ir kokį ugdytinio poreikį ji turi atliepti (Krantz, MacDuff ir McClannahan, 1993; MacDuff, Krantz ir McClannahan, 1993; Havlik, 2015). Mokslininkai išskyrė kelias pagrindines vizualių tvarkaraščių rūšis: užduoties grandinė (kai viena užduotis suskaidoma į atskirus žingsnius, būtinus šiai užduočiai atlikti, ir jie sudėliojami konkrečia seka, kuria reikia vadovautis norint pasiekti rezultatą); vienos pamokos vizualus tvarkaraštis, sudarytas iš kelių ar keliolikos užduočių (2 pav.); vienos dienos tvarkaraštis; savaitės tvarkaraštis; mėnesio tvarkaraštis; metų kalendorius. Vizualūs tvarkaraščiai taip pat būna įvairių formų: tam tikra tvarka sudėlioti daiktai, pavyzdžiui, vizualus tvarkaraštis apsirengti, sudėtas iš konkrečia seka sudėliotų drabužių (1 pav.); fotografijos (daiktų arba veiklos nuotraukos); abstrakčios kortelės ar simboliai; užrašyti žodžiai. Dažniausiai naudojami vizualūs tvarkaraščiai, sudėlioti iš nuotraukų arba kortelių (Knight, Sartini ir Spriggs, 2015; Macdonald ir kt. 2018, kt.). Neatsižvelgiant į vizualaus tvarkaraščio formą ar rūšį, svarbu pažymėti, kad pagrindinis vizualaus tvarkaraščio tikslas yra nukreipti ugdytinį atlikti veiksmą ar veiksmų seką konkrečiai numatyta tvarka (Krantz, MacDuff ir McClannahan, 1993) ir šitaip pamažu sudaryti jam sąlygas išmokyti tą veiksmą ar veiksmų seką atlikti visiškai savarankiškai.



1 pav.
„Daiktų tvarkaraštis“



2 pav.
„Pamokos tvarkaraštis“



3 pav.
„Dabar – po to“

Taigi, vienas iš pagrindinių vizualaus tvarkaraščio ypatumų, skiriančių jį nuo kitos rūšies vizualių ugdymo priemonių, – vizualus tvarkaraštis visada susideda iš kelių tam tikra tvarka sudėliotų žingsnių, kuriuos būtina atlikti planuotam rezultatui gauti, ir šiuos žingsnius būtina atlikti būtent tokia tvarka, kokia jie pavaizduoti (MacDuff, Krantz ir McClannahan, 1993). Įvairūs tyrimai rodo, kad būtent šis vizualaus tvarkaraščio išskir-

tinumas, palyginti su kitomis vizualiomis strategijomis, sudaro sąlygas išmokyti vaiką savarankiškai atlikti vienus ar kitus veiksmus ir taip ne tik pagerinti jo gyvenimo kokybę, bet ir prisidėti prie didesnės savivertės (iš situacijos „aš negaliu“ pereiti į situaciją „aš galiu pats“). Kiti tyrimai (Barnett, Trillo ir More, 2017; Locke ir kt., 2019; Coll, 2020) atskleidžia, kad įtraukiant vizualaus tvarkaraščio taikymą į autistiško vaiko ugdymo planą gali būti lengviau sprendžiami kiti iššūkiai, su kuriais susiduria autistiškas vaikas, jo tėvai ir jį ugdantys pedagogai. Pavyzdžiui, pasitelkus vizualų tvarkaraštį kaip vieną iš priemonių autistiškas vaikas gali lengviau išmokti ramiai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos; savarankiško darbo ir žaidimo; lengviau išmokti ir įsiminti sunkias kompleksines užduotis; o vizualiai matoma užduoties pradžia ir rezultatas bei tai, kada įvyks vienas ar kitas įvykis, dažnai padeda ugdant autistiško vaiko bendradarbiavimą, lankstumą; mažina ugdytinio priklausomybę nuo kito žmogaus žodinės ar fizinės pagalbos ir kt. (Lequia, Machalick ir Rispoli, 2012). Todėl vizualų tvarkaraštį galima puikiai pritaikyti skirtingose autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo plano dalyse: mokant jį savarankiškai atlikti įvairius buitinius darbus ir veiklas, taip pat siekiant, kad jis geriau išmoktų bei atliktų akademines ir net žaidimo užduotis, ar lavinant socialinius įgūdžius.

Vizualaus tvarkaraščio taikymo ypatumai. Vizualaus tvarkaraščio pranašumus aprašė daugelis mokslininkų (Krantz ir kt., 1993; Lequia, Machalick ir Rispoli, 2012; Barnett, Trillo ir More, 2017; Locke ir kt., 2019 ir kt.), tačiau mokslinėje literatūroje taip pat pažymima, kad vizualaus tvarkaraščio strategijai įgyvendinti reikia ne tik daug laiko, bet ir pastangų. Prieš imantis įtraukti vizualaus tvarkaraščio naudojimą į autistiško vaiko ugdymo planą taip pat labai svarbu įvertinti individualius konkreto vaiko ypatumus ir gebėjimus. Įvertinti vaiko įgūdžius visų pirma reikia tam, kad būtų parinkta konkrečiam vaikui tinkamiausia tvarkaraščio rūšis ir forma (MacDuff, Krantz ir McClannahan, 1993; McClannahan ir Krantz, 1999), tai, ar vaikui tiks kortelė arba piktograma, ar vizualus tvarkaraštis jam turi būti sudarytas iš nuotraukų ir kokio dydžio, priklauso nuo vaiko motorinių gebėjimų ir turimų vizualių įgūdžių sudėtingumo. Taip pat tam, kad galėtų efektyviai naudotis vizualiu tvarkaraščiu, vaikas turi gebėti: atskirti korteles bendrame fone; savarankiškai identifikuoti daiktus; tapatinti neidentiškus daiktus; tapatinti daiktus su kortelėmis; leisti save liesti, kad būtų galima suteikti fizinę pagalbą (McClannahan ir Krantz, 2010). Įvertinti reikėtų ir turimus vaiko įgūdžius, susijusius su gebėjimu mokytis grupiniu formatu, nes ne visi vaikai gali vizualaus tvarkaraščio mokytis grupėje, dažnai vizualus tvarkaraštis pirmiausia įtraukiamas vaiką ugdant individualiai ir tik vėliau perkeliama į mokyklos grupę.

Vizualaus tvarkaraščio mokymas paprastai pradedamas nuo labai trumpo vizualaus tvarkaraščio iš dviejų žingsnių „Dabar – po to“ (McClannahan ir Krantz, 2010). Visų pirma vaikui duodama pasirinkti motyvacinį stimulą, kurio jis nori. Šį stimulą vaizduojanti kortelė ar nuotrauka klijuojama ant specialios kortelės dešinėje (skiltis „Po to“), o kairėje pusėje klijuojamas kitas motyvacinis stimulus / veikla (pirmame etape) arba kortelė su užduotimi / veikla, kurią vaikas turės padaryti, kol gaus apdovanojimą (paskesniuose etapuose). Vaikas pirštu (pradžioje padedamas ugdytojo) parodo kairėje esančią kortelę ir ją

įvardija (jei nemoka – įvardija ugdytojas), tada tokiu pačiu principu vaikas pirštuku parodo ir įvardija, kas jo laukia „po to...“. Tada vėl vaiko pirštas turi grįžti prie kairėje esančios užduoties, ji dar kartą įvardijama – vaikas atlieka užduotį. Kai užduotis padaroma – vaikas pirštu parodo dešinėje gulintį motyvacinį stimulą, jį įvardija ir nedelsiant gauna. Kol vaikas mėgaujasi motyvacinio stimulu, kortelės pakeičiamos nauja vizualia seka. Sudėtingesni, kelių žingsnių tvarkaraščiai įtraukiami labai panašiai (McClannahan ir Krantz, 2010): sudėliojama vizuali žingsnių, kuriuos turėtų atlikti vaikas, seka (geriausiai, jei pradžioje tai bus vos kelios vaikui patinkančios užduotys, turinčios aiškią pradžią ir pabaigą, kad pradžioje, kol mokome vaiką bendradarbiauti ir atlikti tvarkaraštyje numatytus žingsnius – sėkmės tikimybė būtų didelė, vėliau pamažu užduotys sunkinamos iki numatytų ugdymo plane), kuri, jei tik įmanoma, visada turėtų baigtis mėgstamu vaiko stimulu / veikla. Tada vaiko paprašoma atlikti užduotį, ir jis fiziškai nukreipiamas tai padaryti. Papildoma žodinė ar gestu pagalba visos užduoties metu negali būti naudojama, jei vaikui reikia pagalbos užduočiai atlikti – suteikiama fizinė pagalba ugdytojui tylint. Atlikęs kiekvieną užduotį vaikas turi grįžti prie vizualios sekos ir nuimti arba į kitą vietą perkelti kortelę su jau padaryta užduotimi. Laipsniškai užduotys sudėtingėja, o fizinė pagalba mažinama, kol vaikas išmoksta visą vizualiam tvarkaraštyje numatytą seką atlikti savarankiškai.

Vizualaus tvarkaraščio naudojimo metu patiriami sunkumai. Labai svarbu aptarti sunkumus, nurodomus apžvelgtoje mokslinėje literatūroje, kurių gali kilti mokant vaiką ar vėliau jam naudojant vizualų tvarkaraštį. McClannahan ir Krantz (2010) teigia, kad vienas dažniausių sunkumų, su kuriais susiduria autistiško vaiko pedagogai ar tėvai, tai, kad vaikas atsisako atlikti vizualiam tvarkaraštyje nurodytus žingsnius. Mokslininkų teigimu, taip gali nutikti todėl, kad vizualus tvarkaraštis buvo įtrauktas pernelyg greitai motyvacinės ir bendradarbiavimą skatinančias užduotis keičiant mažiau motyvacinėmis ar visiškai motyvacinę vertę turinčiomis, o kartais tvarkaraštyje apskritai paliekamos tik labai žemos motyvacijos užduotys, nekaitaliojama jų su motyvuotesnėmis užduotimis. McClannahan ir Krantz (2010) taip pat pažymi, kad kartais vaikas veiksmus, numatytus vizualiam tvarkaraštyje, atlieka tik kambaryje esant tėvams ar pedagogams, o vos jie išeina – užduotis nutraukiama. Mokslininkai tokiu atveju pataria vaiką savarankiškai atlikti tvarkaraštyje numatytas veiklas palikti pamažu, aiškiai numatant žingsnius nuo visiškai minimalaus atstumo, kai pedagogas yra tiesiai už vaiko nugaros, iki to, kai jis palieka vaiką visiškai vieną kambaryje. Distancija tarp vaiko ir ugdytojo turi didėti laipsniškai, tačiau nuosekliai. Kitas iššūkis, su kuriuo gali susidurti vaiko ugdytojai, – priklausomybė nuo fizinės pagalbos, kuri visada suteikiama vaikui pirmuose mokymo naudotis vizualiu tvarkaraščiu etapuose. Todėl vizualaus tvarkaraščio strategiją ugdymui pasitelkę pedagogai ir tėvai turi ne tik žinoti fizinės pagalbos ypatumus, bet ir gebėti tinkamai šią pagalbą mažinti, kol vaikas vizualaus tvarkaraščio žingsnius atliks visiškai savarankiškai. Galiausiai, nemažai sunkumų autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko tėvams ar ugdytojams kelia tai, kad mokymas naudotis vizualiu tvarkaraščiu turi būti intensyvus, nuoseklus ir kasdienis darbas.

Išvados

Šioje apžvalgoje buvo nagrinėjamos vizualaus tvarkaraščio naudojimo galimybės ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus.

Apžvelgus mokslinę literatūrą galima daryti išvadą, kad vizualus tvarkaraštis – tai efektyvus metodas, kurio efektyvumą pirmiausia įrodo jo įvairiapusiškumas, galimybės pritaikyti jį įvairioms ugdymo programoms ir tikslams. Vizualus tvarkaraštis padeda įvairių mokymosi sunkumų turintiems vaikams tapti gerokai savarankiškesniems, leidžia jiems įsiminti ir atlikti sudėtingas veiksmų grandines.

Tačiau svarbu pažymėti, kad vizualaus tvarkaraščio strategija reikalauja intensyvaus ir nuoseklaus visų autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo komandos dalyvių įsitraukimo. Norint pasiekti ugdymo plane užsibrėžtų tikslų, vizualaus tvarkaraščio strategijai taikyti būtina turėti specialių žinių ir gebėjimų, kurie padėtų spręsti taikant strategiją kylančius iššūkius.

Literatūra

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Mokslo studija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Barnett, J. H., Trillo, R., More, C. M. (2017). Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 5, 1–8.
- Coll, T. J. (2020). *Case Study: Teacher Perceptions and the Effects of Utilizing Visual Schedules During Transitions Among Students Diagnosed With Autism Spectrum Disorder*. Widener University.
- Copeland, S. R., Hughes, C. (2000). Acquisition of a picture prompt strategy to increase independent performance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 294–305.
- Diržytė, A., Druskienė, A., Kačinskienė, N. (2018). *Mokinių, turinčių elgesio sutrikimų, integracijos į bendrąjį ugdymą situacija ir galimybių analizė*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1(22), 84–96.
- Knight, V., Sartini, E., Spriggs, A. D. (2015). Evaluating Visual Activity Schedules as Evidence-Based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders Volume*, 45, 157–178.
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 137–138.
- Lequia, J., Machalicek, W., Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 480–492.
- Locke, J., Lawson, G. M., Beidas, R. S., Aarons, G. A., Xie, M., Lyon, A. R., Stahmer, A., ... Mandell, D. S. (2019). Individual and organizational factors that affect implementation of evidence-based practices

- for children with autism in public schools: a cross-sectional observational study. *Implementation Science*, 14(29).
- Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 1–13.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 89–97.
- McClannahan, L. E., Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- McClannahan, L. E., Krantz, P. (2010). *Activity Schedules for Children With Autism, Second Edition: Teaching Independent Behavior (Topics in Autism)*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija „Viltis“.

Use of a Visual Schedule in the Educaton of Children with Autism Spectrum or other Developmental Disorders

EGLĖ KAIRELYTĖ-SAULIŪNIENĖ

Summary. This review explores the use of the Activity Schedule in the education of children with autism spectrum disorders. The use of the activity schedule as an effective educational strategy is based on its variability in adapting it to different educational programs. The article describes the process and features of this method. A review of the scientific literature leads to the conclusion that the activity schedule is an effective method, the effectiveness of which is first of all evidenced by its versatility and the possibilities to adapt it to various educational programs and aims. Also, the fact that the activity schedule facilitates children with a variety of learning difficulties become much more independent, help them memorize and perform complex actions. However, it is important to note that an activity scheduling strategy requires the intensive and consistent involvement of all members of the education team of a child with an autism spectrum disorder. Also, in order to achieve the goals, set out in the curriculum, the activity schedule strategy must be applied by those who can use special knowledge and skills that will help to address the challenges that arise during the application of the strategy.

Key words: visual schedule, autism, visual aid.

Kaniterapijos taikymas vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų

INESA EŽERSKYTĖ-PURENOK

VšĮ „Saulės gojus“, Vilniaus Šolomo Aleichemo ORT gimnazija

JOANA GRYGUTIS

Kaniterapijos asociacija, Vilnius

Santrauka. Straipsnyje aprašomos kaniterapijos taikymo vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, galimybės; atskleidžiama kaniterapijos samprata.

Remiantis praktine patirtimi supažindinama su kaniterapijos taikymo vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, galimybėmis ir poveikio sritimis. Po ilgalaikių kaniterapijos užsiėmimų buvo pastebėta tokių pokyčių: labiau įsitraukiama į veiklą, sumažėja baimės ir (ar) vienatvės jausmas, atsiradusiam nerimui mažinti taikomos nusiramino strategijos, didesnis empatiškumas, sensorinės tolerancijos balansas, geresnė komunikacija ir pažintiniai gebėjimai. Apibendrinus teikiamos veiklos patirtį išskiriama, kad kaniterapija atveria alternatyvių galimybių keisti užsiėmimų formas ir būdus vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ir prisideda prie sutrikusių funkcijų tobulėjimo.

Esminiai žodžiai: kaniterapija, autizmo spektro sutrikimas.

Įvadas

Gyvūnų asistuojamoji terapija, kurioje naudojami įvairūs šiltakraujai gyvūnai, Lietuvoje yra auganti ir sparčiai besiskinanti kelių sritis. Šios terapijos įvairovė Lietuvoje sulaukė ne tik visuomenės pripažinimo, bet ir įvertinimo valstybiniu mastu. 2021 metų sausio mėnesį įsigaliojo Papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymas, kuriame yra išskiriamos papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros sričių paslaugų grupės ir pogrupiai. Gyvūnų asistuojama veikla priskirta psichosocialinio poveikio paslaugų grupei*.

Tam tikrose profesinėse srityse gyvūnai naudoti gydant pacientus jau XX a. pirmoje pusėje, kai mokslininkai, įskaitant ir Zigmundą Freudą, pradėjo domėtis šunų įtaka žmonėms. Šis austrų psichiatras, psichoanalizės pradininkas vedavo terapijos užsiėmimus dalyvaujant savo čiau čiau veislės kalytei Jofi. Sesijų metu buvo pastebėta emocijų

* Papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymas. (2020). TAR, 2020-01-29, Nr. 2006.

skirtumų, atsižvelgiant į tai, konsultacijoje dalyvavo šuo ar ne (Najbert, Pietras, Sipowicz, 2016).

1960 m. JAV vaikų psichiatras Borisas Levinsonas, veddamas individualias psichoterapijos sesijas dalyvaujant jo paties augintiniui, taip pat pastebėjo teigiamą gyvūno poveikį konsultuojamiems vaikams. Jis pastebėjo, kad esant šuniui vaikai, kurie buvo linkę šalintis kitų ir patiriantys sunkumų užmegzti socialinį kontaktą, būdavo labiau linkę atsiverti ir išsipasakoti. 1969 m. knygoje „Pet-Oriented Child Psychotherapy“ pateikiama argumentų, įrodančių gyvūno naudą gydant. Šios knygos atsiradimas yra autoriaus tyrimais paremtos gyvūnų asistuojamosios terapijos pradžia, o Borisas Levinsonas laikomas jos pradininku (Drwiega, 2015).

Šia tema atlikti tolesni tyrimai ne tik patvirtina ankstesnius duomenis, bet ir praplečia naujomis sritimis, atskleidžiama, kad gyvūnų asistuojamoji terapija turi įtakos ne tik žmogus fizinei sveikatai, bet ir psichologinei, emocinei būklei: mažėja depresija, nerimas, atsiranda geresnis savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi ir didesnis socialumas. Vaikams bendraujant su gyvūnais didėja atsakomybės jausmas, kyla savivertė, socialiniai įgūdžiai tampa kokybiškesni, didėja empatija (Nawrocka-Rohnka, 2010).

Tikslas – atskleisti kaniterapijos taikymo vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, galimybes.

Kaniterapijos samprata. Lietuvoje šunų asistuojamoji terapija vadinama kaniterapija (lot. *canis* – šuo ir graik. *therapei* – gydymas, *slaugymas*). Pasaulinėje praktikoje kaniterapija yra apibrėžiama kaip alternatyvus ir (ar) pagalbinis gydymo, reabilitacijos būdas, kai, norint pasiekti geresnės fizinės, emocinės sveikatos, pagerinti pažintinius ir socialinius įgūdžius, naudojamas specialiai paruoštas šuo motyvacijai sustiprinti (Jegatheesan et al., 2014). Kaniterapija – asmens ir šuns, specialiai paruošto tai veiklai, duetas. Lietuvos Respublikos papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatyme yra numatyti ir fizinio asmens, siekiančio verstis atitinkama, šiuo atveju gyvūnų asistuojama, veikla, kvalifikaciniai reikalavimai. Įstatyme numatyta, kad fizinis asmuo, siekiantis gauti šios srities pažymėjimą, suteikiantį teisę teikti psichosocialinio poveikio grupės paslaugas, turi turėti „<...> aukštąjį ar jam prilygintą išsilavinimą medicinos arba reabilitacijos studijų krypties, arba socialinio darbo, arba psichologijos studijų krypties, arba pedagogikos, arba edukologijos studijų krypties išsilavinimą ir dokumentą <...>“*. Taigi įsigaliojus šiam dokumentui kaniterapija taps įstatymu reglamentuota veikla.

Kvalifikaciniai reikalavimai keliami ne tik fiziniams asmenims, teikiantiems gyvūnų asistuojamas paslaugas, bet ir terapiniams šunims. Šuo, būdamas socialus gyvūnas, turi natūralų poreikį bendrauti su kitais. Terapiniam darbui yra atrenkami šunys, turintys didesnę socialinio kontakto poreikį, ir yra specialiai ruošiami šiam darbui. Šuo privalo išlaikyti specialų egzaminą, kurio metu yra vertinamas jo bendras paklusnumas ir specifiniai gebėjimai.

* Papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymas. (2020). TAR, 2020-01-29, Nr. 2006.

Kaniterapija skirstoma į tris lygius (Jegatheesan, 2014):

1. Susitikimai su šunimis. Tai trumpalaikė žmogaus susitikimo su šunimi veikla, dažniausiai vykstanti parodose, ligoninėse, masinių renginių metu, globos namuose. Šios veiklos metu keliamas vienas tikslas – teigiamos emocijos.
2. Edukacinė veikla. Žodis „edukacija“, išvertus iš lotynų kalbos, reiškia auklėjimą, lavinimą, švietimą, tad užsiėmimų metu pateikiant įvairias veiklas bei užduotis siekiama konkretaus tikslo. Terapinio šuns pagrindinis uždavinys yra motyvuoti vaiką aktyviai dalyvauti veikloje.
3. Kaniterapija. Tai ilgalaikė, nuolatinė veikla. Ji gali būti teikiama individualiai ar mažose grupėse. Orientuota į vaikus, turinčius įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių, raidos, elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, psichologinių sunkumų. Šios veiklos pagrindinis tikslas yra pasiekti kuo geresnės fizinės ir psichinės sveikatos bei ugdyti kognityvinius ir socialinius įgūdžius.

Apibendrinant galima teigti, kad kaniterapija – viena iš terapijos formų, joje dalyvauja kvalifikuoti specialistai (kaniterapeutai) kartu su kaniterapijai tinkamais, sertifikuotais šunimis. Kaniterapijos lygiai yra panašūs, bet ir skiriasi vienas nuo kito. Panašumas yra tas, kad visuose kaniterapijos lygiuose dalyvauja terapinis šuo ir siekiama teigiamų emocijų, o skirtumas tas, kad veiklai keliami skirtingi tikslai ir skiriasi susitikimų dažnumas.

Kaniterapijos taikymas vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Autizmas – neurologinis raidos sutrikimas, labiausiai paliečiantis kalbos ir bendravimo, socialinių įgūdžių ir elgsenos vystymąsi (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė 2002). Nors visi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra skirtingi, tačiau vienas poreikis būdingas beveik visiems – tai struktūros ir rutinos svarba. Kaniterapija, būdama tikslinga, planuota ir struktūruota veikla, papildoma natūraliu šunų poreikiu pasikartojamoms, veiksmų rutininėms sekoms gali atliepti ir patenkinti šį pagrindinį vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, poreikį. Struktūruotų kaniterapijos užsiėmimų metu, pasitelkiant terapinį šunį, siekiama ugdyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinius, pažintinius ir socialinius įgūdžius.

Kaniterapijos užsiėmimų poveikio vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, atvejai. Po ilgalaikių kaniterapijos užsiėmimų su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą, buvo pastebėta pokyčių šiose srityse: labiau įsitraukiama į veiklą, sumažėja baimės, vienatvės jausmas, greičiau nusiraminama kilus nerimui, padidėja empatiškumas, didesnė sensorinė tolerancija, komunikacija, tobulėja pažintiniai gebėjimai.

Įsitraukimas į veiklą. Susitikimo su šunimi metu šuo natūraliai inicijuoja kontaktą. Kontaktas yra kiek kitoks, neįprastas, bet labai natūralus. Šuo, negalėdamas kalbėti, naudoja savo kūno kalbą. Pasak Allan Pease (2003), mūsų pašamonėje yra išlikę šios kalbos dešifravimo likučių. Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, jų taip pat turi. Paradoksalu, jie nesupranta mūsų reiškiamų jausmų, bet pastebi šuns kūno kalbą. Taip yra todėl, kad mūsų emocijos yra labai iškraipytos evoliuciškai (mes jas maskuojame įvairia elgsena), o gyvūnas instinktyviai ir natūraliai prieina prie vaiko. Neskubinant šio kontakto,

vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, stebi gyvūną. Tai užtrunka labai įvairiai: vieni vaikai gana greit rodo norą įsitraukti bent akimirksniai, kiti ilgiau stebi iš šalies. Vienu ar kitu atveju jie susikaupia veiklai, net jei patys ja neužsiima.

Pasitikėjimas / užtikrintumas. Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, dažnai turi sutrikdytą pasitikėjimo ir užtikrintumo jausmą: jie jaučiasi nesaugūs ar anaipol elgiasi per daug neatsargiai naujoje aplinkoje, susitikę su nepažįstamais asmenimis ar sutikę gyvūnus.

Fragmentas iš praktikos: dėl kaniterapijos užsiėmimų kreipėsi mama, kurios sūnus, turintis autizmo spektro sutrikimą, paniškai bijojo visų gyvūnų organizmų: nuo pačių mažiausių vabzdžių, paukščių iki didesnių gyvūnų, kuriuos galima sutikti gatvėje. Pasak mamos, baimės priežastys nežinomos, tačiau tai labai trikde kasdienį vaiko ir šeimos socialinį gyvenimą. Sunkiausia būdavo gamtai bundant – pavasarį ir, žinoma, vasarą. Užsiėmimai buvo pradėti nuo situacijų moderavimo pasitelkiant žaislines figūreles. Ilgainiui pereita prie terapinio šuns įtraukimo: pradžioje terapinis šuo buvo stebimas per vaikui saugų atstumą ir po truputį siekiama artimesnio kontakto. Užsiėmimų rezultatas – vaikas gebėdavo viso užsiėmimo metu išbūti artimame kontakte su terapiniu šunimi. Pasak mamos, tai persikėlė ir į kitas gyvenimo erdves: šeima galėjo lankytis draugų namuose, kuriuose yra augintinių. Išvada: berniukas nustojo bijoti ir dažnai net pastebėti anksčiau trikdžiusius vabzdžius, paukščius, ryžosi kelionei į žirgyną, kur turėjo fizinį kontaktą su žirgu.

Sumažėjęs vienatvės jausmas. Visi žmonės yra socialinės būtybės, ne išimtis ir vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą. Tačiau jie dažniausiai patiria sunkumų kurdami ir palaikydami artimus, kokybiškus santykius su bendraamžiais. Socialinės normos jiems gali būti sunkiai suprantamos. Todėl šie vaikai dažnai jaučiasi vieniši, atstumti bendraamžių. Kartais jie tokių jausmų negeba suvokti ir įvardyti, kol nepatiria kitokio bendravimo. Beveik visi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, lankydami kaniterapijos užsiėmimus, ilgainiui pajunta bendravimo malonumą ir kaip artimiausią draugą įvardija terapinį šunį. Žinoti, kad turi draugą, kiekvienam asmeniui suteikia vidinio pasitikėjimo, užtikrintumo savo gebėjimais, kelia savivertę ir mažina vienišumo jausmą. Ilgiau išsiskyrę su terapiniu šunimi vaikai rašo jam laiškus, siunčia nuotraukas ir siekia tolesnio kontakto.

Nusiramnimasis nerimo metu. Užsiėmimo metu pastebėjus pirmuosius vaiko nerimo požymius galima efektyviai numatyti prevencinių strategijų taikymo metodus. Kylant nerimui siūloma paglostyti šunį, pažiūrėti, ką jis veikia, kaip jaučiasi – tokiu būdu nukreipiamas dėmesys nuo kylančio nerimo. Moksliniai šaltiniai nurodo, kad, glostant šunį, kurio kūno temperatūra yra aukštesnė už žmogaus, vyksta tam tikri cheminiai procesai žmogaus organizme. Išsiskiria vadinamasis meilės hormonas – oksitocinas, kuris mažina skausmą, padeda būti atviresniems socialiniams kontaktams ir priimti pagalbą.

Didėjanti empatija. Empatija yra dalis emocinio intelekto; kaip ir kiti emociniai įgūdžiai, ji susiformuoja vaikystėje stebint ir mokantis iš aplinkos. Kadangi šuo reikalauja asmens priežiūros, kiekvienas kaniterapijos užsiėmimas, nepaisant išsikeltų tikslų, pradedamas ritualu – pasirūpinti terapiniu šunimi: pagirdyti, pamaitinti, pašukuoti ir terapinio šuns vietos paruošimu. Šie kartotiniai veiksmai moko vaikus suprasti ir atliepti gyvūno

poreikius. Ilgainiui šis noras rūpintis perkeliamas nuo gyvūnų prie kitų reikšmingų vaikui asmenų.

Fragmentas iš praktikos: viena mama džiaugėsi, kad jos sūnus vieną dieną jai grįžus iš darbo pasiūlė paruošti arbatos. Mama, nepaisant to, kad arbatžolių užpilui paruošti vanduo piltas iš čiaupo, buvo labai laiminga, nes tai nebuvo įprasta sūnaus elgsena.

Didesnė sensorinė tolerancija. Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra sensoriškai jautresni. Šiuo atveju šuo yra lyg sensorinė „bomba“: šiltas, drėgna nosis, kieti nagai, minkštas kailis, plikas pilvas, judesys, kvapas, seilės ir kt. Vieni gali norėti kontakto daugiau, kiti mažiau, tačiau išskiriami aiškūs sensoriniai skirtumai, palyginti su įprastos raidos vaikais. Tad pasisveikinti duodant ranką šuniui vaikui gali būti sudėtinga. Vis dėlto prisijaukinus šunį galima džiaugtis ne tik pasisveikinimu, bet ir noru atlikti įvairias ar sudėtingas komandas.

Fragmentas iš praktikos: viena mergaitė, pradėjusi lankyti kaniterapijos užsiėmimus, negalėdavo paglostyti šuns ar kitaip prisiliesti prie jo be pirštinių. Nepraėjus nė metams, mergaitė galėjo be pirštinių pasisveikinti su šuniuku, glostyti, maitinti iš rankų. Užsiėmimų pasiekimas – taktiliniai triukai su šuniu, kuriuos mergaitė pati sugalvojo.

Komunikacija. Autizmas – sudėtingas raidos sutrikimas, pasireiškiantis ne tik socialinės sąveikos, veiklos ir interesų srityse, bet ir sutrikdyta verbaline komunikacija. Kaniterapijos užsiėmimų metu matomas didesnis vaikų noras komunikuoti įvaldytomis formomis. Taip pat pastebėta, kad vaikų, lankančių kaniterapijos užsiėmimus, plečiasi žodynas (visais atvejais – terapinio šuns vardu), gausėja garsažodžių.

Pažintinių gebėjimų ugdymas. Kaniterapijos užsiėmimų metu pažintinių gebėjimų vaikai mokosi žaisdami, o žaidimo metu ugdoma atmintis, mąstymas, kalba, dėmesio koncentracija, savireguliacija, smulkioji ir stambioji motorika. Nepaisant vaiko amžiaus, šios veiklos nori ir siekia visi, nes ji susijusi su teigiamomis emocijomis, dėl to visa informacija yra daug geriau priimama. Kaniterapijos užsiėmimų metu pasitelkiamos priemonės, derančios su veiklos pobūdžiu ir keliamais tikslais. Šių užsiėmimų metu siekiama ne tik kad veikla būtų patraukli aktyviai įtraukiant terapinį šunį, bet ir įgyvendinti konkretų ugdomąjį tikslą.

Apibendrinimas

Visi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra skirtingi, todėl labai skiriasi ugdymo teorija ir praktika. Būtent todėl vieno sėkmės recepto nėra. Apibendrinami savo patirtį galime teigti, kad kaniterapija atveria neribotų galimybių keisti užsiėmimų formas ir būdus vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ir prisideda prie sutrikusių funkcijų ugdymo.

Literatūra

- Jegatheesan, B., Beetz, A., Ormerod, E., Johnson, R., Fine, A., Yamazaki, K., Dudzik, Ch., ... George Choi, G. (2014). The Iahaio Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved. *Iahaio white paper*. <https://iahaio.org/new/fileuploads/4163IAHAIO%20WHITE%20PAPER-%20FINAL%20-%20NOV%2024-2014.pdf>
- Drwięga, G., Pietruczuk, Z. (2015). Dogoterapia jako forma wspomaganie rozwoju dziecka niepełnosprawnego. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(60).
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Lietuvos Respublikos papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymas. (2020). *Valstybės žinios*, 2020-01-29, Nr. 2006.
- Najbert, T., Pietras, K., Sipowicz, S. (2016). *Dogoterapia: terapia z udzialem psa: podstawy kynopedagogiki*. Warszawa.
- Nawrocka-Rohnka, J. (2010). Dogoterapia jako metoda wspomaganie rehabilitacji dziecka z zaburzeniami rozwoju. *Nowiny Lekarskie*, 4 (304).
- Pease, A. (2003). *Kūno kalba. Kaip pagal gestus „skaityti“ kitų žmonių mintis*. Kaunas: Dajalita.

Application of Dog Therapy to Children with Autism Spectrum Disorders

INESA EŽERSKYTĖ-PURENOK, JOANA GRYGUTIS

Summary. The paper focuses on the application on dog therapy to children with autistic spectrum disorders. The concept of dog therapy is defined in the paper. Also, possibilities and range of effect of therapy on autistic children introduced based on field practice. The following effects were observed after a long-term application of dog therapy: increased involvement into activities, decreased sense of fair, decreased sense of loneliness, faster calm down during anxiety attacks, greater empathy, increased tolerance of sensory stimulus, better communication abilities, and cognitive skills. Experience from field practice enables to conclude that dog therapy provides an alternative way to develop skills and abilities of children with autistic spectrum disorders.

Key words: dog therapy, autistic spectrum disorder.

Taikomosios elgesio analizės metodikos taikymas šeimoje, ugdant vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą

VAIDA ABROMAVIČIENĖ

Tauragės Martyno Mažvydo progimnazija

Santrauka. Įrodyta, kad taikomoji elgesio analizė (ABA) yra pati sėkmingiausia terapija vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų (ASS). Problema ta, kad kvalifikuotų ABA specialistų, galinčių dirbti su ASS vaikais, Lietuvoje nėra daug. Štai kodėl kai kurie tėvai naudoja nuotolinį ABA mokymą. Tai yra praktika, kai tėvai tampa savo vaikų terapeutais. ABA specialistas įvertina vaiko gebėjimus, sudaro individualią programą, moko tėvus ir veda programą.

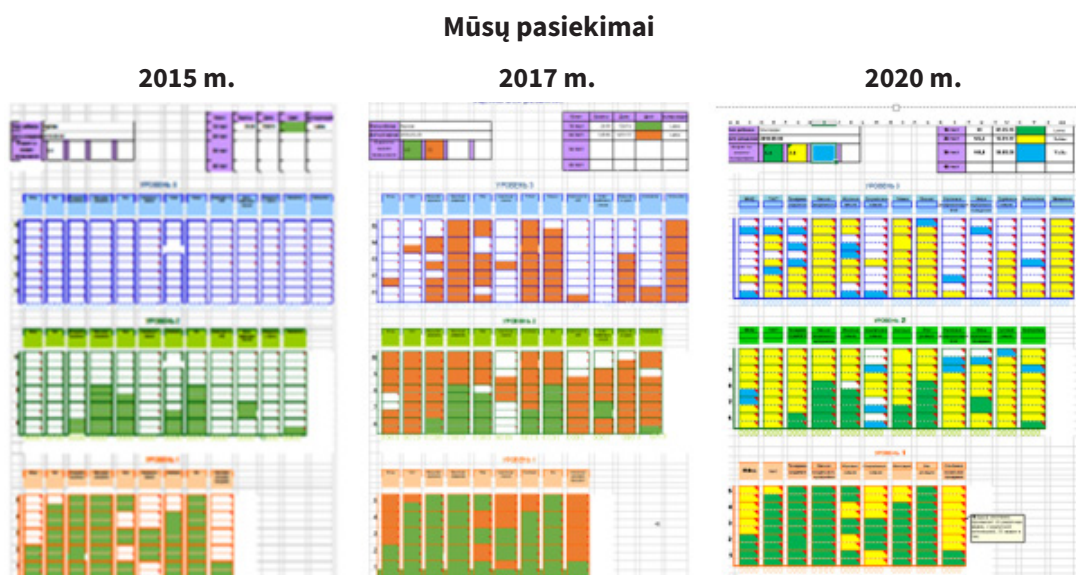
Mūsų šeimos patirtis rodo, kad toks ABA terapijos taikymas namuose yra efektyvus. Autizmo spektro sutrikimas mūsų sūnui Algirdui buvo diagnozuotas 2013 m., kai jam buvo penkeri metai. Specialistai vaiką apibūdino kaip neverbalų, be akių kontakto, labai silpnų imitacijų ir socialinių įgūdžių. Klasikiniai mokymo metodai nebuvo sėkmingi. Pradėjome mokyti savo vaiką naudoti ABA 2015 metais. 2020 m. geba pasakoti apie save, atsakyti į klausimus 1–5 sakiniiais, vykdyti nurodymus, skaityti dvikamienius žodžius, atlikti matematinius veiksmus iki dešimties ir kt. Mūsų vaiko įgūdžius taip pat įrodo VB-MAPP, pagrindinės ABA vertinimo priemonės, duomenys. Šiuo metu specialiojoje mokykloje Algirdas mokosi ketvirtosios formos.

Remiantis mūsų šeimos žiniomis, specialistų ir VB-MAPP duomenimis, taikomosios elgsenos analizės metodika buvo veiksminga mūsų sūnui ir galėjo padėti kitoms šeimoms mokyti vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, taikomoji elgesio analizė

Moksliniais tyrimais įrodyta, kad taikomosios elgesio analizės (angl. ABA) terapija yra efektyvi ugdant autizmo spektro sutrikimą (ASS) turinčius vaikus. Tačiau tėvai, auginantys šį sutrikimą turinčius vaikus, dažnai neturi galimybės taikyti šios terapijos, nes Lietuvoje, ypač regionuose, labai trūksta kvalifikuotų šios srities specialistų. Todėl šeimos neretai renkasi nuotolines privačiai dirbančių taikomosios elgesio analizės specialistų paslaugas. Jų metu vaiko ugdytojais (terapeutais) tampa patys tėvai, o specialistas (kuratorius) atlieka vaiko vertinimą, sudaro individualią ugdymo programą, moko, konsultuoja tėvus, stebi, analizuoja ir prireikus koreguoja visa ugdymo procesą.

Praktikos, kai ASS vaikas ugdomas šeimoje taikant taikomosios elgesio analizės metodiką, veiksmingumą įrodo ir mano šeimos patirtis. Autizmo spektro sutrikimas sūnui Algirdui nustatytas 2013 metais, kai berniukui buvo treji metai. Specialistų išvadose minima, kad vaikas neverbalus, nepalaiko akių kontakto, sutrikę imitaciniai, bendravimo įgūdžiai. Darželio lankymas, individualūs užsiėmimai su logopedu, specialiuoju pedagogu, psichologu reikšmingos įtakos vaiko įgūdžių raidai neturėjo. Ugdymas pagal taikomosios elgesio analizės metodiką pradėtas 2015 metais. 2020 metais atlikto specialistų tyrimo išvadose rašoma, kad Algirdas kalba 1–5 žodžių sakiniais, geba suteikti žinių apie save, atsako į įvairius klausimus, vykdo instrukcijas, skaito dviskiemenius žodžius, atlieka matematinius veiksmus iki dešimties ir kt. Sparčią vaiko gebėjimų raidą įrodo ir taikomosios elgesio analizės vertinimo instrumento VB-MAPP duomenys.



Pav. Algirdo A. kalbos ir socialinių įgūdžių vertinimas pagal VB-MAPP (2015–2020 m.)

Šiuo metu Algirdas mokosi ketvirtoje specialiojoje ugdymo klasėje ir toliau namuose ugdomas pagal taikomosios elgesio analizės metodiką.

Remiantis mūsų šeimos patirtimi, specialistų išvadomis ir atliktų taikomosios elgesio analizės vertinimų duomenimis galima teigti, kad vaiko ugdymas šeimoje taikant taikomosios elgesio analizės metodiką yra efektyvus ir galėtų padėti kitoms šeimoms ugdyti ASS vaikus.

Application of the Methodology of Applied Behavior Analysis in the Family Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder

VAIDA ABROMAVIČIENĖ

Summary. It is proved that Applied behavior analysis (ABA) is the most successful therapy for children with autism spectrum disorder (ASD). The problem is that there are not many qualified ABA specialists in Lithuania who could work with ASD children. That is why some parents use the distance ABA teaching. That is the practice when parents become therapists for their children. The ABA specialist evaluates the abilities of a child, makes an individual program, teaches parents and leads the programme. The experience of our family shows that this type of using ABA at home is effective. Autism spectrum disorder was diagnosed in 2013 when our son Algirdas was five years old. The child was described by specialists as non-verbal, with no eye contact, having very weak imitation and social skills. Classical teaching methods with were not successful. We started to teach our child using ABA in 2015. In 2020 is able to tell about himself, answer the questions in 1-5 sentences, follow instructions, read double syllable words, take mathematical actions on the ten limits, etc. Fast development of our child skills is also proved by data of VB-MAPP, the main evaluation instrument of ABA. At this time Algirdas learns in the fourth form at special school. According to the experience of our family, the data of specialists and VB-MAPP, methodology of Applied Behavior Analysis was effective for our son and also could help other families to teach their children with autism spectrum disorder.

Key words: autism spectrum disorder, applied behavior analysis

AUTORIAI

- Vaida Abromavičienė** – Tauragės Martyno Mažvydo progimnazijos logopedė, taikomosios elgesio analizės konsultantė.
- Inesa Ežerskytė-Purenok** – specialioji pedagogė-logopedė, Vilniaus Šolomo Aleichemo ORT gimnazija; kaniterapeutė, VšĮ „Saulės gojus“.
- Simas Garbenis** – Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos doktorantas. Mokslinių interesų sritys – emocinio intelekto ugdymas, specialusis ugdymas.
- Renata Greimaitė** – specialioji pedagogė, Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius, Kovo 11-osios gimnazija, Vilnius.
- Joana Grygutis** – kaniterapijos asociacijos narė, psichologė, kaniterapeutė. Didžioji Riešė, Vilniaus r.
- Vytautas Gudonis** – profesorius, socialinių mokslų (edukologija) habil. dr., akademikas, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija. Mokslinių interesų sritys – specialusis ugdymas, neįgalaus žmogaus įvaizdis visuomenėje ir mene, negalios nuostatos.
- Miglė Juršaitė** – specialioji pedagogė, Vilniaus Lazdynų mokykla.
- Eglė Kairelytė-Sauliūnienė** – Mykolo Romerio universiteto doktorantė; VšĮ „Abos centras“, Vilnius. Mokslinių interesų sritis – autizmo spektro sutrikimas, taikomoji elgesio analizė.
- Lukas Kamarauskas** – ergoterapeutas, tarptautinės komisijos sertifikuotas elgesio terapeutas (RBT), VšĮ „Sėkmingi vaikai“ terapeutas ir programų koordinatorius. Vilnius.
- Skaistė Kovienė** – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos lektorė. Mokslinių interesų sritis – tėvų pedagoginis švietimas, vaiko pedagoginis pažinimas.
- Almeda Kurienė** – socialinių mokslų daktarė (edukologija), Vilniaus universiteto Medicinos fakulteto Slaugos katedros asistentė. Mokslinių interesų sritys – sveikatos psichologija ir edukologija, darnaus vystymosi švietimas, įtraukusis ugdymas.
- Vilma Liaudanskė** – socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Marijampolės kolegijos docentė. Mokslinių interesų sritys – ikimokyklinis ugdymas, įtraukusis ugdymas, lyderystė švietime.
- Eugenijus Mačerauskas** – docentas, technologijos mokslų (informatikos inžinerija) daktaras. Vilniaus kolegija. Mokslinių tyrimų sritys – valdymo metodai ir algoritmai, dirbtinio intelekto taikymas vaizdų analizės ir valdymo sistemose.
- Dainius Mauricas** – specialusis pedagogas-logopedas metodininkas, Ukmergės Dukstynos pagrindinė mokykla.
- Viktorija Mizgerienė** – viešųjų ryšių projektų vadovė, NP5, UAB. Mokslinių interesų sritis: autistiškų vaikų integracijos į ugdomąją aplinką galimybės.
- Rolandas Paulauskas** – socialinių mokslų (edukologija) daktaras, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos docentas; Krizių prevencijos instituto (JK) sertifikuotas dėstytojas. Mokslinių interesų sritis – vaikų elgesio sutrikimai ir agresijos valdymas.
- Roberta Plekavičienė** – edukologijos bakalaurė, ugdymo mokslų magistrė; Šiaulių r. Dubysos aukštupio mokyklos specialioji pedagogė (logopedė). Mokslinių interesų sritys – švietimo pagalbos gerinimas mokykloje, tėvų įtraukimas į vaiko ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, pozityvus elgesys.

Agnė Pranckutė – Šiaulių apskrities Povilo Višinskio viešosios bibliotekos Vaikų ir jaunimo literatūros skyriaus vyresnioji bibliotekininkė.

Laima Tomėnienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos lektorė; Šiaulių Dainų progimnazijos specialioji pedagogė ekspertė. Mokslinių interesų sritis – vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas, įtraukusis ugdymas.

Solveiga Zvicevičienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos lektorė; muzikos ir šokio-judėsio terapijos specialistė. Moksliniai interesai: vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukusis ugdymas; šokio-judėsio terapija ir muzikos terapija; etninė kultūra, geštalto krypties psichoterapija.

Laura Žalienė – docentė, biologijos mokslų daktarė. Klaipėdos universitetas. Mokslinių interesų sritys – pediatriinė kineziterapija, papildomi ir alternatyvūs rehabilitacijos metodai.

Vytautas Žalys – docentas, socialinių mokslų (edukologija) daktaras, Vilniaus universiteto Šiaulių akademija. Mokslinių interesų sritys: audiovizualinių technologijų taikymo galimybės muzikinio ugdymo ir autizmo spektro sutrikimus patiriančių asmenų ugdymo srityje; vaizdo etnografijos metodo taikymas moksliniuose tyrimuose.

AUTHORS

- Vaida Abromavičienė** – speech therapist at Martynas Mažvydas Progymnasium in Tauragė, consultant in applied behavior analysis.
- Inesa Ežerskytė-Purenok** – special education teacher, Vilnius Sholom Aleichem ORT High School; Speech Therapist, Dog Therapist, public Institution „Saulės gojus“.
- Simas Garbenis** – PhD student of Vilnius university Siauliai academy. Scientific fields of interest: emotional intelligence, special education.
- Renata Greimaitė** – special education teacher, Department of Counseling for Children with Developmental Disabilities, March 11th Gymnasium, Vilnius.
- Joana Grygutis** – member of the Dog Therapy Association, psychologist, dog therapist, Vilnius district.
- Vytautas Gudonis** – PhD of social sciences (education), academician, professor of Vilnius University Šiauliai Academy. Research interests – special education, the image of a person with a disability in society and the arts, attitudes towards disability.
- Miglė Juršaitė** – special education teacher, Vilnius Lazdynu school.
- Eglė Kairelytė-Sauliūnienė**, PhD student of Mykolas Romeris university, Public Institution “ABA centre”, Vilnius. Research interests – autism spectrum disorder, applied behavioral analysis.
- Lukas Kamarauskas** – occupational therapist, registered behavior technician (RBT), therapist and program coordinator at public company “Successful children”, Vilnius.
- Skaistė Kovienė** – doctor of social sciences (education). Vilnius university Siauliai academy. Research interests – pedagogical education of parents, pedagogical cognition of a child.
- Almeda Kurienė** – doctor of social sciences (education), assistant of the Department of Nursing, Faculty of Medicine, Vilnius University. Research interests – health psychology and educology, education for sustainable development, inclusive education.
- Vilma Liaudanskė** – doctor of social sciences (education), senior teacher at Marijampole College (Lithuania). Research interests: preschool education, inclusive education, leadership in education.
- Eugenijus Mačerauskas** – assoc. professor, doctor of technological sciences (informatics engineering). Vilnius College. Research interests: control methods and algorithms, application of artificial intelligence in image analysis and control systems.
- Dainius Mauricas** – special education teacher, speech therapist methodist at Dukstynos primary school in Ukmergė.
- Viktorija Mizgerienė** – public relations project manager, NP5, Private Limited Liability Company. Research interests: possibilities of integration of autistic children into the educational environment.
- Rolandas Paulauskas** – doctor of social sciences (education), assoc. professor, Vilnius university Siauliai academy. Lecturer certified by the Crisis Prevention Institute (UK) Research interests – behavioral disorders in children and management of aggression.

Roberta Plekavičienė – bachelor of Education, master of Education; Šiauliai District Dubysos Aukštupio School, special needs teacher (speech therapist). Research interests: improving special educational support at school, parent involvement in the child's education in the pre-school institution, building positive behaviour in pre-school.

Agnė Pranckutė – senior librarian of Children and Youth literature department, Šiauliai County Povilas Višinskis Public Library.

Laima Tomėnienė – doctor of social sciences (education). Vilnius university Siauliai academy. Special education teacher expert, Siauliai Dainu progymnasium. Research interests – interest: education of children with special educational needs, inclusive education.

Solveiga Zvicevičienė – doctor of Social Sciences (education), lecturer at the Academy of Education of Vytautas Magnus University; music and dance-movement therapy specialist. Research interests: inclusive education of children with special educational needs; dance-movement therapy and music therapy; ethnic culture, gestalt psychotherapy.

Laura Žalienė – assoc. professor, doctor of biological sciences. Klaipeda university. Research interests – pediatric physiotherapy, complementary and alternative rehabilitation methods.

Vytautas Žalys – assoc. professor, doctor of social sciences (education), Vilnius university Siauliai academy. Research interests – possibilities of applying audiovisual technologies in the music education and in education of people with autism spectrum disorders; application of video ethnography method in research.

Autizmas: pažinti, suprasti, padėti. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2022. – 176 p.

ISBN 978-609-07-0732-6 (skaitmeninis PDF)

Kalbos redaktorė Danutė Petrauskienė
Dailininkė Jurga Tėvelienė
Maketuotoja Nijolė Bukantienė

Vilniaus universiteto leidykla, Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Knygos internete *knygnas.vu.lt*
Mokslo periodikos žurnalai *zurnalai.vu.lt*
11,5 aut. l.

