

KLAIPĖDOS UNIVERSITETO

Socialinių ir humanitarinių mokslų fakulteto

Psichologijos katedra

Erika Kuizinienė

**AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO
PATYRIMAS**

Psichologijos studijų programos

magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė: Dr. Doc. Roma Šimulionienė

Klaipėda, 2019

TURINYS

SVARBIAUSIOS SAŲOKOS	3
ĮVADAS.....	4
1. LITERATŪROS APŽVALGA.....	6
1.1. Autizmo samprata	6
1.2. Ugdymo samprata	7
1.3. ASS turinčių mokinių ugdymo problematika	9
1.3.1. ASS turinčių mokinių ugdymosi ypatumai	10
1.3.2. Pedagogams kylantys sunkumai	11
1.3.3. Ugdymo metodai ir priemonės.....	14
1.4. Ugdymosi galimybės Lietuvoje	15
1.5. Tyrimo problema ir tikslas	17
2. METODIKA	18
2.1. Teorinis tyrimo pagrindas.....	18
2.2. Tyrimo dalyviai.....	23
2.3. Tyrimo instrumentai ir eiga	25
2.4. Duomenų analizė	27
3. TYRIMO REZULTATAI.....	28
3.1. Sudėtinga sąveika su ugdytiniu, turinčiu ASS.....	30
3.2. Sąveikos su ugdytiniu rezultatas.....	33
3.3. Subjektyvi pozicija ugdytinio atžvilgiu.....	40
3.4. Subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu	42
3.5. Bandymai ieškoti veiksmingų strategijų	48
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	53
IŠVADOS.....	60
SANTRAUKA	65
SUMMARY	66
PRIEDAI	67
1 priedas.	68
2 priedas.	69
3 priedas.	70

SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS

1. **Ugdymas** – asmenybę kuriantis žmonių bendravimas, sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis. Visą gyvenimą trunkantis procesas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant. Švietimo įstatymas ugdymą apibrėžia taip: ugdymas – mokymas, lavinimas, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų formavimas (LRŠĮ, 2018).
2. **Mokymas** – sisteminga, organizuota, planinga ir kryptinga ugdytojo ir ugdytinių veikla, sąveika. Organizuotumu, planingumu, kryptingumu bei sistemingumu mokymas skiriasi nuo kitų švietimo formų (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007).
3. **Mokinys** – asmuo, kuris mokosi (LRŠĮ, 2018). Šiame darbe mokiniu laikomas asmuo, kuris mokosi pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio ir atitinkamas specialiojo ugdymo programas.
4. **Lavinimas** – žmogaus fizinės, psichinės plėtros skatinimas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007).
5. **Auklėjimas** – skatinimas pageidaujama linkme formotis žmogaus pažiūroms ir elgsenai.
6. **Saviveiksmingumas** – įsitikinimai dėl savo gebėjimų organizuoti ir vykdyti veiksmus, kurių reikia norint pasiekti pasiekimus. Dinamiškas, emocijas, mintis ir elgesį apimantis fenomenas, kuris daro įtaką motyvacijai ir sprendimų priėmimo procesams (Bandura, 1994).

ĮVADAS

Ukrainiečių pedagogas, rašytojas Vasilijus Suchomlinskis yra palyginęs mokymą su vienu lapeliu to žiedo, kuris vadinamas auklėjimu. Ko gero, kalbėdami apie ugdymą, galime jį vadinti „puokšte“, kuri sukomponuota iš gausybės „žiedų“, apie kuriuos šiame darbe ir kalbėsiu.

Kadangi auginu sūnų su autizmo spektro sutrikimu (toliau ASS), domiuosi ugdymo metodais, priemonėmis, kurie skirti autizmo spektro sutrikimą turintiems asmenims ugdyti. Sukaupiau ne tik asmeninę patirtį, bet ir profesiniame kelyje ne kartą susidūriau su įvairaus sunkumo ASS laipsnį turinčiais mokiniais, pradedant ikimokyklinio amžiaus vaikais ir baigiant vėlyvojo mokyklinio amžiaus mokiniais. Teko ne tik stebėti, kaip šį sutrikimą turintys vaikai mokomi, bet ir pabūti ugdytoju. Ir tik po daugybės bandymų, ieškojimų to, kas yra veiksminga ugdant ASS turinčius vaikus, po įvairių patyrimų, aš supratau, kad ši tema verta gilesnio tyrinėjimo.

Pastaruoju metu visame pasaulyje bandoma atsakyti į klausimą, kaip reikia pagerinti ASS turinčių mokinių socializaciją, kaip įgalinti juos savarankiškai gyventi. Bandoma ieškoti „veiksmingo ugdymo recepto“, kuris atvertų duris ASS turintiems asmenims į savarankišką ir laimingą ateitį. Kadangi šių vaikų prisitaikymo galimybės priklauso nuo aplinkoje esančių išteklių, didelis dėmesys skiriamas efektyvių metodų, priemonių rengimui, jų efektyvumo įrodymui bei paieškom, kokio pasirengimo, žinių ir gebėjimų reikia pedagogams, kad jie pasiektų kuo geresnių rezultatų. Šiuo metu vyrauja tendencija manyti, kad veiksmingas ASS turinčių vaikų ugdymas priklauso nuo pasirengimo dirbti su šį sutrikimą turinčiais mokiniais, taikant ugdymo programas, kurių veiksmingumas įrodytas moksliskai (Diržytė ir kiti, 2016; Ling & Mark, 2012; Dowey et al. 2007; Tierney et al. 2007; McDonnell et al. 2008; Gordon, 2017; Johson, 2018). Todėl pedagogams tenka dalyvauti įvairiuose mokymuose, konsultacijose, supervizijose, pasikliauti „ugdymo žinovais“ ir stengtis pritaikyti įgytas žinias. Tačiau didėjantis ASS turinčių mokinių skaičius ir netinkamai intervenciją taikančių pedagogų skaičius iššaukė „krizę“, kurios pasekmė – didelis atotrūkis tarp praktikos ir teorijos (Dingfelder & Mandell, 2011), kuris veda į neviltį. Kai pritaikoma teorija praktikoje nuvilia, visuomet kyla daug klausimų, ar tai išimtis, kai teorija netaikoma, ar pritaikymo klaida, kokios nesėkmės priežastys? Ir šie klausimai mane pastūmėjo sužinoti daugiau, kas vyksta sudėtingame ugdymo procese, ką pedagogai patiria ugdydami tokius skirtingus vaikus, kurių

sutrikimai yra įvairiapusiai, apimantys įvairias psichinio funkcionavimo sritis. Manau, kad svarbu sužinoti, ką išgyvena tikrieji ASS turinčių mokinių ugdymo ekspertai, kurie teorinius dalykus bando pritaikyti sudėtingoje realybėje, atsižvelgdami į individualius skirtumus ir ugdymosi situaciją.

Nepavyko surasti nė vieno kokybinio tyrimo Lietuvoje, kuriame būtų aprašoma pedagogų patirtis, kuri yra labai svarbi, norint suprasti ugdymo problematiką. Svarbūs ne tik objektyvūs duomenys (pvz.: koks yra informacijos prieinumas, galimybė mokytis, konsultuotis, gauti pagalbą), kurie leidžia pažinti, bet ir subjektyvus ugdymo situacijos patyrimas, kuris leistų suprasti, suteiktų svarbios informacijos apie esančias problemas, kuris būtų tarsi „žemėlapis“ parodantis kelius tolimesniems tyrinėjimams. Siekiu pažvelgti į šį fenomeną „iš arčiau“, suprasti, ką pedagogai išgyvena ugdydami mokinius, kurie turi ASS, tikiu, kad šio darbo rezultatai gali būti prasmingi ne tik pedagogams, tiems, kurie ugdo ASS turinčius vaikus, bet ir asmenims, rengiantiems ugdymo programas, organizuojantiems specialiųjų poreikių vaikų ugdymą, pedagogų švietimą, visiems prisidedantiems prie pedagogų darbo sąlygų gerinimo ir „veiksmingo ugdymo recepto“ kūrimo.

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Autizmo samprata

Autizmo spektro sutrikimas (ASS) – tai neurologinis raidos sutrikimas, kuris paveikia kalbos ir bendravimo, socialinių įgūdžių ir elgsenos vystymąsi. ASS turintiems vaikams būdingas socialinės sąveikos, komunikacijos deficitas, kurį lydi riboti interesai, pasikartojančios stereotipinės veiklos (elgesys) (Bölte & Hallmayer, 2011). Šios trys pagrindinės psichinio funkcionavimo sunkumų sritys dar yra žinomos kaip „sutrikimų triada“, kurią apima: 1) socialiniai sunkumai (sunkumai bendrauti su kitais asmenimis), 2) komunikavimo sunkumai (sunkumai suprasti neverbalinę ir verbalinę komunikaciją) ir 3) rigidiškas mąstymas, kalba ir elgesys. (Halabi, El-Seud, Alja‘am, Alpona, Al-hemadi & Al-Hassan, 2017).

Šiuo metu diagnozuojant autizmą remiamasi pasaulinės sveikatos organizacijos (PSO) parengto tarptautinės ligų klasifikacijos TLK-10-AM kriterijais, kai sunkumai pasireiškia kokybiniais socialinio bendravimo, komunikacijos (verbalinių ir neverbalinių bendravimo) ir elgesio (pasikartojančių, stereotipinių veiklų, ribotų interesų) sutrikimais. Kadangi sutrikusi yra įvairių psichinių funkcionavimo sričių raida, TLK-10-AM sisteminiame ligų sąrašė šis sutrikimas yra priskiriamas įvairiapusių raidos sutrikimų grupei ir yra koduojamas F84 šifru: F84.0 – Vaikystės autizmas; F84.1 – Netipinis autizmas; F84.2 – Retto sindromas; F84.3 – kiti dezintegraciniai vaikystės sutrikimai; F84.4 – hiperaktyvus elgesys, susijęs su protiniu atsilikimu ir stereotipiniais judesiais; F84.5 – Aspergerio sindromas; F84.8 – Kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai; F84.9 – Nepatikslintas įvairiapusis raidos sutrikimas. Amerikos psichiatrų asociacijos (APA) parengtoje (DSM-IV-TR) standartinėje psichikos sutrikimų klasifikacijoje autizmas buvo klasifikuojamas į keturias kategorijas, kurios 2013 metais išleistame DSM-V vadove sujungtos į vieną – Autizmo spektro sutrikimai (angl. Autism spectrum disorder – ASD).

ASS turintys vaikai yra labai skirtingi. Vieni gana sėkmingai adaptuojasi bendrojo ugdymo įstaigose, pasižymi dideliais gabumais kurioje nors srityje, kiti dėl intelekto sutrikimo, didelių elgesio ir emocijų sunkumų sunkiai ugdomi specialiosiose mokyklose, kartais ugdomi namuose. Pagal TLK-10 diagnostikos kriterijus vaikystės autizmas apima sunkų, o Aspergerio sindromas lengvą autizmo sutrikimo laipsnį. Autizmo požymių spektras labai platus ir apima motorikos, sensorinės integracijos, dėmesio ir mąstymo, komunikacijos ir socialinės sąveikos sutrikimus, pasireiškiančius įvairiu sunkumo laipsniu ir skirtinga šių sunkumų kombinacija

(Deisinger, 2012). Atsižvelgiant į skirtingą autizmo požymių pasireiškimą yra taikoma autizmo spektro sąvoka (Bölte, S. & Hallmayer, J., 2011).

1.2. Ugdymo samprata

Tobulėjant visuomenei, jos materialinėms gyvenimo sąlygoms, ugdymas darosi vis sudėtingesnis. „Konkrečius ugdymo tikslus, turinį ir metodus, visą jo sistemą ir organizaciją nulemia visuomenės idealai, vertybės ir pan.“ (Rajeckas, 1999, p. 14).

Ugdymo sąvokos atsiradimas ir jos plėtojimas darė įtaką lūkesčiams, kuriuos keliame pedagogams. Ugdymo sąvoką, kuri yra suprasta plačiąja prasme įvedė S. Šalkauskis nepriklausomoje (tarpukario) Lietuvoje. Panašiai ugdymą apibūdino J. Laužikas nurodydamas tas pačias semantines ištakas iš lotynų kalbos *educatio*, *educare*, reiškiančias visų jėgų išvystymą ar jų rezultatus, o patį ugdymą glaustai apibrėžia kaip kultūrinių apraiškų išskleidimą, pratęsimą ir praturtinimą, nes ugdymas yra tas socialinės kultūros veiksmas, kuriame susitinka praeities kultūros lobynas, dabarties asmens ir žmonijos gyvenimas ir ateities perspektyvos, pabrėžiant ugdytinių saviveiksmingumą (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). A. Maceina ugdymą apibrėžė kaip „žmogiškumo išvystymą žmoguje“ (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). B. Bitinas, V. Rajeckas, J. Vaitkevičius, Z. Bajoriūnas nurodė, kad ugdyti asmenybę reiškia perduoti jai sukauptą visuomenės patirtį, kartu parengti asmenybę gyvenimui visuomenėje ir gamybinei veiklai (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Taigi, palaipsniui brendo supratimas, kad ugdymas – svarbiausia žmonijos egzistencijos forma (Jovaiša, 1993, cit. Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007, p. 18). Ugdymas turi būti suprantamas kaip asmenybę kuriantis žmonių bendravimas, sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis. Ugdymas visą žmogaus gyvenimą trunkantis procesas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007), kuris gali būti suprantamas kaip procesas, bendravimas, veikla. O aiškinat kitas sąvokas, pirmiausia galime suskirstyti jas į dvi grupes: sąvokos būdingos ugdytinio veiklai – mokymasis ir saviugda, o ugdytojo veiklai – auginimas, švietimas, mokymas, lavinimas, auklėjimas, formavimas. Visos šios sąvokos vadinamos ugdymo funkcijomis (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007).

Ugdytojas siekia skatinti mokymosi procesą, nors tiesiogiai jo veikti negali, nes mokymasis yra individuali besimokančiojo veikla, kurią vykdyti gali tik pats asmuo. Mokymasis yra kokybiška mokėjimų, gebėjimų, kompetencijų bei pažiūrų kaita, vykstanti individui aktyviai veikiant socialinėje aplinkoje. Mokymosi sampratų įvairovės kraštinėse pozicijose yra biheivioristinės sampratos, kur akcentuojamas elgsenos pokyčių siekimas,

pasitelkus tinkamus elgsenos keitimo metodus, svarbiausia yra rezultatas ir humanistinės sampratos, kur svarbiausia yra vidinis žmogaus augimas, savęs atradimas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007).

2011-ųjų metų švietimo politikos lygmeniu ugdymas pristatomas Švietimo įstatyme. Juo laikoma dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, 2011). Įstatyme dedami akcentai į prigimtines žmogaus galias ir jų sklaidos procesą, tik nelabai aišku, kodėl psichinės galios apribojamos intelektinėmis, o procesiniai aspektai susieti tik su bendravimu ir mokymu (Martišauskienė, 2016). Plačiau ugdymo definicija pristatoma Lietuvos švietimo koncepcijoje, kur nurodoma, kad asmens ugdymas – tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma. Taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą-mokymąsi, lavinimą-lavinimąsi, auklėjimą-saviauklą. Taigi šalia žmogaus prigimties ryškinamos ugdymo proceso prielaidos (sąlygų sudarymas ugdytinių galių plėtotei), apibrėžiamas ugdymo turinys (kultūra kaip dvasinio paveldo visuma), nurodomos svarbiausios ugdymo funkcijos, išryškinamas jų įgyvendinimo dvipusiškumas (ugdytinio ir ugdytojo) bei kūrybiškumas. Minėti dokumentai tampa pagrindu tolesnei plėtotei ugdymo sampratos, kurios svarbą rodo tai, kad ji įdedama į mokyklų grupės pavadinimą, kur bendrojo lavinimo mokykla pervadinama bendrojo ugdymo mokykla (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011).

Kintančios ugdymo apibrėžtys keičia ir supratimą apie ugdytojo bei ugdytinio funkcijas, jų tarpusavio sąveikos rezultatus. Imta vis daugiau kalbėti apie ugdymą, kaip apie abipusės sąveikos procesą, skiriant didesnę dėmesį procesui negu rezultatui. Jau V. Šerno teigimu (1998) mokytojo meistriškumas yra susijęs su jo gebėjimu mokytis iš mokinio. Pakitusi pedagogo kaip meistro samprata ėmė naikinti ribas tarp ugdytojo ir ugdytinio, imta manyti, kad mokymasis ir mokymas vyksta vienu metu, kad mokytojas ne tik moko, bet ir pats tuo pačiu tobulėja, mokosi. V. Rajeckas ugdymą apibrėžia daugiau dėmesio sutelkdamas į ugdytojo veiklą, o V. Jakavičius daugiau akcentuoja vidinius vyksmus nurodydamas, kad ugdymas – svarbiausias žmogaus tapimo veiksnys ir ugdydami, skatiname žmogų tobulėti (Jakavičius, 1998), o ugdymo procesas apibrėžiamas kaip ugdytojo ir ugdytinio pedagoginė, t.y. tikslą turinti sąveika. Žodyje ugdymas(is) slypi dviejų veikėjų viena laikis veiksmas: vienas auga, kyla, plečiasi, keičiasi, o kitas jam padeda, skatina, veda. Todėl lietuvių kalboje terminas „ugdymas“ teiktinas šiuolaikiniam požiūriui į ugdymą reikšti (Martišauskienė, 2016). V. Aramavičiūtė aptaria net vienuolika ugdymo daugiamačiškumo aspektų: objektyvų ir subjektyvų ugdymo pobūdį, ugdymą kaip susitikimą, kaip pedagoginę situaciją, sąveiką, kūrybą, saviraišką, prasmės

atradimą, vertybių internalizavimą, permanentinį ir vientisą procesą. Tad apimamos tiek išorinės sąlygos, tiek vidinis vyksmas, jo turinys, tvarumas, ugdytojų ir ugdytinių sinergija (Martišauskienė, 2016).

1.3. ASS turinčių mokinių ugdymo problematika

Kaip anksčiau minėta, pedagogai susiduria su įvairių psichinių funkcionavimo sričių sutrikimais (dėmesio, kalbos, sensorinių ir t.t.), kurie pasireiškia skirtingomis kombinacijomis, įvairiu sunkumo laipsniu. Todėl ugdymo procese dažnai kyla daug sunkumų. Ugdytojo ir ugdytinio sąveiką apsunkina tai, kad iš ugdytojo reikalaujama ypač atidaus mokinio galių ir sunkumų įvertinimo, ugdytinio poreikių, interesų supratimo ir realistinių, įgyvendinamų tikslų siekimo. Tai atima labai daug laiko ir pastangų ir labai dažnai atrodo neįmanoma. Siekiant sėkmingai ugdyti ASS turinčius mokinius pedagogams tenka įveikti visuomenėje nusistovėjusius „barjerus“: išankstinius nusistatymus, stereotipus, lankstumo nebuvimą ugdymo procese (Breakey, 2006). Taip pat daug neaiškumo kyla dėl mokymo sampratų įvairovės. Pedagogai sprendžia, kokią mokymo poziciją pasirinkti: biheivioristinę, kur akcentuojamas elgsenos pokyčių siekimas, pasitelkus tinkamus elgsenos keitimo metodus, o svarbiausia yra rezultatas; ar humanistinę, kur svarbiausia yra vidinis žmogaus augimas, savęs atradimas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Nepasirinkus vienos iš pozicijų, vadovaujantis skirtingų ugdymo metodų principais kyla sunkumų priimant sprendimus ugdymo situacijoje, siekiant nuoseklumo ugdyme.

Nuo ugdytojo ir ugdytinio sąveikos priklauso, koks bus ugdymo/si rezultatas. Ugdytojas padeda, skatina veda ir nuo jo priklauso, kiek ugdytinis auga, kyla, plečiasi, keičiasi, tačiau ne mažiau svarbu, kiek ugdytinis leidžiasi keičiamas. Sinergiją, kai ugdytojas ir ugdytinis veikdami kartu pasiekia geresnių rezultatų, galime laikyti sėkmingo ugdymo pagrindu. Žvelgti į problemas, kurios kyla ugdant ASS turinčius mokinius galima tiek iš ugdytojo, tiek iš ugdytinio perspektyvų.

Literatūroje galima atrasti straipsnių, tyrimų, kuriuose analizuojamas taikomo metodo ar intervencijos efektyvumas, korekcijos galimybės pritaikant ugdymo/si aplinką, parenkant ugdymo/si priemones. Taip pat galima rasti straipsnių apie ugdytojams kylančius sunkumus: žinių apie autizmą stoką, žemą saviveiksmingumą ir pan., bei ugdytinių su ass ugdymosi ypatumus, kai siekiama suprasti sutrikusias psichinio funkcionavimo sritis.

1.3.1. ASS turinčių mokinių ugdymosi ypatumai

Viena iš dažniausiai minimų problemų ugdant ASS turinčius mokinius – dėmesio sunkumai. Vieni mokiniai atrodo pernelyg aktyvūs, negebantys atsiriboti nuo aplinkoje esančių stimulų, kiti atrodo pasyvūs, tačiau taip pat negeba susikonzentruoti į pateiktą informaciją. Anot Lukito (2017) ir kitų autorių, dėmesio sunkumai yra susiję su vydomųjų funkcijų sutrikimu ir kuo didesnis yra šio sutrikimo išreikštumo laipsnis, tuo labiau tai paveikia ASS turinčių vaikų mąstymą, kognityvinį lankstumą ir iššaukia pasikartojantį elgesį. Gunn ir Delafield-Butt (2015) darbe buvo atkreiptas dėmesys į ASS turinčių mokinių ribotų interesų, pasikartojantčio elgesio problemą. Pasikartojantis elgesys ir interesų ribotumas gali varijuoti nuo žemo iki aukšto lygio. Tai priklauso nuo intelektinių gebėjimų. Pavyzdžiui, intelekto sutrikimą turintys vaikai gali nuolatos kartoti kažkokius judesius, o tuo tarpu aukštu intelektu pasižymintis mokinys, pvz., mokinys su Aspergerio sindromu, gali obsesiškai kaupti kokią nors jam įdomią informaciją. Iki šiol vis dar manoma, kad pasikartojantį elgesį reikia stabdyti, manoma, kad riboti interesai trukdo ugdytis ASS turintiems mokiniams, todėl pernelyg didelį domėjimąsi viena veikla reikia slopinti, skatinant domėtis įvairiais dalykais. Tačiau Gunn ir Delafield-Butt (2015) tyrimas parodė, kad priderinus pamokos turinį ir eigą prie mokinio interesų, netgi tuomet, kai kalbame apie žemų intelektinių gebėjimų turintį mokinį, galima pasiekti daug geresnių rezultatų, padidinti motyvaciją ir įtraukti mokinį į ugdymosi procesą, negu tuomet, kai stengiamasi slopinti įkyrų domėjimąsi kažkokiu reiškiniu ar objektu.

Kad ASS turintys mokiniai ugdomi ir keičiasi tada, kai pagal mokinių poreikius pritaikoma aplinka, sukuriama jiems ugdytis palanki situacija, mano ir Koegel R., Kim, Koegel ir Schwartzman (2013). Savo darbe autoriai atskleidė, kad ASS turinčių paauglių bendravimo kokybė su neurotipiškais bendraamžiais pagerėjo tuomet, kai jie užsiimdavo patinkančia veikla – dalyvo jiems patinkančioje popamokinėje veikloje (kompiuterinio raštingumo, filmų mėgėjų klube ir t.t.). Veiklos, kuri patinka ASS turintiems mokiniams, metu jie ne tik labiau įsitraukė į užsiėmimą, bet ir daugiau bendravo su bendraamžiais, patys inicijavo pokalbius. Be to, po dalyvavimo bendruose užsiėmimuose ir ASS turintys mokiniai, ir neurotipiški jų bendraamžiai pripažino, kad bendri užsiėmimai jiems patiko (Koegel R. et al, 2013). Taip pat Koegel (2013) ir bendraautoriai teigia, kad bendravimo kokybė (akių kontakto, pokalbio inicijavimas) pagerėja tuomet, kai ASS turintys mokiniai užsiima mėgstama veikla. Tačiau abejotina, ar

visuomet yra galimybė taip lanksčiai prisitaikyti prie vaikų interesų, nes ugdymo sistema turi savo „rėmus“.

Dėl neurologinių priežasčių ASS turintys vaikai nesugeba priimti arba pastebėti, teisingai suprasti arba interpretuoti neverbalinių komunikavimo ženklų, suprasti socialinių normų. Šiam sutrikimui būdingi socialinio bendravimo (sunkumai bendrauti su kitais asmenimis) ir komunikavimo sunkumai (sunkumai suprasti neverbalinę ir verbalinę komunikaciją) (Halabi et. al, 2017). Pavyzdžiui, Montgomery, Allison, Lay, Cassidy, Langdon ir Baron-Cohen (2016) tyrinėjo ASS turinčių asmenų empatiškumą ir gebėjimą „skaityti kitų mintis“ iš akių. Montgomery (2016) ir bendra autoriai teigia, kad ASS turinčių asmenų gebėjimas suprasti, kaip jaučiasi ir ką gali manyti kitas asmuo, gali varijuoti ir aukštesniu gebėjimu pasižymi Aspergerio sindromą turintys asmenys, todėl diagnostikoje jie turėtų būti išskirti. Tačiau Baron-Cohen ir Wheelwright (2004) teigimu visi ASS turintys asmenys pasižymi negebėjimu suprasti kito individo psichinę būseną ir išreikšti tą supratimą tinkama emocija. ASS turintys vaikai išsiskiria tuom, kad jiems nepavyksta arba sunkiai pavyksta suprasti dalykus (ką galvoja, jaučia kiti), kuriuos puikiai gali suprasti neurotipiniai arba kitus sutrikimus turintys vaikai.

ASS turintiems vaikams sunkumų prisitaikyti sukelia ne tik kalbos ir komunikacijos, socialinio bendravimo ir elgesio bei veiklų ypatumai, bet ir sensorinės integracijos proceso sutrikimai. Ši disfunkcija pasireiškia negebėjimu suvokti, priimti ir atsakyti į informaciją, gaunamą sensorinių sistemų pagalba. Jeigu vaikai labai aktyviai reaguoja ir atsako į dirgiklius, organizmas stengiasi išvegti per didelio stimulų kiekio (hyperjautrumas). O jei per silpnai, organizmui reikia aktyvesnio stimuliavimo, tad vaikai dažnai patys imasi stimuliuoti savo kūną (hipojautrumas) (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Todėl ASS turintys vaikai sunkiai prisitaiko ugdymo sistemoje. Vaikai, kurie turi dėmesio išlaikymo sunkumų, sunkiai geba atsiriboti nuo įvairių aplinkos stimulų, kurių labai riboti interesai yra labai sunku „įstatyti“ į tradicinio ugdymo rėmus, kuomet ugdytojas yra mokymo proceso vadovas, žinių šaltinis, o mokinys pasyvus proceso dalyvis, atlienkantis tai, kas liepiama. Bet sunkiausia yra tai, kad ASS turintys mokiniai turi socialinės sąveikos ir komunikavimo sutrikimų, todėl įprasti drausminimo ar skatinimo metodai yra dažniausiai neveiksmingi ir „susikalbėti“ su šį sutrikimą turinčiu mokiniu yra labai sudėtinga.

1.3.2. Pedagogams kylantys sunkumai

Isabella O`Donovan, ISADD (Intervention services for Autism & Developmental delay) vykdančioji programų vadovė mokymuose „ASS turinčių mokinių intervencija ir įtrauktis”

dalinosi savo patirtimi apie darbą su ASS vaikais. Jos teigimu sėkminga intervencija priklauso nuo dviejų dalykų: pirmasis yra vaiko, turinčio ASS pažinimas ir jo poreikių supratimas; antrasis – intervencijos laikymasis (įsipareigojimas laikytis intervencijos numatytų tikslų). Tik suprasdami vaiką, suprasdami jo poreikius ir kokia pagalba jam reikalinga ir kantriai teikdami tą pagalbą, galime pasiekti gerų rezultatų.

Niekas neabejoja, kad supratimas ateina kartu su žiniomis ir patirtimi. Kuo daugiau žinių apie sutrikimą ir apie mokymo metodus pedagogas turi, tuo sėkmingiau jis įveikia ugdymo procese kylančius sunkumus. Gordon (2017) ir Johson (2018) darbuose teigiama, kad įgyjant žinių didėja saviveiksmingumas, kuris yra reikšmingas veiklos kokybei. Pedagogams yra svarbūs įvairaus formato mokymai: supervizijos, pratybos, konferencijos, seminarai. Anot Johson (2018) pedagogai jaučiasi negaunantys tinkamų mokymų, kaip ugdyti ASS turinčius vaikus. Taip pat autorius teigia, kad susirūpinimą kelia tai, kad specialieji pedagogai ne visai supranta autizmo ir kitų sutrikimų ugdymo specifiškumo skirtumų.

Pedagogai kasdien susiduria su ASS mokinių elgesio iššūkiais. ASS sutrikimą turintys vaikai susiduria ne tik su mąstymo, dėmesio ir suvokimo sunkumais, bet ir su elgesio bei emocijų sunkumais, pavyzdžiui: saviagresija, agresyviu elgesiu, prieštaraujančiu elgesiu, o taip pat gali turėti intelekto sutrikimą. Ugdyti šiuos vaikus, išlavinti gyvenimui svarbius komunikacinius gebėjimus, socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą pedagogams yra sudėtingas, o kartais, atrodo, neįveikiamas uždavinys. Susidūrę su sudėtingu, nepageidaujamu elgesiu ir negalėdami jo pašalinti, pedagogai gali pykti, norėti nubauti netinkamai besielgiančius vaikus. Ling ir Mark (2012) atskleidė, kad negatyvios reakcijos, tokios, kaip pyktis į nepageidaujamą ASS elgesį sumažėja įgijus mokymuose žinių apie ASS turinčių mokinių ugdymosi, raidos ypatumus, pagalbos ir intervencijos galimybes. Įgytos teorinės žinios ir pratybose suformuoti įgūdžiai įgalina pedagogus priimti vaiką, ramiai reaguoti į jų elgesį, sumažinti lūkesčius, kelti realistiškesnius tikslus. Šis įgalinimas akivaizdžiai pagerina pedagogų darbo su netinkamu elgesiu, intelekto sutrikimu kokybę. Įgiję žinių pedagogai ima suprasti, atjausti mokinius su ASS, o didesnė atjauta siejama su rečiau pasikartojančiu netinkamu elgesiu (diskriminacija, baudžiančiu elgesiu) ASS turinčių mokinių atžvilgiu (Ling, Mark, 2012). Panašiai ir kitų autorių (Dowey et al. 2007; Tierney et al. 2007; McDonnell et al. 2008) darbuose rašoma, kad pedagogų saviveiksmingumas darbe su ASS turinčiais vaikais didėja įgyjant žinių apie šio sutrikimo ypatumus ir tuo pačiu metu keičiasi neigiamos nuostatos į iššūkius keliantį elgesį. Dowey ir kiti (2007) mano, kad mokymų metu pedagogai turi galimybę gauti ne tik naujų žinių, tačiau ir kalbėti apie susirūpinimą keliantį

elgesį, suprasti šio elgesio galimas priežastis. Autorių nuomone pedagogams reikia dalintis savo patirtimi, kartu ieškoti būdų, kaip spręsti ugdymo procese kylančius sunkumus, nes kiekvienas atvejis yra vis kitoks ir siekiant sėkmingai ugdyti ASS turinčius mokinius nepakanka teorijos, reikia ir įvairių praktinių pavyzdžių. Tierney (2007) ir bendraautorių tyrimo rezultatai parodė, kad net 3-iejų dienų mokymai sustiprino pedagogų pasitikėjimo savimi jausmą, saviveiksmingumą, kuris buvo įvertintas praėjus trims mėnesiams po mokymų. Tačiau neigiamos emocinės reakcijos ir įsitikinimai reikšmingai nepakito. O tuo tarpu Doweį ir kiti (2007) pastebėjo, kad supratimas apie agresyvų elgesį, saviagresiją pagerėjo iš karto po mokymų. Dėl žinių stokos tyrimo dalyviai dažniau įvardino neteisingas agresijos priežastis, o po mokymų pedagogai dažniau įvardino teisingas agresyvaus priežastis (Doweį et al., 2007). Tierney (2007) ir bendra autoriai pripažįsta, kad nėra aišku, kaip pedagogai tvarkosi su savo nerimu, neigiamomis emocijomis praėjus ilgesniam laikui po mokymų. Kadangi įvertinimas buvo atliktas praėjus 3 mėnesiams po mokymų, liko neaišku, kokia emocinė savijauta ir įsitikinimai vyravo iškart po mokymų. Gali būti, kad trumpalaikis neigiamų emocijų ir įsitikinimų sumažėjimas buvo, bet viskas stabilizavosi praėjus 3 mėnesiams po mokymų. Taigi nėra aišku, kokie procesai vyksta iškart po to, kai įgyjamos žinios ir tada, kai praeina daug laiko po mokymų, kai dažnai susiduriama su nesėkmėmis. Panašus tyrimas, įrodantis saviveiksmingumo svarbą ugdant ASS turinčius mokinius, buvo atliktas Accardo (2017) ir kitų autorių. Jame buvo stebimas pedagogų saviveiksmingumas ir įsitikinimas apie taikomųjų priemonių, metodų, mokyti teksto suvokimo veiksmingumą. Šio tyrimo tikslas buvo nustatyti, kas lemia mokytojų saviveiksmingumą. Darbo autoriai teigia, kad kuo labiau mokytojai tiki naudojamo metodo ar instrumento veiksmingumu, labiau siekia jį naudoti. Taip pat šiame darbe rašoma, kad didesnis pasitikėjimas savimi naudojant metodus, technikas susijęs su pedagogų saviveiksmingumu ir didesniais lūkesčiais pasiekti gerų rezultatų (Accardo et al., 2017).

Tyrėjai ir pedagogai dažnai kalba apie atotrūkį tarp teorijos ir praktikos (Stahmer, 2012). Jų manymu, teorijoje aprašomi metodai ne visada veiksmingi siekiant ugdymo tikslų. Mokslinėje literatūroje esančias idėjas, rekomendacijas reikia taikyti labai skirtingose situacijose ir tai reikalauja labai daug pastangų, kūrybiškumo ir lankstumo. Anot Stahmer (2012) atotrūkį galima sumažinti kuriant teoriją ir grindžiant ją praktika. Tačiau konkrečią teoriją, įrodant dažnai lieka nepastebėti subjektyvūs veiksniai, kurie apima asmens, taikančio konkretų metodą, asmenines savybes. Teorijos taikymo klaidos skatina tyrėjus ieškoti trūkumų teorijoje ar asmenyje, kuris taikė teoriją.

Visos anksčiau išvardintos problemos, kylančios ugdant ASS turintį mokinį susijusios su konfliktu tarp to, kas svarbu ugdytojams ir kas svarbu ugdytiniams. Susiduriama su ugdymo sistemos ir ugdytinio lūkesčių nesutapimu (Breakey, 2006). Tuomet tikslai būna šabloniški, o ne pritaikyti individualiai, mokymo turinyje svarbiausios išlieka faktinės žinios, o ne į kompetencijas orientuotas ugdymas. Ir, nors ugdymo efektyvumas siejamas su pasiekimais ugdymo procese, pasiekus tikslą gali būti visai nepriartėjama prie šiuolaikinio ugdymo siekiamybės – kompetencijų, kurios yra būtinos tolesniam mokymuisi ir prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje.

1.3.3. Ugdymo metodai ir priemonės

Lietuvoje ugdant ASS turinčius vaikus ugdymo įstaigose dažniausiai taikomi paveikslėlių sistemos, struktūruoto mokymo, taikomosios elgesio analizės, kalbos, muzikos terapijos, TEACHH metodai. Dažniausiai taikomi ne „gryni“ pavieniai metodai, bet derinami įvairių metodų elementai (Diržytė ir kiti, 2018).

Labiausiai žinoma ir naudojama yra taikomoji elgesio analizė (angl. Applied behavior analysis (ABA)). Taikomosios elgesio analizės veiksmingumas yra moksliskai įrodytas. Ši intervencija yra skirta įvairių elgesio problemų, įvairių sutrikimų turintiems asmenims ir veiksminga ASS turintiems asmenims. Taikomosios elgesio analizės technikos orientuotos į socialiai priimtino elgesio formavimą. Daugelis mano, kad taikomoji elgesio analizė yra ASS turinčių vaikų ugdymo metodas ir gali būti derinama su kitais ugdymo metodais, naudojama kaip elementas su kitų metodų elementais (Dillenburger & Keenan, 2009). Dažnai taikomoji elgesio analizė yra priskiriama prie tokių ASS turinčių asmenų intervencijos metodų: esminio atsako metodas (angl. Pivotal response training (PRT)); TEACHH arba PECS metodų. Tačiau visi anksčiau išvardinti metodai yra Taikomosios elgesio analizės technikos ir mokytis šių technikų nėra tas pats, kas baigti Taikomosios elgesio analizės mokymus. Taikomosios elgesio analizės studijų programų yra vakarų šalyse, taip pat Europos šalyse, tačiau nėra Lietuvoje. Todėl Lietuvoje Taikomosios elgesio analizės specialistų yra labai nedaug, visi jie baigę studijas užsienyje užsiima šio mokslo sklaida Lietuvoje. Taip pat užsienių šalių Taikomosios elgesio analizės terapeutai vykdo mokymus Lietuvoje.

Vienas iš rečiau naudojamų, nemažai kritikos susilaukęs yra Son-rise metodas, kuris skirtas ugdyti vaikus su ASS. Son-rise metodas (liet. Sūnaus pakilimas) atėjo iš vakarų šalių ir

jau po truputi susilaukia dėmesio Lietuvoje. Šios terapijos šalininkai teigia, kad svarbu pakeisti tėvų požiūrį į savo vaiką, svarbu, kad tėvai priimtų savo vaiką tokį, koks jis yra, mėgintų suprasti jo pasaulį, domėtis jo veikla, įsitraukti į jo veiklą, užuot bandžius vaiką keisti ir mokyti to, kas jam neįdomu arba sukelia neigiamų emocijų (Deisinger, 2012). Pagrindiniais ugdytojais skatinami būti tėvai, kurie su savo vaiku kasdien po kelias valandas žaidžia specialiai įrengtame žaidimų kambaryje, bandydami pažinti savo vaiko „vidinį pasaulį“. Kai vaikas ima inicijuoti bet kokį kontaktą (pažvelgia į akis, kalbina) yra paskatinamas (Williams, Wishart, 2003). Son-rise terapijos šalininkai teigia, kad tokiu būdu bendraujant su vaiku yra užmezgamas stiprus ryšys, kuris padeda tolesniam tėvų, globėjų bendravimui su vaiku. Son-rise terapijos tikslas yra „nueiti“ į vaiko pasaulį, teigiama, kad tik tuomet vaikas „ateis“ į jų pasaulį. Ši terapija turi savo principus ir taisykles, kuriais remiantis su vaiku dirba ne tik tėvai, bet ir specialistai. Pavyzdžiui, jeigu 3 metų vaikas labai mėgsta sukti vilkelį, ignoruoja kvietimą, prašymus, atrodo nesupranta kalbos, gestų, neužmezga akių kontakto, taikant šią terapiją reikėtų skirti nemažai dėmesio kontakto užmezgimui. Šiuo atveju reikėtų kartu su vaiku sukti ir stebėti vilkelį, būti nuolat šalia vaiko, bandyti suprasti, kas jį žavi ir pačiam susižavėti ta veikla, išreiškiant nuostabą, energiją ir entuziazmą (angl. *exitement, energy, enthusiasm* vadinami trimis stebuklingomis „e“). Anot Son-rise terapeutų tuomet, kai vaikas pažvelgia į akis reikia reaguoti, paskatinti, parodyti džiaugsmą.

Taigi šiuo metu galima rinktis iš plataus spektro intervencijų, metodų ir priemonių skirtų ugdyti vaikus su ASS. Vieni jų yra paremti biheivioristinėmis idėjomis, kurie padeda mokinius „išsprasti“ į ugdymo sistemoje esančius rėmus, pavyzdžiui: struktūruotas mokymas, vaizdinių priemonių naudojimas, taikomoji elgesio analizė ar jos principai, kiti remiasi humanistinės sampratos idėjomis, kur svarbiausia yra vidinis žmogaus augimas, savęs atradimas.

1.4. Ugdymosi galimybės Lietuvoje

PSO vykdomos visuomenės sveikatos stebėsenos duomenimis, per paskutinį dešimtmetį ASS turinčių asmenų skaičius kai kuriose šalyse išaugo iki 10 kartų (Diržytė, A, ir kiti, 2016). Lietuvos Higienos instituto duomenimis psichologinės raidos sutrikimai (F80-F89) Lietuvoje 2007–2017 metais išaugo – nuo 13447 iki 22388 atvejų. Tai paskatino sutelkti pastangas tobulinant ASS turinčių asmenų ankstyvosios diagnostikos ir intervencijos metodus (Diržytė, A, ir kiti, 2016). Jau keletą metų Lietuvoje valstybiniame ir nevalstybiniame lygmenyje inicijuojami įvairūs mokymai, seminarai, kuriuose pedagogai, švietimo pagalbos specialistai ir tėvai supažindinami su ASS vaikų raidos, elgesio ypatumais, ugdymo metodais. Tačiau 2016

metų Ugdymo plėtotės centro analizės rezultatai parodė, kad pedagogai vis dar menkai žino ASS požymius, tik 6 proc. pedagogų žino kokią nors metodiką, skirtą ugdyti ASS vaikus ir tik 36 proc. ASS turinčių vaikų tėvų, mano, kad pedagogai geba ugdyti jų vaikus (Diržytė ir kiti, 2016).

Lietuvos Respublikoje specialiųjų poreikių vaikų ugdymas reglamentuojamas Švietimo ir mokslo, Socialinės apsaugos ir darbo, Sveikatos apsaugos ministerijų ir Lietuvos Respublikos Vyriausybės dokumentais. Specialiojo ugdymo politikos kūrimui ir jos praktiniam įgyvendinimui reikšmę turėjo įvairūs specialiojo ugdymo funkcionavimą norminantys dokumentai. Tiek tarptautiniai, tiek nacionaliniai teisės aktai pripažįsta visų vaikų, taip pat ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, teisę į mokslą, kuris leistų išlavinti gyvenimui svarbius komunikacinius gebėjimus ir socialinę kompetenciją, įgyti gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą (LR VTAK, 2016). Lietuvoje galiojantys teisės aktai apibrėžia specialiųjų poreikių vaikų teisę būti ugdomiems ugdymo institucijoje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos, taigi ir bendrojo ugdymo mokykloje ar ikimokyklinėje įstaigoje.

Siekiant pasikeitimų specialiajame ugdyme, viena iš svarbiausių idėjų buvo integruotas ugdymas. Pradėta vis dažniau kalbėti apie inkliuzinį ugdymą, vienos mokyklos visiems idėją, bendrojo ir specialiojo ugdymo susiliejimo poreikį. 2016 metais švietimo ir mokslo ministerija diskutuojant su mokslininkais, praktikais, psichologais, autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų tėvų asociacijomis, vaiko teisių apsaugą atstovaujančiais specialistais, parengė Įtraukiojo ugdymo koncepcijos autizmo spektro sutrikimų, elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų arba sunkumų turintiems vaikams projektą (LR ŠMM, 2016). Švietimo ir mokslo ministerija paskelbė konkursą (ASS) magistro studijų programos užsienyje stipendijoms laimėti, nes Lietuvoje studijų programų susijusių su ASS nėra. Tai įrodo, kad yra poreikis įgyti daugiau žinių, patirties apie ASS.

Nors ASS turinčių vaikų geresnio ugdymo siekimo kelias nueitas ilgas, vis dar jaučiamas didelis poreikis tobulinti šių vaikų ugdymo kokybę. Nemažai kalbama apie tai, kokių sąlygų reikia ugdant ASS turinčius vaikus, bet 2017 metų lyginamajame tyrime „Švietimo darbuotojų galimybės ABA integravimui mokyklose“ rašoma, kad yra jaučiamas atotrūkis tarp dabartinio reguliavimo institucijos ir realaus intervencijų ir struktūruotų metodikų įgyvendinimo, siekiant pagerinti ASS turinčių vaikų mokymąsi, augimą ir nepriklausomumą. Kiekviena mokykla renkasi, kokių reikia priemonių, metodų ugdyti ASS turinčius vaikus,

Diržytės ir kitų (2016) tyrime rašoma, vis dar trūksta patikimos autizmo spektro sutrikimų ir kitų elgesio ir emocijų sutrikimų statistikos, ne tik dėl tėvų pasipriešinimo ankstyvajai diagnostikai, bet ir dėl diagnostinių metodų trūkumų, diferencijavimo galimybių ribotumo, todėl valstybiniu lygiu sunku įvertinti šios problemos mastus ir taikyti reikiamas viešosios politikos priemonės jai spręsti (Diržytė, A, ir kiti, 2016). Todėl svarbu ne tik tinkamai pasirengti ASS turinčių vaikų ugdymui, bet ir tobulinti diagnostiką.

1.5. Tyrimo problema ir tikslas

Anksčiau aptartuose tyrimuose atskleidžiama žinių ir įgūdžių reikalingų ugdyti ASS turinčius mokinius svarba. Manoma, kad ugdyti ASS turinčius asmenis reikia ypatingo pasirengimo, todėl išryškinama mokymų svarba. Įgijus naujų žinių, baigus mokymus apie ASS sutrikimą, metodus padidėja pedagogų saviveiksmingumas, jie jaučiasi labiau pasiruošę, pasitikintys savimi (Dowey et al. 2007; Tierney et al. 2007; McDonnell et al. 2008; Gordon, 2017; Johson, 2017), o tai pagerina ugdymo kokybę. Tačiau nėra aišku, kokie procesai vyksta, kai žinios nėra reguliariai atnaujinamos, kai nėra galimybės turėti reguliarias supervizijas, kai susiduriama su nesėkmėmis ir nėra profesionalios priežiūros. Neaišku, kaip ugdytojai sprendžia problemas, susijusias su ASS turinčių vaikų ugdymu, kaip jie išgyvena „atotrūkį“ tarp teorijos ir praktikos. Trūksta gilesnio pedagogų išgyvenimo supratimo, kuris padėtų pamatyti subjektyvią realybę, žmogiškąjį faktorių. Nepavyko rasti nei vieno tyrimo, kuris nagrinėtų gilesnius pedagogų išgyvenimus, ugdant ASS turinčius mokinius.

Nors yra nemažai literatūros apie ASS ugdymo metodus, tyrimų apie veiksnius, kurie padeda pasiekti geresnių rezultatų ugdant šį sutrikimą turinčius vaikus, tačiau ieškant būdų, kaip praktikoje padėti pedagogams, kurie ugdo autizmo sutrikimą turinčius vaikus, trūksta pačių mokytojų perspektyvos – ką jie patiria ugdymo procese, kaip šis patyrimas veikia ugdymo procesą, jo kokybę, siekiant užsibrėžtų tikslų.

Taigi, šio darbo tikslas yra atskleisti ir geriau suprasti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtį. Tyrimo objektas – autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patyrimas.

2. METODIKA

2.1. Teorinis tyrimo pagrindas

Kokybinis tyrimo metodas pasirinktas todėl, kad nagrinėjamas fenomenas yra platus, netyrinėtas arba tyrinėtas siauresniame kontekste. Išgyvenimai susiję su ASS turinčių vaikų ugdymu yra labai jautrūs, nes šis sutrikimas apima įvairias psichinio funkcionavimo sritis ir pasireiškia įvairiais elgesio, emocijų, komunikavimo ir socialinio bendravimo sutrikimais. Ugdytiniai, turintys ASS yra labai skirtingi ir sunkiai nuspėjami, todėl ugdant juos iškyla daug įvairių sunkumų. Kokybinis tyrimo metodas puiki priemonė, kuri padeda suprasti jautrias ir mažai tyrinėtas temas.

Savo tyrimo tikslui pasiekti pasirinkau teminės analizės metodą, kuris suteikia galimybę atskleisti nagrinėjamo fenomeno – ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimo bendruosius bruožus, išskirti pagrindines temas. Teminę analizę pasirinkau dėl šių priežasčių:

- Braun ir Klarke (2006) teigimu šis metodas yra lankstus, suteikiantis galimybę praturtinti žinias apie nagrinėjamą fenomeną, leidžiantis struktūruoti surinktą kokybinę medžiagą, apibūdinti bei interpretuoti tiriamo fenomeno aspektus, ieškant pasakojimuose panašumų aptikti tam tikras temas, dėsningumus.
- Gali padėti atrasti nenumatytus dalykus, įžvelgti tai, ko nebuvo tikimasi apie tiriamą fenomeną.
- Gali būti taikomas įvairių teorinių paradigmu rėmuose, laikomasi nuostatos, kad nėra vienos absoliučios tiesos apie nagrinėjamą fenomeną, todėl suteikia laisvę, kokio požiūrio laikytis atliekant tyrimą.
- Duomenis galima interpretuoti ne tik semantiniame, bet ir latentiniame lygmenyje, t.y. atskleidžia ne tik tai, ką tyrimo dalyvis atskleidžia žodžiais, bet ir tai, kas yra „tarp eilučių“.
- Tai yra puiki priemonė pradedančiajam tyrėjui, nes aiškiai nurodo kokybinio tyrimo ir duomenų analizės žingsnius.

Fenomenologinė epistemologinė pozicija. Mane domino subjektyvus ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimas. Ne ką tyrimo dalyvis žino apie ugdymą, bet ką patiria, t.y.: „prožektoriaus šviesa nukreipiama į patį žmogų“. Ši pozicija leidžia į tiriamą reiškinį pažvelgti iš pačių tyrimo dalyvių perspektyvos – ką jie išgyvena ugdydami ASS turinčius mokinius, kaip jie jaučiasi, nenaudojant išankstinės teorijos ar tikslų pradinių hipotezių. Remiantis fenomenologine pozicija, kiekvieno tyrimo dalyvio patirtis yra priimama kaip unikali, tačiau

susieta su socialiniu, kultūriniu kontekstu, pavyzdžiui: visuomenėje nusistovėjusiomis nuostatomis, mitais apie autizmą, ugdytojo ir ugdytinio vaidmenis ugdymo procese. Laikomasi *kritinio realizmo* teorija besiremiančio *kontekstualistinio* požiūrio, kuris nagrinėja, kaip žmonės įprasmina savo patirtį (Smith, 2015). Kontekstualia nuostata besivadovaujant svarbu dėmesį sutelkti į tai, kokį poveikį tyrimo dalyvių patirtims daro socialinis kontekstas, realybės aspektai ir apribojimai (Smith, 2015).

Fenomenologiniuose tyrimuose laikomasi nuostatos, kad nėra vienos absoliučios tiesos apie nagrinėjamą fenomeną. Realybė yra ne kas kita, kaip individo supratimas apie tai, kas yra realybė. Todėl tyrimo dalyvis laikomas savo patirties ekspertu. Tyrėjas įvairiais būdais skatina tyrimo dalyvį pasakoti prisiminimus apie tiriamą fenomeną, dabartinius išgyvenimus. Laikantis indukcinio tyrimo („iš apačios“) metodologijos požiūrio, įvairialypė, plataus spektro neapdorota tyrimo medžiaga sutraukiama į glaustas santraukas, atskleidžiant aiškius ryšius tarp tyrimo tikslo ir gautų rezultatų ir susisteminant duomenis jungiant juos į stambesnius vienetus (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Indukcinė teminė analizė pasirinkta, nes ji suteikia galimybę tyrimo eigoje atrasti dar neaprašytų įžvalgų, temų, kurios gali papildyti jau turimas žinias apie nagrinėjamą fenomeną – ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimą. Kadangi einama „iš nežinojimo“ pozicijos – svarbu „susiskliausti“ save, „neužteršti akių“ per kuriuos žiūrima į tiriamą fenomeną. „Susiskliaudimas“ – tai kokybiniuose tyrimuose naudojamas terminas, atskleidžiantis, kad prieš pradėdant atlikti tyrimą, tyrimo procese būtina tyrėjui reflektuoti savo praeities ir dabarties patirtį, turimas žinias nagrinėjamoje temoje, asmenines nuostatas ir vertybes tyrimo dalyvių ir nagrinėjamo fenomeno atžvilgiu.

Pasiruošimas tyrimui. Temą rinkausi vadovaudamasi šiais kriterijais, kurie buvo pateikti seminare „Teminės analizės pagrindai“, kurį vedė dr. psichologė psichoterapeutė Agnė Matulaitė:

- a. ***Tema turi labai dominti.*** Mano darbo patirtis (pagrindinėje mokykloje ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoje) ir asmeninė patirtis paskatino gilintis į ASS turinčių vaikų ugdymo temą. Ši patirtis mane paskatino sužinoti, atrasti daugiau negu iki šiol yra žinoma. Tai, kas yra žinoma, atsispindi tyrėjos nuostatose, kurios aprašytos tyrimo dienoraštyje (1 lentelė). Tačiau dabartinis žinojimas ir patirtis tik dar labiau žadina smalsumą.
- b. ***Tema neturėtų būti psichoterapiškai skausminga.*** Tyrėjo subjektyvumas tyrimo procese priimamas ne kaip trūkumas, o kaip privalumas (Braun & Clarke, 2013).

Atliekant fenomenologinius tyrimus, neįmanoma visiškai atsiriboti nuo tyrėjo turimų žinių ir patirties. Tyrėjo subjektyvumas veikia patį tyrimo procesą, duomenų rinkimą, analizę ir interpretaciją. Tyrėjas žvelgia į tiriamą fenomeną per savo patirties „akinius“, svarbu, kad tie „akiniai“ būtų aprašyti. Todėl tyrėjui būtina reflektuoti savo dabarties ir praeities patirtį, turimas žinias apie nagrinėjamą fenomeną. Asmeninės patirties ir turimų žinių refleksija padeda geriau įsisąmoninti, kaip asmeninis patyrimas gali padėti ar trukdyti tyrimo procese. Todėl tyrimo metu buvo rašomas tyrimo dienoraštis – savirefleksija tyrimo dalyvių ir nagrinėjamo fenomeno atžvilgiu, kurios ištraukas pateikiu žemiau (1. Lentelė). Supervizija padėjo suprasti, kad su asmenine patirtimi susijusios temos pasirinkimas gali netgi padėti tyrimui, o ne trukdyti, tuo atveju, jeigu esama patirtis ir žinios yra reflektuojami, aprašomi ir „suskliaudžiami“.

- c. **Tyrėjas neturi jaustis žinantis apie temą.** Tyrėjo asmeninė patirtis ir darbo metu sukaupta patirtis leido suprasti tik tai, ką tyrėjas išgyvena pats, tai jokių būdu nereiškia, kad kitų ugdytojų patirtis yra panaši. Asmeninės patirties ir turimų žinių savirefleksija padeda ne tik įsisąmoninti, kaip asmeninis patyrimas gali padėti ir trukdyti tyrimo procese, bet ir suprasti, kas tyrėjui yra įdomu ir nežinoma. Todėl rašant savirefleksiją, dalyvaujant supervizijoje, paaiškėjo, kad tyrėjas siekia suprasti šį fenomeną, ką išgyvena pedagogai ugdydami ASS turinčius vaikus, nes supratimas yra svarbus siekiant prisidėti prie pedagogų darbo sąlygų gerinimo.
- d. **Tyrimo dalyviai turi būti prieinami.** Pastaruose metu ASS turinčių mokinių daugėja. ASS turintys vaikai integruojami į bendro ugdymo grupes ikimokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo įstaigose. Nepaisant to, kad nemaža dalis pasiūlytų tyrimo dalyvių atrankos kriterijus atitinkančių asmenų atsisakė dalyvauti tyrime, sunkumų atrasti ugdytojų, kurie turi ASS turinčių mokinių ugdymo patirtį nebuvo.

Tyrimo proceso metu dalyvavau Fenomenologinių tyrimų instituto organizuojamuose supervizijoje ir seminaruose, kuriuos vedė dr. psichologė psichoterapeutė Agnė Matulaitė. Jų metu turėjau galimybę gilintis į savo patirtį, kuri gali veikti ne tik tyrimo planavimą, jo vykdymą, bet ir duomenų analizės procesą. Dalinuosi savo įžvalgomis, nustatomis, susijusiomis su nagrinėjamu fenomenu, pateikiu ištraukas iš savo dienoraščio:

1 Lentelė. Ištraukos iš tyrimo dienoraščio

Eil.nr.	Ištrauka iš dienoraščio
1.	Tyrimo dalyvis žino, aš nežinau... Aš noriu tik suprasti, ką tyrimo dalyvis žino apie tai...
2.	Sunku buvo nevertinti... Mano žinios ir patirtis kartais man trukdo nevertinti. Stengiuosi nuolat atsiriboti nuo savo žinojimo, suskliausdama jį ir padėdama į šalį bei sakydama sau, kad tyrimo dalyvis žino, o aš nežinau. Aš pasirengusi priimti tai, ką žino tyrimo dalyvė, nes ji yra savo patirties ekspertė.
3.	Daug abejoju... Nors nemažai žinių įgijau, mokiausi siedama teorines žinias su savo asmenine patirtimi. Juk tai pats geriausias mokymosi būdas. Juk asmeninė patirtis yra „patys tvirčiausi kabliai“ naujai informacijai prikabinti. Ir vistiek abejonių daug kyla...
4.	Informacijos tiek daug, pastaruoju metu vyko daug mokymų, konferencijų, seminarų, o dar ir asmeninę patirtį turiu, tačiau vistiek nesiseka, vistiek daug kas neaišku. Manau, kad ugdymo patyrimas vertas gilesnio tyrinėjimo.
5.	<p>Kasdien save tikrinu ir stebiu užduodama sau klausimus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ar man sunku pačiai dirbti su tokiais vaikais todėl noriu įsitikinti, kad ir kitiems nesiseka arba kitaip tariant ieškau „sielos draugų“? • O gal aš noriu patikrinti, kaip mokytojai dirba? Ieškau mokytojų klaidų arba noriu įsitikinti, kad žinau daugiau negu jie ir kad man geriau sekasi? • Gal pykstu ant mokytojų, kaip mama, ir kaip pedagogė pykstu ant mamų ir stengiuosi išspręsti šį „susipykimo su savimi“ konfliktą?
6.	Jaučiu, kad „sistema“ mane varžo, traumuoja. Pikta, kai žinai, kad reikia daryti taip, bet bijai, nes žinai, kad „sistema“ priešinsis, nes ji labai nelanksti. Bet kur to lankstumo ribos? Kiek lanksčiai galima dirbti? Vistiek turi būti rėmai ar ribos... O gal ne?
7.	<p>Man labai padeda, kai pagalvoju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tyrimo dalyviai žino, aš nežinau, o mano tikslas sužinoti... • Tyrimo dalyviai taip patiria, jie taip mato ir supranta... Man įdomu.
8.	Manau, kad norint suteikti pedagogams pagalbą, geras sąlygas, reikia pradėti ne nuo informavimo, mokymo, reikia pirmiausia įvertinti, kokių žinių ir kokias sąlygas pedagogai jau turi, išsiaiškinti, kokie jų poreikiai ir tik tada teikti pagalbą. „Numetam“ kokią priemonę, metodą, „apipilam“ žiniomis ir kas iš to?

	Pabando vieną, du kartus, nepavyksta pasiekti rezultato ir „nusvyra rankos”. O gal reikia pradėti ne nuo to?
9.	Manau, kad ugdyti ASS turintį mokinį yra labai sunku. Laikymasis šios nuostatos gali trukdyti pamatyti tai, kad pedagogai nesusiduria su sunkumais ugdydami mokinius, kurie turi ASS. Galbūt tai visai smagi patirtis, įdomus ir smagių iššūkių kupinas darbas?
10.	Po interviu, jaučiausi rami. Manęs visiškai nesujaudino tai, kad mokytoja pasakoja apie neigiamą patirtį su ugdytinio tėvais. Ir kas čia gali būti skausminga? Kartais galvoju, kad tie, kurie mano, kad man ši tema per skaudi, žiūri per savo akinius, kurie tik parodo, kad jiems turėti vaiką su ASS ko gero būtų per skaudu.
11.	Begalo džiaugiuosi, kad tyrimo dalyvės manimi pasitikėjo ir pasidalino savo patirtimi, buvo labai įdomu... Mane net nustebino vienos tyrimo dalyvės komentaras po interviu: „Net keista... Aš niekada nesusimąstydavau apie tai, kaip jaučiuosi ir ką patiriu...” ir jos stebėjimasis savo pačios patirtimi lyg atradimu. Džiaugiuosi, jeigu interviu metu ne tik man, bet ir tyrimo dalyvėms pavyko kažką atrasti.
12.	Kaip sunku pasidarė, kai pamačiau juoko pasikartojimus. Apėmė liūdesys, kilo noras verkti... Net keista, kad skaitydama „savo kailiu” patyriau tyrimo dalyvių emocinį nuovargį ir „užtikau” jas saugantį juoką... Paprastai taip būna tik konsultuojant „akis akį”. Kalbu apie empatiją...

Dienoraščio rašymas, savo asmeninės patirties apmąstymas padėjo „susklisti” turimas žinias bei laikytis neutralios, nevertinančios ir nežinančiojo pozicijos, priimant, kad interviu metu tyrimo dalyviai gali pasidalinti visai kitokia patirtimi, negu teko susidurti savo praktikoje. Tyrimo dalyviai yra savo patirties ekspertai, o aš tik besidominti, nežinanti, bandanti suprasti, kokia yra jų unikali ugdymo patirtis.

2.2. Tyrimo dalyviai

Pasirinktas „Sniego gniūžtės“ tyrimo imties sudarymo būdas. Kadangi vienas iš svarbiausių tyrimo dalyvio atrankos kriterijų buvo savanoriškas dalyvimas, tyrimo dalyvių buvo ieškoma pasitelkiant pažįstamų, mokyklose dirbančių pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, pagalbą. Taip pat ne mažiau svarbu gebėjimas reflektuoti savo patirtį, todėl ieškant tyrimo dalyvių buvo atsižvelgiama į tai.

Tyrimo dalyvių atranka vyko taikant šiuos kriterijus:

- Visi tyrimo dalyviai tyrime dalyvauja savo noru.
- Visi tyrimo dalyviai turi turėti aukštąjį pedagoginį išsilavinimą ir ugdo 3 – 21 metų amžiaus autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius pagal bendrąsias, bendrąsias pritaikytas ir individualizuotas ugdymo programas, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, bendrojo ugdymo mokykloje arba specialiojoje mokykloje.
- Tyrimo dalyviai turi turėti ne mažesnę negu 1 metai darbo patirtį su ASS turinčiais vaikais. Siekiant geresnio tyrimo dalyvių reflektyvumo, kuris atsiranda tik praėjus kuriam laikui nuo susidūrimo su sudėtinga situacija ar stresiniu įvykiu, taip pat siekiant atskleisti ne tik ankstyvąją, bet ir vėlesnę patirtį.
- Tyrimo dalyviai nepažįsta tyrėjos. Siekiant atviro ir nuoširdaus pasakojimo, kurio metu nebandoma apsaugoti tyrėjos ir neatskleidžiamas patyrimas, susijęs su neigiamu požiūriu į ASS.

Kadangi kokybiniuose tyrimuose ieškoma panašumų, o ne skirtumų, siekiama sužinoti, kas bendro sieja unikalius dalyvių išgyvenimus, įvairi tyrimo dalyvių patirtis praturtina ir leidžia geriau suprasti, kas yra tyrimo objekto esmė. Todėl papildomi atrankos kriterijai nebuvo taikomi ir nesiekta imties homogeniškumo. Taip pat siekiant tyrimo dalyvių įvairovės į keletą ugdymo įstaigų buvo išsiųsti kvietimai (1 priedas), kuriuose aprašomas tyrimo tikslas, eiga, sąlygos. Į išsiųstus kvietimus niekas nesureagavo. Tačiau su dviem pasiūlytom tyrimo dalyvėm buvo susisiepta elektroniniu paštu, išsiunčiant kvietimus dalyvauti tyrime. Gavus teigiamą atsakymą elektroniniu paštu, vėliau susitikimo laikas ir vieta buvo derinami telefonu. Su kiekvienu pasiūlytu, atitinkančiu atrankos kriterijus, tyrimo dalyviu buvo susisiepta asmeniškai, sutarta susitikimo vieta ir laikas.

Visos tyrimo dalyvės šiuo metu savo klasėje ugdo ASS sutrikimą turinčius mokinius. Trys tyrimo dalyvės yra specialiosios pedagogės, kurios dirba specialiojoje mokykloje, viena

– specialioji pedagogė, kuri dirba bendro ugdymo mokykloje, kurioje yra specialioji klasė, viena – ikimokyklinio ugdymo mokytoja bendrojo ugdymo mokykloje ir viena – pradinio ugdymo mokytoja bendrojo ugdymo mokykloje. 2 lentelėje pateikta informacija apie tyrimo dalyvius. Pateikiamos svarbios tyrimo temai patirties detalės. Visi tyrimo dalyvių vardai yra pakeisti, siekiant išlaikyti jų anonimiškumą.

2 Lentelė. Tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos.

Vardas	Amžius	ASS turinčių mokinių ugdymo patirtis metais	Mokinių su ASS skaičius, kuriuos ugdė per visus darbo metus	ASS turinčių mokinių ugdomų šiais mokslo metais skaičius	Mokinių sutrikimų kodai	Mokykla, kurioje ugdomi ASS turintys mokiniai
Vilma	52	2	2	1	F84.0	Specialioji mokykla
Sigita	50	16	40	12	F84.0 ; F84.1; F84.2; F84.5; F84.8; F84.9.	Bendrojo ugdymo mokykla ir specialioji klasė*
Aušra	44	2	2	1	F84.0; F84.8.	Bendrojo ugdymo mokykla**
Kornelija	54	19	5	2	F84.0; F84.1.	Specialioji mokykla
Milda	56	4	5	2	F84.0; F84.1	Specialioji mokykla
Eglė	46	2	2	2	F84.0 ir sulėtėjusi raida***	Bendrojo ugdymo mokykla

* – Specialioji pedagogė 12 metų papildomai dirba [viešosios įstaigos pavadinimas] taikomosios elgesio analizės terapeute ir turi 4-erių metų anūką su ASS sutrikimu.

** – Mergaitei su vaikystės autizmu pirmus du mėnesius integruotis bendrojo ikimokyklinio ugdymo klasėje padėjo taikomosios analizės terapeutė, dirbanti [viešosios įstaigos pavadinimas], kurios dalyvavimą ugdymo procese inicijavo mergaitės mama, mokėjo už terapeutės paslaugas. Terapeutė su mergaite dirbo individualiai iki jos atėjimo į bendro ugdymo ikimokyklinę klasę. Pirmąjį mėnesį terapeutė su mergaite būdavo visą dieną (4 valandas) t.y. nuo jos atvykimo į ugdymo įstaigą iki išvykimo, o antrąjį mėnesį trumpino savo buvimą, kol galiausiai mergaitė likdavo klasėje su savo mokytoja ir ikimokyklinio ugdymo klasės mokiniais.

*** – Pedagogė nenurodė tikslaus diagnozės pavadinimo, teigė, kad mokinys turi ASS, jam sulėtėjusi kalbos raida.

2.3. Tyrimo instrumentai ir eiga

Tyrimo duomenims surinkti naudotas pusiau struktūruotas interviu. Pusiau struktūruotas interviu ne tik leidžia parengti iš anksto aiškų pokalbio planą, jo struktūrą, bet ir palikti pakankamai erdvės ir laisvės tyrimo dalyvių raiškai, jų išgyvenimams ir patyrimams. Tyrėjas pokalbyje eina paskui tyrimo dalyvį, iš nežinančiojo, nevertinančiojo pozicijos užduodamas dažniausiai tikslinančius klausimus („*Papasakokite daugiau apie...*“; „*Minėjote, kad jis nereaguoja, kaip Jūs jaučiatės tuomet?*“). Kad tyrimo dalyviai laisvai papasakotų apie savo patirtis, apie tai, ką jie išgyvena ugdydami autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius buvo stengiamasi vengti direktyvumo, išlaikant tylos pauzes, neskubant klausti. Siekiant kuo labiau atskleisti subjektyvią tyrimo dalyvių patirtį, interviu metu buvo naudojami aktyvaus klausymosi įgūdžiai (atspindėjimas, perfrazavimas), skatinant tyrimo dalyvius pasakoti, patikslinti, išplėsti kai kurias mintis, buvo vengiama interpretuoti. Interviu metu buvo suteikiama laisvė nukrypti nuo temos, laikant visą informaciją svarbia ir naudinga. Pokalbio metu pasižymėdavau ne tik svarbias tyrimo dalyvių mintis ir frazes, prie kurių, leidusi tęsti tyrimo dalyviui pasakojimą, sugrįždavau vėliau, bet ir svarbius neverbalinio elgesio ženklus (pauzes, balso toną, juoką, veido mimiką, gestikuliaciją rankomis ir t.t.). O po interviu pasižymėdavau savo mintis ir jausmus, kurie kildavo pokalbio metu.

Buvo siekiama, kad tyrimo dalyviai jaustųsi gerai, jaukiai, todėl interviu buvo atliekamas jaukioje vietoje, kur nėra pašalinių žmonių, triukšmo. Prieš užduodant klausimą buvo stengiamasi sukurti jaukią atmosferą, tyrimo dalyvių buvo klausiama: „*Kaip šiuo metu jaučiatės?*“, taip pat išsiaiškinama, ar tyrimo dalyviai yra dalyvavę panašiam tyrime anksčiau. Prieš pradėdant interviu tyrimo dalyvių buvo prašoma atsakyti į kelis klausimus (3 priedas),

kurie atskleidžia tyrimo dalyvių paveikslą, t.y. bendras charakteristikas. Tyrimo dalyviai buvo padrašinami supažindinant juos su interviu eiga, galimybe bet kada nutraukti dalyvavimą ir su tuo, ko jie gali tikėtis pokalbio metu, pavyzdžiui, buvo sakoma: „Šis interviu Jums gali pasirodyti šiek tiek neįprastas, galbūt kitoks negu tie, kuriuose teko dalyvauti anksčiau, nes man įdomu viskas, kas susiję su Jūsų ugdymo patirtimi. Todėl prašysiu Jūsų pasakoti kuo daugiau, taip pat čia gali būti tylos pauzių, tai normalu...“. Tai padėjo sukurti ryšį su tyrimo dalyviu ir tada pokalbis buvo pradedamas klausimu: „**Žinau, kad turite ASS turinčių mokinių ugdymo patirties. Prašau, pasidalinkite savo patirtimi.**“ arba „**Papasakokite, ką Jūs patiriate ugdydama/as ASS turinčius mokinius**“, kuris buvo kartojamas kelis kartus, pakeičiamas, pridėdant tokius žodžius, kaip: „*Papasakokite dar; papasakokite daugiau; gal yra dar kažkas svarbaus, kuo norėtumėte pasidalinti, bet nepapasakojote...*“ arba reformuluojamas pakeičiant žodį „patiriate“ žodžiu „išgyvenate“ ar „jaučiatės“. Prieš tyrimą buvo paruošti preliminarūs papildomi klausimai, pateikti žemiau, kurie, prasideda taip: „*Papasakokite...*“; „*Prisiminkite...*“; „*Pasidalinkite savo patirtimi...*“, tačiau daugumoje pokalbių, kuriuose tyrimo dalyviai išsamiai pasakojo, reflektavo savo patirtį, jų neprireikė arba prireikė tik paskutinio žemiau pateiktame sąraše klausimo. Preliminarūs klausimai buvo rengiami atsižvelgiant į ugdymo sąvoką, šiuolaikinį ugdytinio ir ugdytojo sąveikos supratimą. Klausimus formuluojant buvo siekiama, kad tyrimo dalyvės kuo daugiau papasakotų apie ugdymo patyrimą. Buvo stengiamasi „nepasiūlyti“ tyrimo dalyvėms temų, todėl iš pirmo žvilgsnio klausimai atrodo labai panašūs.

Papildomi klausimai:

- Ką jūs patiriate bendraudamas/a su ASS turinčiais mokiniais?
- Ką jūs patiriate auklėdama/as autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius?
- Ką patiriate formuodama/as autizmo spektro sutrikimą turinčio mokinio elgesį?
- Ką Jūs patiriate mokydamas/a autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius?
- Ką Jūs patiriate atlikdamas/a bendrą veiklą su autizmo spektro sutrikimą turinčiu mokiniu/iais?
- Papasakokite apie sėkmės patyrimą, ugdant ASS turinti/čius mokini/ius.
- Papasakokite apie nesėkmės patyrimą, ugdant ASS turinti/čius mokini/ius.
- Ką jūs patiriate bendradarbiaudamas/a su ASS turinčių mokinių tėvais/globėjais?
- Galbūt yra kažkas, ko aš nepaklausiau? Ką dar norėtumėte paminėti? Kas dar Jums svarbu šioje temoje?

2.4. Duomenų analizė

Analizė atliekama remiantis Braun ir Clarke (2006) nurodytais teminės analizės žingsniais:

1. Susipažinimas su analizuojamais tekstais, nuostatų aprašymas. Susipažinama perklausant keletą kartų pokalbių įrašus, transkribuojant ir keletą kartų perskaitant interviu transkriptą. Skaitant pasižymimos kylančios idėjos, pastebėjimai. Reikšmingos vietos tekste pabraukiamos.
2. Pirminis kodų generavimas. Pradedant analizuojama nuo smulkių dalykų, neskirtant į stambius, stengiamasi toleruoti chaosą, neskubėti skirstyti. Identifikuojami fragmentai, kurie atskleidžia tai, ką pedagogai patiria ugdydami ASS turinčius mokinius. Išskiriami semantiniai (ką tyrimo dalyviai sako) ir latentiniai (kaip tyrimo dalyviai sako, t.y. atkreipiamas dėmesys į neverbaliką, juoką, pauzes, kas pasakoma „tarp eilučių“) kodai.
3. Temų grupavimas. Išskiriami ir ant lapelių atspausdinami pirminiai kodai su juos iliustruojančiais interviu fragmentais, kurie grupuojami pagal prasmę. Parengiamas pirminis temų sąrašas.
4. Temų peržiūrėjimas. Pirminiai kodai peržiūrimi dar kartą, skaitant autentiškas tyrimo dalyvių teksto ištraukas, išskirtus kodus. Jungiant temas, stengiamasi, kad nebūtų prieštaravimų, duodamas pavadinimas ir iš tolimesnės analizės šalinamos kai kurios temos.
5. Temų apibrėžimas, pavadinimų kūrimas.
6. Gautų rezultatų analizės rašymas. Šiame etape renkamos tyrimo dalyvių interviu ištraukos, iliustruojančios gautas temas. Gautos temos nagrinėjamos, siejant su kitais moksliniais tyrimais.

Duomenų transkribavimas. Siekta kuo tiksliau transkribuoti tyrimo dalyvių pasakojimus, todėl transkribuojant tyrimo dalyvių kalbą, laužtiniuose skliaustuose pažymimos emocinės reakcijos (juokas, nuostaba, balso tono pokyčiai), pauzės trukmė, pabraukiami išskirtinai, pabrėžtinai pasakyti žodžiai, žodžių junginiai ar sakiniai. Buvo stengiamasi, kad interviu transkribtas kuo tiksliau atspindėtų tyrimo dalyvių išgyvenimus, todėl tyrimo dalyvių kalba nebuvo taisoma. Iš viso surinkta 88 puslapiai transkribuoto teksto.

Tyrimo duomenų analizės ir gautų išvadų validumas. Atviras savo asmeninės patirties perspektyvos pripažinimas, subjektyvumo ir šališkumo reflektavimas yra tyrimo kokybės užtikrinimo kriterijus.

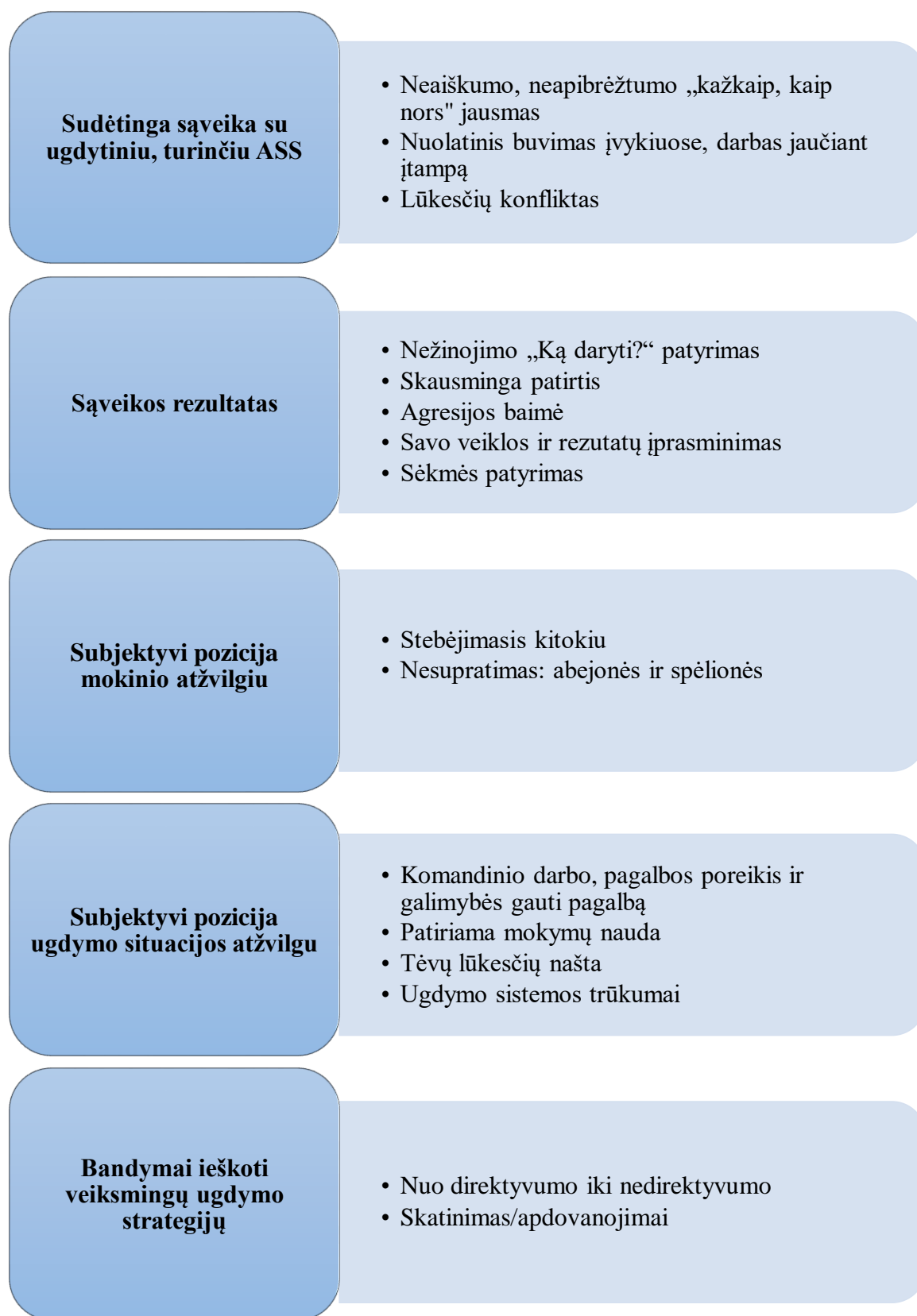
3. TYRIMO REZULTATAI

Duomenų analizės metu buvo siekiama išryškinti bendrų temų sistemą. Pirmiausia buvo išskirtos bendros potemės, kurios vėliau buvo jungiamos į bendras temas. Apjungus potemes išryškėjo 5 pagrindinės temos:

1. *Sudėtinga sąveika su ugdytiniu, turinčiu ASS.*
2. *Sąveikos su ugdytiniu rezultatas.*
3. *Subjektyvi pozicija mokinio atžvilgiu.*
4. *Subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu.*
5. *Bandymai ieškoti veiksmingų ugdymo strategijų.*

Teminės analizės rezultatai, pagrindinės temos su potemėmis, pateikti žemiau esančioje schemoje (žr. 1 schema).

1 schema. Autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patyrimo temos ir potemės.



Toliau pateikiama subjektyvi tyrimo dalyvių ASS turinčių mokinių ugdymo patirtis, kuri atsiskleidžia aprašant kiekvieną iš temų bei temas sudarančių potemių. Išskirtos temos ir

potemės iliustruojamos pateikiant autentiškas tyrimo dalyvių citatas (išskirta kursyvu). Šalia potemės pavadinimo skliausteliuose nurodyta keliuose iš 6 tyrimo dalyvių atsiskleidė minima potemė. Potemė buvo formuojama, atradus pasikartojimus daugiau negu pusės tyrimo dalyvių pasakojimuose. Tyrimo dalyvių kalba nebuvo taisyta, tik tyrimo dalyvių pasakojimuose minimi vardai, pavadinimai ar kita asmenį atskleidžianti informacija yra pakeista, siekiant apsaugoti tyrimo dalyvių anonimiškumą. Po citatomis skliausteliuose žymimas tyrimo dalyvės vardas (pakeistas) ir ištraukos iš interviu transkribto eilutės numeris. Laužtiniuose skliaustuose „[]“ nurodoma papildoma informacija (neverbalinės reakcijos), „<...>“ rodo, kad ištrauka paimta iš sakinio dalies arba dalis teksto praleista, o pabraukimai rodo, kad žodis arba sakinytis pasakytas pabrėžiant, ryškesne intonacija.

3.1. Sudėtinga sąveika su ugdytiniu, turinčiu ASS

I. Neaiškumo, neapibrėžtumo „kažkaip, kaip nors“ jausmas (5/6). Penkios iš šešių tyrimo dalyvių kalbėjo apie neapibrėžtumo, neaiškumo patyrimą, kai neaišku, ko siekiama ir ko galima pasiekti ugdymo procese. Šioje potemėje kalbama apie aiškumą, apibrėžtą, įgyvendinamo tikslo neturėjimą, kai pedagogės siekia kažko, kažkokiu būdu: „*Po kažkiek, po kažkiek... Nu galvoji po kažkiek kažką mes pajudėsime... <...> O čia toks... Su Gabriele dar kolkas yra nusivylimo. Nu darai vis, jau atrodo kažką pradėjom kapstyti ir vėl iš naujo. Toks daugiau... Gal dabar nusivylimo jausmas kol dirbam... nu bet kažkaip tikiuosi, kad gal bus [nusijuokia] geriau. <...> Nu pamėginkim, nu padėliosim... Nu Gabriele... Po biškį ir vėl taip... Nu darom... Nu nežinau iki kokio laipsnio, vat kaip čia mes ir kur pasieksim, vat. <...> Norisi, kad kažkas gautųsi, kad kažko biškį pasiekti, kad kažko iš to savarankiškumo... Kad ir valgyti...“ (Kornelija, 144; 269; 155; 299). „<...> Nu jam ta aplinka, va klasės, kažkaip tokia va yra sudaryta, kad nu negali jis per daug ten dūkti, kažką tai... nu vat užduotis atlieka, ant kilimuko su žaislais vat, toj poilsio zonoje biškį pabūna... <...> Nu aš jau kažkaip... trys jau suaugę žmonės, jau... jau... nu kažkaip tai susitvarkome ir... ir...<...> o šiemet kažkaip vat tuo saldiniu, nežinau, ar čia prieš Kalėdas, ar anksčiau, kai saldinių buvo klasėje, va ir primąstėme su tais saldainiais skatinti.“ (Vilma, 80; 253; 237). „<...> svarbiausia ją kažkaip įtikinti, kad ji nebijotų, kad jinai darytų, ar jai pavyks, ar nepavyks... <...> Nėra vat tokio tęstinumo, kad va namie, namie vat kažkaip kitaip viskas, kitokias vertybes formuoja...“ (Milda, 175; 318). Ir kita tyrimo dalyvė apie neapibrėžtumą, neaiškumą kalba, kaip apie sistemoje esančius trūkumus: „*Eee... tas toksai sistemos nebuvimas: gal kaip nors, juk kažkaip, veda į beviltiškumą... <...> kai specialistas ateina ir duoda kažkokią rekomendaciją: nu tu čia kaip nors susitvarkysi, nu tu čia ignoruok ir nekreipk dėmesio...“ (Sigita, 591; 69). „Tai va, bet kaip**

sakau, su Agne, „Agne - sakau, nepasiduokim, spauskim“. Sako, nu tikrai nepa... Nu reikia iš jo... Jisai tikrai gali ir tikrai turės būt taip. Nu tai, nu kažkaip, galbūt kažką, kažkiek, taip sako nu negali visą laiką perspausti. Jeigu matai, kad jisai šiek tiek galbūt atleidi tą, leidi laisviau. Bet jeigu viskas yra gerai su juo ir gali daryti.<...>” (Eglė, 477).

2. Nuolatinis buvimas įvykiuose, darbas jaučiant įtampą (5/6). Pedagogai pasakoja apie nuolatinį psichinį, fizinį krūvį, kai tenka nuolat stebėti, greitai priimti sprendimus neįprastose situacijose. Šioje potemėje pedagogės kalba apie įtampą, suvaržymą ir darbą, kuris reikalauja daug energijos: „<...> atrodydavo, kad jinai visą laik bijo, kad jinai nepataikys, neatsakys, nu žodžiu vat taip... Ir tūpčioji aplinkui, pastoviai apie ją ir iš vienos pusės, ir iš kitos, ir glostai, ir giri, ir visaip... <...> Nu gal... tas bendravimas su jais, sakykim, reikalauja šiek tiek daugiau ir energijos, nes tiesiog tu turi tą patį, per tą patį kartoti, bandyti prieiti [Atsidūsta]“ (Milda 88; 82). „<...> turi jį pastoviai sudominti, kažkuo užimti... jeigu nusisukai prie kitų vaikų, viskas, dėmesys išsiblaško ir jisai pirmyn, bėgu. <...> Aš turėdavau ruoštis [nusijuokia], intensyviai ruoštis pamokai, kad būčiau kažką paruošusi ir tai mergaitei, kaip individualią veiklą kažkokią, būtent, kad ji gebėtų tą padaryt. <...> Aš kiekvieną dieną galvodavau, ką čia reikėtų sugalvot, ką jinai galėtų padaryti, individuliai... (Aušra, 481; 210). „<...> dar praeitais metais visą laiką prie durų ir iškarto daro duris, ir bėga... Nu kaip... Čia yra toksai koridoriukas, niekur jisai nepabėga, bet vat turi atidaryti ir išbėgti... Tai praeitais metais vargom, vat rakinom duris... Kiekvieną dieną turėdavom raktus... [juokiasi], nes tiesiog nespėjam lakstyti, duris uždarinėti ir jį pastoviai parsivesti iš koridoriaus. Tai rakinom duris...“ (Vilma, 130). „Aš esu įsprausta labai į rėmus labai. Aš negaliu keist pamokų, negaliu keist veiklų, nes nu kaip... Sakoma, mokytojas turi laisvę... gali... Nu negali. Turėdamas tokį vaiką klasėje tu negali bet kada kaitalioi kažko daryti. <...> Įtampoje nuolat, suvaržytas tu jautiesi, nes tu kažko... Negali kažkaip taip... Ir sakau bijau, nu nebent dar užaugs iki 5-os klasės jisai... <...> Jo, nes mes nežinom, kur jis gali išeiti. Nesam garantuoti... Jeigu Armandui nereikia to, jisai, tai sėkmingai juda ir ir. O jam nežinau, kas gali užėiti. Tai jei einu į tualetą, pavyzdžiui, padėjėja pasisako: „Eglute, bėgu į tualetą“. Sako man, nes regėjimo lauke turi būti. Nu dar turim vat tą tokį. <...> Labai su juo negali juokauti, jis juoko nesupranta. Nesupranta perkeltinės reikšmės. Vėlgi turi visi galvot, ką kalba. Aš negaliu kitiem vaikam... nu kokią nors... Nu, pavyzdžiui, vaikai negražiai rašo: „Nu ką tu rašai, kaip su vištos koja?“ nu būna tas toks... Viskas... tik jisai juokiasi pusę pamokos...” (Eglė, 367; 371; 594; 263). Sigita, kaip ir kitos tyrimo dalyvės kalba apie nuolatinį buvimą įvykiuose, galvojimą, ką daryti, tačiau šią labai daug energijos reikalaujančią situaciją vertina, kaip naudingą, sakydama, kad tai yra gerai: „<...> mokytojas neturi jokios pertraukėlės, tu visuomet stebi vaiką, tu keiti

užduotis, tu tikrai stebi elgesį, tu matai, jisai duoda kažkokių ženklus, vainasi reikia kažką keisti. <...> tada supratome vieną dalyką, kad vaikas keičia strategijas daug greičiau negu mes... <...> Šokas. Pasimeti. Tu vėl turi galvoti. Vėl turi galvoti... bet tai labai gerai, nes stovintis vanduo smirda, o čia vadinasi esi visą laiką tokiam, nu tu esi visada įvykiuose.“ (Sigita, 40; 46; 226).

3. Lūkesčių konfliktas (6/6). Visos tyrimo dalyvės kalbėjo apie tai, kad jos kažko tikisi, siekia, nori iš ugdytinio, tačiau ugdytinių elgesyje atsispindi nenoras, pasipriešinimas ar noras daryti tuos dalykus, kurie nėra priimtami, suprantami ugdytojams. Svarbu paminėti tai, kad apie lūkesčių konfliktą kalbama sąmoningumo lygmenyje, kalbama apie situaciją, stebint ją iš šono arba apie tai, kaip tenka „nusileisti konflikte“: „<...> reikia taikyti tokius metodus, kurie yra dažniausiai yra nepalankūs mokytojams, bet yra palankūs vaikams. <...> Tik įėjus į klasę sakyti: „Vat, kaip gerai, kad atėjai“, nepasirašė mokytoja tokiems dalykams, čia sakė, tokių cirkų aš nedarysiu ir aš nenoriu ir taip toliau, o tam vaikui labai stipriai reikėjo ir dabar jisai negauna tiek kiek jam reikėtų... <...> Tai yra, tai yra labai labai svarbu jam, bet labai kažko tai kuklinas ar gėdijasi, ar nenori mokytojos, nu suaugęs žmogus apskritai.“ (Sigita, 42; 237; 275). „<...> mūsų darbe yra tas, kad mes vistiek, nu turim nusileisti iki jų lygio ir jiems pataikauti, tiesiog tokiu momentu... Nes visko gali būti... <...> Pastoviai būtinas individualus priėjimas ir tiesiog nusileidžiant net ne iki to vaiko lygio, bet sakyčiau dar net žemiau nusileist, kad kažkaip bandyt vat prieit, vat tas toks...“ (Milda, 69;338). Toliau pateikiami neįsisašmoninti skirtingų lūkesčių susidūrimų pasikartojimai: „Sakykim, būna ta jų tokia neigimo reakcija, kad jie nenori, nedarys, nesiklauso, sakykim, vat kažkaip tu turi va šitą apeiti. [pauzė 5 sek] O šita Greta, kur dabar pas mane yra, tai jinai, sakykim, kokią užduotį kai... Ir dabar dar dengiasi, bet pradžioje tai išvis būdavo... <...> Sakykim ta pati Greta, mes kažkaip nu rengiamės ir teatro dieną, ir būna muzikos festivalis, ir norim, kad visi visur dalyvautų, o tuos vaikus žinant, kad jie yra tokie uždaresni, žymiai sunkiau įtraukti į tą bendrą... <...> yra Emilijus šitas, jis autistas, tai jisai kaip ir daro viską, bet nėra labai didelio tokio noro ir jeigu giri jį, nu, kad nu tu šaunuolis, čia labai puikiai... „ne, ne, ne...“ ir viskas, nu... sunkoka yra [nusijuokia], priprašyti yra, kad jisai kažką darytų, tas pats ir su Greta... ” (Milda, 83; 252; 260). „<...> toks nusivylimas būdavo, kad atrodo, nu nori spausti... atrodo, tą spektakliuką... kažką su padėjėjom tuos vaikus kažką priderinti... tuos vaidmenis kažkaip... nu kažką stengiesi padaryti“ (Kornelija, 169). „Jį nedomina... dar, sakau, ta mergaitė eidavo, stebėdavo kitus. Jį visiškai niekas nedomina... Reikia stabdyti ir stabdyti visą laiką... <...> Veido išraiška būdavo arba prie jos prieidavai, ji pradėdavo inkšti. Nu tokį nepasitenkinimą reikšdavo. Tai žinau, kad tą dieną ji nieko nedarys. Pas specialistą nusivesdavo, parvesdavo, sako: „šiandieną kažkas yra,

kad nebenori“ [nusijuokia].” (Aušra, 479; 377). „Ir... [atsidūsta] Ir nėjo sudominti... tiesiog nėjo sudominti niekuom. Toks labai sunkus... Praeiti metai buvo žiauriai sunkūs. Ir daug tų vaikų klasėje ir jisai vienas priešinasi viską... Nieko negalima daryti... Salėje nusivesdavome į koncertą, į kažkokį renginuką... Nežiūri, krenta, nesidomi, visą laiką lenda po kėdėm... nu... <...> Ir vat vienas kartas, antras kartas ir atrodo turi nugalėti vaiką, vaikas turi sėdėti gražiai prie suolo, rašyti, atlikti užduotis, bet tai vienas cypimas, antras, trečias, po to kritimas ant žemės, daužymas galva... Ne nu, galvoju, tikrai, čia yra nesąmonė!” (Vilma, 13; 41). „<...> padėjėja sako, jam nusibosta, jisai pradeda, einam į klasę, parėjęs į klasę jisai vėl nieko nedaro. Nebeina rasti jam, kur tos, kur jam tą poilsio zoną surasti... būna dienų, kai jisai mum pragulėdavo. <...> Vėl tas skatinimas, kartais jis irgi užsispiria, nieko nedaro. <...> (Eglė, 175; 245).

3.2. Šaŕveikos su ugdytiniu rezultatas

1. Nežinojimo „Ką daryti?“ patyrimas (4/6). Ši potėmė atskleidžia tyrimo dalyvių vilties kažką pakeisti praradimą, kai jau jos, nebežino, kaip padėti, ką daryti. Apie nežinojimą ką daryti daug kalbėjo Aušra: „Būdavo sunku ištikrujū. Būdavo, kad vos neverki, kad nebežinai, nu kaip pagelbėti tam vaikui... <...> Palikdavau ramybėje, palikdavau, taip. Ir jai praeidavo po kažkiek laiko ten. Nu palieki, nu nu viskas, aš nebežinau, ką daryti... <...> Bet sakau, būdavo tokių situacijų, kad atrodo aš nežinau, ką daryti. Aš nesusitvarkydavau, sakau, būdavo tokių situacijų... <...> O jai tas neveikdavo ir atrodo kažki kiek tu gali... Ir kuo daugiau tų žodžių, atrodo, jinai dar nervingesnė darydavosi. Tai va, sakau, tas tas, nu viskas, nususuku [juokias], nu nebežinau, ką daryti, nu nebesusitvarkau su ta situacija, nu būdavo ištikrujū labai daug tokių situacijų. Nu nesusitvarkau aš su ta situacija. (Aušra, 422; 438; 445; 432). Vilma apie nežinojimą kalba kaip nuolatinę būseną: „[pauzė 20 sek.] tik va sakau gaila, kad vat mažai vat žinom, tikrai vat to nesimokėm ir... ir va žmonės, kurie visi dirba, tie padėjėjai, niekas nieko nežino... ir pats nežinai ir tikriausiai turi praeiti daug metų, kad tu vat... prieš tai vat kiek pradirbau, nebuvau susidūrusi su tais vaikais, ir ir ir, vat taip biškį gaila, kad taip, kažko tai nežinom.” (Vilma, 301). Na, o Sigitos pasakojime nežinojimas užklumpa kartais: „Vat va tokie dalykai, kaip atspėti ko nori, tai yra labai sunku. Aišku kartais nusvyra rankos ir galvoji, velnias nieko nebežinau. <...> Nes aš ateidavau į tą klasę ir sakydavau: „aš nežinau“, jau nebežinau, ką daryti, nes reikia stabdyti visus šituos įvykius ir strategiją visiškai keisti.” (Sigita, 2012; 376). Eglės pasakojime nežinojimas įvardinamas, kaip problema: „Nežinau, kodėl. Kodėl jisai ir kada tą. Vat to nežinau. Ir kas man gali paaiškinti? <...> Taip, labas vakaras.

Mes sustojam, ryte pasisveikiname... [atsidūsta] na tai įkvepiu: „Labas rytas vaikai“. Nojus pasako. „Na, tai labas vakaras, Nojau“. Tada jisai nusišypso ir atsisėda [nusijuokia] ir baigiasi. Tik tiek problemos... nežinau kodėl.” (Eglė, 292; 288).

2. Skausmingi išgyvenimai (6/6). Ši potėmė – latentinė, kuri buvo paslėpta teksto sluoksniuose. Nors buvo nuspręsta formuluoti semantinio lygmens temas, nagrinėjant tyrimo problemą, viena potėmė buvo generuojama interpretuojant turimus duomenis ir žvelgiant juos per teorijos prizmę (Braun ir Clarke, 2006). Šią potėmę padėjo atskleisti juoko pasikartojimai tose vietose, kai tyrimo dalyvės kalba apie sudėtingus, skaudžius išgyvenimus. Remiantis psichoanalize, psichologinė gynyba yra visi nevalingi, dažniausiai nesąmoningi mechanizmai, kurių dėka ego atsikrato nemalonių išgyvenimų bei afektų. Gynyba – tai priemonės, kurių griebiasi ego, stengdamasis pašalinti ar sušvelninti iš išorės ar vidaus kylantį pavojų (Plutchik, Conte, 1995, cit. Pūkinskaitė, Maskalkova, 2009, p. 123) O kruopščiai perklausius ir perskaičius tas interviu dalis, kur pasikartoja juokas, susidarė įspūdis, kad tyrimo dalyvės „bando saugotis“ nuo kitų joms nemalonių jausmų. Svarbu paminėti, kad tyrimo dalyvės skausmingai išgyveno skirtingus dalykus. Aušra labai daug kalbėjo apie sunkumus bendraujant su savo ugdytinės tėvais, todėl iškilusius prisiminimus apie bendravimą su tėvais lydi nevalingas juokas: „<...> aš tiesiog paaiškinau, va buvo šiandien taip ir taip, vat tokia situacija. Arba kas nors pasikeitė va. „Tai taip, nu va pasikeitė, va... Dienotvarkė ne tokia ir pas mūsų...“ – sako – „taip būna, kartais pasikeičia ir vat pradeda isterikuoti“. Nu vat taip gaunasi kartais. Taip būna, [juokiasi] toks tas gyvenimas. <...> Ko jie čia nebuvo tik atnešę [juokiasi], kad galėtume pasiskaityti [juokiasi]. <...> Tai nėra autistų grupė, kur viskas, ženkleliai ant durų, viskas sudėta. Sakau taip nėra ir taip nebus. Jeigu jūs to norite, tai jinai turi prisitaikyti. Tai mes kažkiek va... Tai sakau, tai bedraudami [nusijuokia] su tėvais, kažkiek tai jau jai padėjome, kad jai būtų lengviau toje aplinkoje. <...> Sakau, žinokit, ne mes turim prie jūsų derintis, jeigu jūs norite į bendro ugdymo grupę, tai jūs turite taikytis prie mūsų grupės, tai jūs norite, kad jinai būtų tokioje grupėje, o ne mes turime prisitaikyti prie jūsų tų lūkesčių [nusijuokia]. <...> ir mama nori tuo metu bendrauti... Ir ir... Neužtenka trumpai, kelių minučių, jinai nori ilgai bendrauti. O galimybės nėra, tas yra kiekvieną dieną: „Kaip jums sekėsi, kaip ji jautėsi?“ Sakau: „Kai kas nors bus [nusijuokia] tikrai pakitimų, aš tikrai ateisu ir jums pasakysiu“. <...> Nu kažkaip... Nu aišku nelabai patenkinti buvo, kad kas kelios minutės negaudavo nuotraukų kažkokių. Bet... Bet kažkaip paskui praėjo [nusijuokia]. Sakau, vis dar kažkaip norėjo kontroliuoti vat tą visą situaciją tėvai. <...> Taip kaip stebėtojas pamokos. Aš turėdavau ruoštis, [nusijuokia] intensyviai ruoštis pamokai, kad būčiau kažką paruošusi ir tai mergaitei, kaip individualią veiklą kažkokią, būtent, kad ji gebėtų tą padaryt. <...> Aišku,

problemos buvo šiek tiek su tėvais pačioj pradžioj [nusijuokia]. Nes vėl jin matyt... nauji lūkesčiai yra iš kitos auklėtojos [juokiasi]. Nežinau, ištikrųj. <...> O dar jeigu čia grupėje kas nors keičiasi. Tarkim, va turėjome eiti į lauką, jinai nervinasi, ateina: „Mes einam į lauką, mes turim eit į lauką“. Mes... [nusijuokia] lietus lyja, mes į tą lauką neišeinam. <...> Oj aš čia pradėčiau pasakoti... [nusijuokia] Mes ir raminančius gerdavom [sakydama daug juokiasi]. <...> Tai va sakau, tas tas, nu viskas, nusisuku [juokiasi], nu nebežinau, ką daryti, nu nebesusitvarkau su ta situacija. <...> Tiesiog reikėjo vietos dar vienam vaikui, nes kiek skaičius turi būti ar aštuoni... norėjo sunkesnį vaiką priimti į tą grupę, o jis kadangi buvo irgi toks toje grupėje kaip ir lengvesnis, tai jį bendro ugdymo grupę... Integravo [nusijuokia]. Nu žodžiu... <...> Sunku buvo bet pragyvenom. Ir išėjo laimingi tėvai [juokiasi].” (Aušra, ;136; 150;195;208; 340; 417 434; 496; 516). Kornelija pasakoja apie tai, kad jos mokinio mama jai buvo begalo dėkinga. Jos pasakojimuose skausmingas buvo atsisveikinimas su mokiniu, kurį ugdė nuo mažens iki 21-erių metų ir jo šeima. Taip pat atskleistas pyktis ant tėvų, dėl to, kad jie nesirūpina savo vaikas, kurie eina į specialiąją mokyklą. Ir dar skausmingumas apčiuopiamas jai kalbant apie viltį, kad bus geriau. „Ir išlydėjom ir kažkaip ir atsisveikinom ir su ašarom, atrodo jau [juokiasi] ir gaila ir būna, susigyveni per tiek metų ir su tais tėvais ir tuo vaiku, pripranti. <...> „Kaip Jūs įsivaizduojat, iš kur mes turim tuos lygintuvus gauti? Jūs ar normalioj mokykloj taip neštumėt?“. Nu tai: „atsiprašom, atsiprašom“, nu stengiesi pasakyti... Kad gelėtų, sukrautų viską ant galvos [juokiasi] mokytojai. <...> Toks daugiau, gal dabar yra nusivylimo jausmas kol dirbam... Nu bet kažkaip tikiuosi, kad gal bus [nusijuokia] geriau.” (Kornelija, 50; 229; 270) Vilma savo skausmą bando slėpti tuomet, kai pasakoja apie mokinio cypimą, išlikusią baimę dėl jo agresijos ir kančią dėl nuolatinių nesėkmių: „[Juokiasi] jau pačios supratom, kad negali būti. Jau jeigu vaikas cypia. Aš jau irgi pasiskaičiau internete... Nu reiškia vaikas prieštarauja tam, ką mes norim padaryti. <...> “O kodėl pas jus Karolis nebecypia?” [juokiasi]. Nes pirmoje klasėje tai tiesiog cypimas buvo ištiesai kiekvieną dieną. Ištiesai... <...> nu būna kai sudrausminu [piktai] jau kartais neapsikenti, ar kažkokį... triukšmauti, ar... ar kažkokią melodiją įsikala, ar kažką ir tada: „Nu Emilijau negalima!“, tai jis tada užsidengia akis, veidą... nežiūri, nematomas... [juokiasi] pabūna pabūna ir jisai nurimsta ir kai nurimsta... Toks yra vat tas užsidengimas. Ir vis bijom, kad kažko tai garsiau nepasakyt, kad kažką tai, kad jis mums nepradėtų cypti... <...> [juokiasi] paskiau nuo to karto ir visas kėdes traukiam ir viską... nu bet aišku... nežinosi, kada kas, neįmanoma vistiek klasėje ir suolai ir kėdės ir pilna aštrių kampų. <...> Yra išlikusi baimė, [juokiasi] kad ir va taip, aha užsidengė, bet nieko... užsidengė, užsidengė, palaikė kelias sekundes ir vėl viskas gerai. <...>

Sakau, pradžia buvo tai labai... Nu labai sunkiai, labai, labai... Kai taip viskas nesisekė... Kad viskas taip buvo blogai [juokiasi]. Nu siaubas.... galvoji... Nu kiekviena diena buvo kančia.” (Vilma, 39; 49; 178; 205; 210; 244). Mildos nemalonūs išgyvenimai susiję su sunkumais ir baime bendraujant su mokiniu, turinčiu ASS: „<...> ne, ne, ne... Ir viskas, nu... Sunkoka yra... [nusijuokia] priprašyti yra, kad jisai kažką darytų... <...> Aš [nusijuokia] buvau, kaip ir išsigandusi, nes jinai: „Nekenčiu, nenoriu, užmušiu“, vat tokiais žodžiais jinai...” (Milda, 18; 261). O Sigita su skausmu užsimena apie beviltiškumą ir norą emigruoti: „Ee.. tas toksai sistemos nebuvimas: gal kaip nors, juk kažkaip, tai veda į beviltiškumą... todėl aš noriu išvažiuoti, [juokiasi] todėl aš noriu išvažiuoti. Nes beviltiška, tu matai, kokių neįgalųjų armija auga.” (Sigita, 590). Eglė atskleidžia, kad jaučiasi bejėgė ir išsekusi: „<...> [juokiasi] hoo... [juokiasi], pareini namo galva skaudančia [juokiasi]. Ne aš labai daug analizuodavau, kodėl. Kai nepavyko, vat ką ne taip dariau? <...> [juokiasi] šiaip priimu, kaip ir kiekvieną vaiką, bent jau stengiuosi priimti, neišskiriu aš jo kaip kažkokio kitokio. Tik... ką aš žinau... sunkiai. Sunkiai man pačiai, kad kartais jautiesi bejėgis. Norėtusi padėti, norėtusi, kad būtų [pauzė 7 sek.] Netgi norėtusi kitiem, kad padėti, kad būtų lengviau. Kai jo neturim žinokit... [atsidūsta]. Nu negalima taip sakyti... <...> Tai arba duodi kitą „tik tak” arba [juokiasi] kažkaip bandai nuraminti... <...> Tai va, tokių vat. [pauzė 6 sek.] vėl sakysit, kaip jaučiatės, tai va, va taip ir jaučiuosi [juokiasi].” (Eglė, 536; 361; 226; 415).

3. Agresijos baimė (4/6). Tyrimo dalyvės užsimena apie autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų agresiją. Dalis jų įvardina baimę, Sigita kalba apie realų pavojų: „*Ir prasidėjo beprotiškai dideli agersijos protrūkiai, vaikų daužymas, čia jau nebemušimas, ieškojimas pagalių, metalo, visokių vamzdžių, kad galėtų kažką tai primušti ir taip toliau. O kadangi mokykloje yra kamerų, tai buvo netgi tokių dalykų, kai net ten sekundžių bėgyje jisai 7 ar 8 vaikus sumušė, labai stipriai ir tai ištikrųjų pavojinga yra jau visiems, absoliučiai.*“ (Sigita, 357). Kitos tyrimo dalyvės įvardina baimės jausmą: „*Ir iškeikdavo, suolus išvartydavo, būdavo momentiniai, nu tada aišku, kaip ir tos baimės yra tokios, esu buvusi su verdančia arbata apipilta, nu priešpiečiam mes darom arbatą, ir žodžiu jai, vat užėjo toks pykčio priepuolis, jinai ant manęs visą tą arbatą, dar žurnalai tie būdavo, čia jau seniau. <...> M... [atsidūsta] Patiri tą baimę, tą agresiją, bet tuo pačiu stengiesi ir tą situaciją suvaldyti.*“ (Milda, 59; 65). „*Aha... dar vat yra likę iš praeitų metų kaip ir... vat tas tokios reakcijos, kad subardavom arba jeigu norėdavom pasodinti į suolą, kad jis krenta ir daužo tą galvą, nu vat... mums [beviltiškai] taip kažkaip baisiai ir va. Nu nebuvo susidūrusi per 10 metų, nei vienas taip nedarė. Tai taip ir bijom. <...> Ir vis bijom, kad kažko tai garsiau nepasakyt, kad kažką tai, kad jis mums nepradėtų cypti... <...> Man atrodo... Vieną kartą kažkoks buvo, vat ir nežinom, ar tyčia, ar*

netyčia... Vat baimė yra, kad jeigu kažką tai sudrausminus, kad jis nenorėtų atkeršyti. <...> kad vieną kartą ji taip sudrausmino ir taip jį laikė, kad nu, kad sėdėtų suole ir jisai priešinosi, ir jisai toks... Matėsi, kad sudirgo... Ir nukrito ant žemės, ir nemanau, kad netyčia, nes jis yra atsargus vaikas... Ir su galva trenkė į kėdę, į tą kėdę, kur sėdėjo mūsų ta padėdėja... Ir man atrodo, kad jis norėjo atkeršyti. Nu ir aišku ir mėlynė, ir prasikirto akį, ir viską... Irgi vat taip buvom labai išsigandę ir... Jau niekas jo nelie... Lygtai visi ramiai jau sėdėjo ant sofos, bet toks matės, kad kažkas jam labai nepatiko, sėdėjo, sėdėjo ant... Pašoko ir ant grindų, ir su galva į tą kėdę [su nuostaba]. Sakom, čia buvo mums kerštas.” (Vilma, 187; 183;190; 195). „Nu prieš tai buvo ir pro langą su galvą dėjo į stiklą, sudaužė, taip turėjom tokių stresų nemažų jau, bet kad... Nu sakau... Į kalėjimą, kad neatsisėstum... Jau buvo net tokių dalykų... <...> Nu tik popietinei auklėtojai jau buvo įkandęs taip ir ji labai bijojo dirbti ištikrųjų iki pat tol, kol išėjo jis, sakė, kad aš kažkokią baimę tokių jaučiu. <...> Nu su Mantu buvo tai daug tų jausmų ir išgąščio, ir baimės, ir buvę atvejų, kad užeidavo tie priepuoliai, kad ir jis viską išsimėtydavo, cypimas, viską daužo į sienas, rankas kandžioja ir išgirdo kaip tik... <...> pavaduotoja atbėgo. „Kas čia dedasi?“ – jau pati už galvos susiėmusi, nu toks... Ir baimės jausmas būdavo, nu ištikrųjų jau kai buvo ūgis virš manęs, jau tu nežinai ir pats gali nukentėti... Nu auklėtoja viena nukentėjo. Taip toks būdavo.” (Kornelija, 34; 123; 42; 276).

4. Savo veiklos ir rezultatų įprasminimas (6/6). Visos tyrimo dalyvės interviu metu atskleidė, kaip jos supranta, vertina situaciją, save. Vienos tyrimo dalyvės save teisina, savo darbą laiko neprofesionaliū dėl žinių ir gebėjimų trūkumo apie ASS turinčių mokinių ugdymą. Kitos tyrimo dalyvės kalba apie tai, kad džiaugiasi nedidele pažanga ir juda į priekį mažais žingsneliais. „Bet gal tokių sąlygų mes dabar ir nesuteikiam, kaip reikėtų suteikti vat autizmo tokiem sergantiems tiems... Nu nesergantiems, jie tokie vaikai yra jau... <...> neturim su tuo autizmu grynai su tokiu praėję kažkokių mokymų, kad reikėtų. Nu ir ir... Į tuos seminarus, kiek esam... važiuojam, važiuojam, buvom, nu bet... nu ir vėl... Parodo ten tokias mažas akimirkas... <...> mes taip dabar dirbam tokie prisirankioję, iš kur pagauni ir ten mėginai taikyti, tą tą nugirsti, filmuotų ten iš interneto pasižiūri, ten kažką nužiūri... nu vat. Toks tas darbas ir yra... <...> Nu kaip [pauzė 3 sek.]. Nu dabar stengiamės... vistiek po biškėlį tas judėjimas yra į priekį, kad ir rengimosi atveju, ji pirma ateidavo ir stovi vat taip... nu bet jau ateina Gabrielė: nusiimk pirštines, nusiimk kepurę jau, dėk... ir jau po biškį jau ateina, jau vis geriau, jau ateina, jau nereik prašyti, jau kepurę į spintą... Po kažkiek... negalima sakyt, kad mes stovim vietoje. <...> Nors pakabina, pasikiša jau... Nu yr... po biški, nu va tokie mažiukai tie pasiekimai. Nors skaitai literatūroje, kad šitai ir išmoko ten mažiausio judesiuko, jau reikia džiaugtis, nu.” (Kornelija, 317; 325; 327; 139; 304). „Įdomus vaikas, bet... Taip aišku, kad tiksliai žinotumėm,

vat tiksliai, kaip kiekvieną žingsnį daryt, kaip čia kiekvieną... Tikriausiai per laiką tas viskas susidėlioja... Reikia laiko... Nemažai laiko pažinti...” (Vilma, 298). „Aš sakau, aš nesu ta specialistė, kuri su autistais dirba, kuri mokosi, kuri, sakau, studijavo ten kažką. Aš... Aš nebežinau, aš tokį pirmą kartą... Pirmus metus susidūriau su tokiu vaiku, kad aš kažkaip turiu mokėti su juo dirbti... <...> Aš... aš... aš... Tėvus informavau, kad tai nėra specialistas, tai yra paprasčiausias asistentas, padėjėja, kaip valytoja, nu kaip bet kuris darbuotojas, kuris nėra specialistas. <...> Ji priešdavo prie vaikų antrus metus. Tai mane, sakau, tas stebino, aš jau fiksavau tokius dalykus ir paveikslavau. Tai, sakau, tas... Tas patiko. Reiškia kažkokia jau pažanga toje bendroje grupėje, jau ji įsijungia į tą bendrą grupę. <...> tiesiog griebiesi smulkmenų. Ne taip, kad čia: „O! padarė!“ Čia tiesiog mažiausių smulkmenų turėdavai ieškoti, ką tas vaikas per tuos metus padarė, per pusmetį kokį. Atrodo, kad niekas nesikeičia, bet va, tu turi atkapstyti kažką, kad ta pažanga tai yra.” (Aušra, 441; 181; 78; 513). „Ir mažiausia kažkokia ta sėkmė... Nu labai pačius gerai nuteikia ir...ir... [pauzė 3sek.] Nes nu tie mūsų rezultatai nėra pasiekiami taip greitai, kaip bendro lavinimo mokyklose, tai mum mažiausias kažkoks pasiekimas yra suteikiantis daug tų teigiamų emocijų [pauzė 5 sek.]” (Milda, 295). „Tai va ta tokia nesėkminga ee... a... čia yra mūsų nesėkmė. Ne vaiko nesėkmė, bet mūsų nesėkmė, kad mes nenumatėm vieno žingsnio į priekį, kaip gali būti. Ir... ir... ir dar nesėkmingas mūsų ištikrųjų atvejis, bet jau čia tėvai... Ee... Patys šito pageidavo. (Sigita, 384). „Bet kaip aš kiekvieną dieną būna, matau pažangą, atrodo, labai minimalią, man... bet kai nueini pas kitą, nu pavyzdžiui, medicinos darbuotoją, kuri tikrina sakykim švarą ar ten dar kažką... Nueini į metuos kartą. Nu kai nueini šiomet sako, nu pažanga begalinė, pasikeitimai yra dideli, jisai auga. Bet išleisti vieną, tikrai ne. Taip, nusipirkti maisto irgi nenusiperka pats. <...> O šiaip nu ką aš žinau, kiekvienas vaikas tai... Aš sakyčiau patyrimas tai didžiulis. Šiaip namuose tai vyras juokiasi, sako tai kitą laidą vėl gausi. Sakys labai puikiai dirbi.” (Eglė, 142; 549).

5. Sėkmės patyrimas (6/6). Visos tyrimo dalyvės turi kuo pasidžiaugti ir pasigirti. Šioje potemėje kalbama apie tai, kad pavyko pasiekti, „atspėti“: „*Tai ištikrųjų toks ee... Tai va, vėl pavyko, vėl gerai, tai vadinasi vėl teisingam kely einam. Mes visi einam teisingu keliu. Lygiai taip pat, čia tiktai galvojat, kad aš didžiuojusi, bet vėl tam vaikui dar didesnis plusas ir dar didesnis žingsnis į savarankiškumą. Tai čia galvoju mažiausiai apie save turbūt. Bet aišku pasididžiavimas yra. Vat nu vėl atspėjau galbūt*” (Sigita, 141). „*Nu kai mes su Virga [padėjėja] pamatėm, kad ji pati dėjo, jau pradėjo, tai ir vaikai... „Vaikai pažiūrėkim pati Gabrielė padarė, paplojam“ Ploja... Tai aišku yr džiaugsmo. Nu va [Atsidūsta] <...> nu bet paskui išmokom kažkaip elgtis, numatydavom jau jo tuos pykčio priepuolius... pareina, išmokom valdyt, paduodavom... Išmokom, kad va paduodi gerti vandens, paskui jis pats ateidavo atsigerti, gal*

pajusdavo. <...> nu ir pagaliau, ji paskui galėjo grįžti į tą kitą klasę, kur vaikai labiau kalbėjo, bendravo, jau ir suole pasėdėjo...” (Kornelija, 307; 36; 20). „Pernai kai ji buvo 5 metų, tai jau jinai pradėjo suprasti ir jau jinai pradėjo kalbėti savo sakiniiais. Prie tų ką jinai mokėjo, dar pridėdavo savų žodžių. Į tą koki trumpą dviejų, trijų žodžių sakinuką jinai jau įterpdavo savo žodį. Tai va tada kažkaip man jau pradėjo malonu darytis, jau atsirasdavo bendravimas. Jau atsirasdavo bendravimas toksai, jau jinai kontaktuodavo.” (Aušra; 123). „ <...> Bet mes patys vat taip su padejeja pakalbam, kad palyginus, kaip buvo, kaip jinai atėjo ir kaip dabar yra, tai kaip diena ir naktis, visiškai. Ištikrujų ir va džiaugiesi ir pats atrodo laimingas esi. Ai būna su ja visokių, kad užsidaro, bet va vistiek jau yra didelis žingsnis, didelis postūmis, kadangi, jinai jau būna, kad ir kažką, sakykim, nu po kokių gal švenčių, gal jau iš kažkur kažką atėjusi pati nori pasakyti, nu tiesiog moka pasidžiaugti kartu sakykim.” (Milda, 147). „ <...> šiais metais cypimų negirdėjom, tai tuo džiaugiamės labiausiai, [linksmai] kad nebecypiam ir kad aplinkiniai va ir pasako, kad Emilijus jūsų nebecypia, tai vat tas ir didžiausiais džiaugsmas... <...> šiomet jau durų nerakinam. Tas toks... Prieina prie durų. „Ne”... jau dabar niekur neinam, „negalima daryti”... Nu sugrįžta...” (Vilma, 183; 133). „Tai ta pati kūno kultūra, aš net neįsivaizdavau, kad jisai man salėj galės išbūti su visais vaikais, nes tiek triukšmo. Pirmoj klasėj tai man misija neįmano buvo. Po truputi, po kažkiek laiko, mes neišbūdavom visą pamoką, nes būdavo Agnė... mes ten pasidarom bendras mankštas. Ten jis jau gali daryti, jisai gal paskui vaikus. Jisai, kada mes sportuojam bendrai, Agnė, jinai jam duoda individualias užduotis su juo... ir tada matau, kad jisai neišeitų, jau 15 minučių anskčiau, jūs eikit laukan persirengti. Jūs persirengsit, mes ateisim. Puikiausiai išbūna. Pernai, tai išvis buvo... <...> Tai vat, tai aš sakau, ta čia ta sėkmė kai būna, kai praeina diena sėkminga ir gerai išleidi ir džiaugiesi, kad gerai dirbo ir padarė. Ganėtinai išbuvo. Tai čia yra sėkmė. <...> Vat čia toj vietoj. O ganėtinai tos klasės tamsios, atitraukti roletai ir jis mato tą mėnulį ir rėkia mum: „Ar dabar mėnulis, ar dabar naktis!?” Man reikėjo kelių dienų [atsidūsta]... Sakau, žinai, ką, Agne, jis įsivaizduoja mėnulis – tai yra naktis. Traukiam roletus. Sujungėm visas šviesas, nieko jis nemato. Viskas. Išsprendėm problemą. Bet reikia atrasti. Man reikėjo kelių dienų, kol man daėjo, kad kas čia, kame šaknys, kodėl jis čia rėkia: ar dabar mėnulis, ar dabar naktis? (Eglė, 490; 563).

3.3. Subjektyvi pozicija ugdytinio atžvilgiu

1. Stebėjimasis kitokiu (6/6) Visos tyrimo dalyvės savo pasakojimuose atskleidė nuostabą. Šioje potemėje vyrauja pasikartojantys pasakojimai apie keistą, neįprastą mokinių su ASS elgesį: „*Aš stebėdavausi, aš išsižiojusi žiūrėdavau, kaip jinai 4 metų... Jinai skaičiuoja, skaičiuoja ji [su nuostaba], jinai dėlioja, jinai spalvas pažįsta, man net nejauku būdavo prieš mano tuos šešemečius, nes jie dar tiktai mokosi, o jinai jau viską tą žino. <...> Tiek jinai būdavo stebėtoja, tiek mes buvome stebėtojai jos. <...> Į salę eidavom, jai labai patikdavo dainuot. Ištikrųjų, labai stebėjausi, kad visas daineles ji labai greitai įsimindavo žodžius dainelių.*” (Aušra, 131; 297; 305). „*<...> nu siūkim rūbelius. Nu ir aš jai padėjau siūti, nu ir labai buvo su ta lėle užsiėmus. Nu ir iš karto lėlytei prisiuvo visas pažastis, kad ten turi augti visur kur reikia ir plaukiukai... Ir viskas kaip turi būti [juokiasi], nes ji jau buvo paauglė, nu tai taip ir vėl įstrigo, kad lėlytė buvo pasiūta kaip reikiant.*” (Kornelija, 92). „*Nu pradžioje, mes ištikrųjų, išvis tos informacijos apie tuos autistus, išvis, nu kaip... Mažai buvom girdėję, mažai turėjom, tai tiesiog... [pauzė 3 sek.] Būdavo ištikrųjų keista, kad čia kažkas tokio vyksta, kad kažkaip ypatingai jaustis, aš dabar net nežinau...“* (Milda, 48). „*Kad ir ne visada... vakar sakau, sakyk „Šuo“, mes ten apie gyvūnelius... o jis „Au- au –au“. Nesako „šuo“, bet gali pasakyti „šuo“, pasako ir „šuo“ jis ir namuose turi šunį. Ne ir vakar loja, aš sakau „šuo“, o jisai loja [juokiasi]. Nu... irgi taip įdomiai... <...> Žino tą savo vardą, viską... Kai pakvieti, jis ne visada reaguoja... Ai kažkaip įdomiai... Kartais sureaguoja, o kartais nekreipia dėmesio... <...> O mamos visiškai kitaip... [su nuostaba]. Mama nieko nedraudžia, viską leidžia. Jisai gali bėgioti, nueinam prie jūros, jis gali nubėgti 100 metrų, toliausiai, kažkur laksto, kažkur bėgioja ir nepabėga nuo jos. Ir nepabėga nuo jos... Vat tas buvo labai keista.*” (Vilma, 112; 121; 20). „*Ir praeina koks pusmetis, ir ji ateina... Ir galų gale ir dar matematikos buvau pasiėmusi vadovėlį, buvau atsivertusi... Skaitydavau apie 20 minučių apie žemės ūkį, apie dirvožemį ir pačiai nusibosta aišku. Ir atsimentu skaičiau matematikos vadovėlį formules. Ir jinai, ta mergaitė po pusmečio priena ir sako: „Sigita, tu atsimenti tą formulę <...> diskrimanto formulę?“ Aš galvoju, kad ji negirdi, jinai pamirš, bet ji viską prisiminė. Ir lygiai taip pat apie dirvožemio rūgštingumą dabar jinai man galėtų papasakoti.”* (Sigita, 88). „*Nu su tom knygom čia irgi įdomiai. Irgi 3D mato. [juokiasi] <...> Jis gali rašyt ant popieriaus tik vienos pusės. Bet po kažkiek laiko, a galvoju, kaip ten gaunas... Jisai mato kažkokius 3D vaizdus. Jis ten pasiima tą popierių ir žinokit ir... Ten prie savęs deda ir jisai, matyt, gal jam... Antroj pusėj jis negali, nes jau nebėr 3D vaizdo.*” (Eglė, ;409)

2. Nesupratimas: pasimetimas, abejonės ir spėlionės (5/6). Šioje potemėje atskleidžiamas ASS turinčių mokinių elgesio nesupratimas. „*Ištikrųjų ramindavom, rodydavom, aiškindavom, kad va lyja lietus ir mes negalime išieiti į lauką. Einam rodom, kad batai netinka, kad į lauką neišeisime. Kartais tas suveikdavo, o kartais ne. <...> Bet vat, kad tokį vaiką, kur, atrodo, tu man sakai ir jis tavęs negirdi, jis tavęs nesupranta. Man tas sunkiausia buvo, nu vat, kad tu kalbi su vaiku ir atrodo, jis visiškai tavęs nesupranta, ką tu jam sakai.*” (Aušra, 393; 426). „*Jis viską parodo... Parodo, kažkaip gestais, mimika, bet vat eina... Nu vat sakai: „Karoli, einam...” Ne, net nesakai einam Karoli... „Bus priešpiečiai“. Tukšt, tukšt, susitvarkė stalą, jau sėdi, laukia priešpiečių [juokiasi]. Nu vat taip... nu įdomiai vat taip. Kaip ir pačios nesuprantam, vat kaip jam ten viskas. <...> Nu vat nenorės, padėsi užduotį, nu nenori tuo momentu ir viskas... Ir tu jo gali ir prašyti, ir ką... Nu nebent, sakau, saldiniu vat sudomini. Padarė, padarė, atliko, atliko... Ir kaip jau to saldainio kaip ir nereikėtų [susimąsto]... Tai aš jau duodu, nes būnu pasakiusi, kad saldainį duosiu. Bet jisai jau taip nepuola pas mane to saldainio... <...> Nu ir, pavyzdžiui, pasako jis raides, bet ar jisai suvokia, kad ten pupa aš vat irgi to nežinau, nes atskirai va parodysi, jau nebepakartojęs, jisai nebepasakys, kad ten pupa... Tai tas toks vat dar nežinau, kaip čia... kaip čia mum seksis, vat čia dabar pradėjom su tom kortelėm, taip sudėliojam... Sudėlioja, kad būtent paveikslėlį, bet tą žodį [abejoja]... <...> Nu aišku to susikaupimo pas jį nėra, bet vat, nu ir ir nežinau, aišku, čia viskas susiję ir kad namuose yra visiška laisvė, jis neturi jokių ribų.*” (Vilma, 150; 105; 278; 63). „*Ir kartais negali suprasti jos tos reakcijos. Nu kaip jinai reaguoja. Dažniausiai ji ir žiūri piktai į tave. Nu bet dabar tai... <...> Nu taip. Nežinomybė, negali suprasti, kodėl jinai taip daro, bet jinai yra kalbanti, bet jinai nesako, nu. <...> O klasėje jis irgi, nu jeigu sakykim vertinimas yra, mes ten klijuojam eee veidelius su šypsena, jeigu gerai atlieki, tai jisai niekada nenori vat to veidelio, kur yra šypsena, jis visada pasirenka, kur ten toks truputėlį, nu primerkęs akį, kreiva šypsena, tiesiog jeigu jam pabandytum priklijuoti tą žalią, kaip mes vadiname su šypsena, jo akys iškart prisipildo ašarų, nu žodžiu, nežinau kodėl, bet jam nepatinka. <...> po vasaros atostogų, tai jisai koki gal du mėnesius, jisai nieko nenorėjo daryti, matyt irgi vat atpratęs per vasarą ir ką beliepi jisai visą laiką: „ne, ne“ ir toks tiesiog pro ašaras, arba jeigu sakykim jau pagiri, kad tu šaunuolis, vat kaip tu čia gražiai parašei ar kažką, nu bet kurią užduotį atlikai. „Ne, Ne!“ nu tiesiog vat, kaip sakiau, kad nenori būti giriamas labai.*” (Milda, 90; 93; 11; 107). „*<...> bet tas prakalbinimas vat... prisimenu, kad įstrigo iki šiol, kad nu žaidimą žaidėm, nu Eglute suskaičiuojam iki 10, metu kamuolį ir skaičiuojam. Ir puikiausiai suskaičiavom. Mėginu kitą kartą, viskas ir daugiau nebepadarė, nu vat toks... Yra autisto vat tas toks, atrodo atsidarė biškį ir viskas. <...> Nu Gabrielė, tiktai toks, nu kad ji vat su tuo verkimu, toks nu vat kaip*

išsiaiškinti, kur čia yra ta priežastis tokia. Ištisai, jau tik žodį pasakei, kad reiks kažką veikti, verkimas, nu va ir toks: „Nu Gabriele, kas čia, kas čia... Kodėl? Kaip čia mums yr?“ <...> Kažkaip jau vat praėjo atrodo ir to laiko tiek bet nu visai, nu viestiek dar neina jos suprasti, pažinti, kas ten yra. <...> Nu bet šiaip prieš porą savaitių kokį taip atsisėdom ir nu dėlioti tokius kubelius taip esam uždavę, dabar nežiūrim, kad spalvas skirtų, tik kad paimtų, užmautų ir paskui visus sumautų ir paskui numautų. Ir taip žiūrim su Virga, padėjėja mano Virga, ir viena ir kita, žiūrim, kad Gabrielė neliepiama ima ir deda vat taip, kitą rytą aš turiu su ja vat logopedines pratybas ten tokias ir vėl, specialiąsias... Nu pamėginsiu ir vėl duoti... Nė iš tolo... Ir stumia, ašaros ir vėl... <...> Nu gal ir jai gaunasi čia tokia įtampa, kad mes prašom daryt, nu bet čia gal taip kažkas buvo. Praėjo, daugiau nebesikartoja... <...> mes turim tolerancijos tokį projektą, tai eidavom į [pavadinimas gimnazijos], ten kartu su vaikais ten kirpom rankeles, nusivedėm ją, nu ir psychologė taip nu iš šono stebėjo, mokyklos psychologė ir sakė, gal ji tų prisileitimų bijo, nu bet ir vėl kitą kartą ji nieko nesako, atrodo, paimi, palieti, bet jeigu jau link veiklos tada iš karto jau ašaros yra no.“ (Kornelija, 281;89; 193; 288; 144). „Vat tie skambučiai, nesuprasi, vat buvo praeitą rudenį, prieš tuos skambučius. Mes kol supratom esmę. Kaip mes turim? Nu jis nepasako, jisai tik klykia nuėjęs į valgyklą, pasirodo to skambučio bijo.<...> ir dabar nesenai, vat buvo jam užėję, jisai pasėdi užsikišęs ausis ir paskui sėkmingai valgo ir praeina. Skambutis tas... bet, kad jis nenorėtų vėl nėra... vos nebūna, kad baigias pamokos ir jisai užsikišęs ausis, kad bėga į tą koridorių ligu pasiklaudyti. Ne iki galo suprantu. Nu tai vat. <...> Net nemoku paaiškinti, neina suvokti, kad jis nesuvokia, atrodo taip. Atrodo protingas berniukas, o jisai nesuvokia ir jam toj galvoj...“ (Eglė, 157; 165; 171).

3.4. Subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu

1. Komandinio darbo ir pagalbos poreikis, galimybė gauti pagalbą (6/6). Šioje potemėje mokytojai atskleidžia, kad jie tikisi, nori pagalbos iš švietimo pagalbos specialistų, iš ugtytinių tėvų, globėjų, o taip pat jie kalba apie dabartines galimybes gauti pagalbą. „Su kuriais žmonėm įmanoma susišnekėti su tais ir darbuojiesi. Stebuklų nebūna pas mus. Pas mus irgi nėra stebuklų, bet kartais tokie maži išlenda. <...> Bet kai kada nėra komandinio darbo. Tiesiog dirbi, ateina vaikas pas tave, tu pasiemi ir tu žinai, kad klasėje nebus įtvirtinimo... <...> Nu, pavyzdžiui, ta komanda gali būti ir maža. <...> Visi vienodai turi veikti, vienodai, kad vaikas suprastų, kad šitas suaugęs toks pat ir šitas suaugęs toks pat, ir dar šitas toks pat. Aš turiu elgtis su visais lygiai taip pat ir tada ne tai, kad bus gerai, bet tada visi bus patenkinti. <...> Bet su tais mokytojais su kuriais eina susikalbėti, susimokyti netgi. Tas žodis ištikrųjų tinka. Ne tai, kad prieš vaiką, bet bendrai dirbti. Tai mes susitikdavom vieną kartą savaitėje ir

aptardavome visą dalyką. Pavyzdžiui, aš darau tą, mokytoja daro tą, mokytojos padėdėja daro tą, pasiskirstom tokius kaip darbus. Ir tiesiog susirašom, ką darysim per matematiką, ką darysim per lietuvių, ką darysim per pertraukas ir taip toliau. <...> pasikalbi su psichologe ee... Nu labai mažai čia dirba ištikrųjų, tas pusė etato kiek čia nedaug tėra. Vaikai turėtų gauti tikrai labai intensyvią pagalbą, labai daug pagalbos. O kai atsiranda kiekybė, nebėra kokybės.“ (Sigita, 466; 462; 440; 436; 161; 464). „Vat tai tas ir gelbėjo dar, kad viena padėjėja kitus vaikus, o mes su ta padėjėja jau... Ištikrųjų be pagalbos dirbant... Ir vėl reikia padėjėjų mirtinai aš sakau... <...> Nu ir aš tada į [įstaigos pavadinimas] atvažiavusi prašydavau tos pagalbos, kaip čia su tokiais vaikais dirbti. Nu bet tada gal ir vėl nelabai sulaukdavau... „Jūs dirbat, jūs žinot“ – pasakydavo ir su tuo autizmu... Dar čia apie 2001-ieji ir 2002-ieji metai būdavo... <...> būtent... Su kuo pasitarti, va, kad toks būtent vaikas, ką reik čia daryt su juo, kaip čia elgtis... <...> Nu... [atsidūsta] Nu toks... Nu yr nusivilimo jausmas toks. Čia atrodo stengiesi, būni, o o o, kad tokio nėra atsako... Nu kiek pastebėjau per tiek metų dirbant, dauguma tėvų vistiek yra savo vaikais tais biškį nusivylę... <...> Nu ir stengiesi, kad mes dirbam ir pagal paveiksliukus tuos jau pradėjau, bet Gabijos mama kažkaip prieš yra., nenori, aš sako, susidūriau ten Kaune raidos centre, man nepatiko ir aš sako nenoriu... Ir iš tos pusės, kad to to pratęsimo tokio, kad namie galėtų... Iš tos pusės nededa pastangų, kad kažkaip įjungtų tą vaiką ir namie, kad panašiai mokykloje, kad ugdom, gal būtų ir didesnis tas rezultatas.” (Kornelija, 122; 12; 296; 216; 212). „O kai va šita buvo [nusijuokia] padėjėja buvo atvažiavusi [kalba apie privačią terapeutę] ištikrųjų pagalba buvo didžiulė. Aš stebėdavau, kaip jos bendraudavo, ką jos kalba, ką rodo, kaip rodo, kiek kartų kartoja tuos pačius sakinius. Na ir... bet šiek tiek sakau ir varžė. <...> Ir jinai priedavo ir kažką pasakydavo, parodydavo. Jinai dirbdavo ir aš stebėdavau, kaip ji dirba, kaip supažindina su kitais vaikais, kad vardą įsimintų. Tai sakau, būdavo labai didelė pagalba iš jos pusės. Čia ir man ir tai mergaitei buvo. O o sekančiais gavom asistentę iš mūsų pačių, bet tai nebuvo specialistas kažkoks... <...> Sunkiau ištikrųjų yra. Jis turėtų turėti asistentę. Va galbūt dėl to, kad jis neturi asistentės su juo sunkiau yra būti. Jisai užsiima, bet su juo asmeniškai reikia užsiimti. <...> tik tiek, kad jis būna iki pietų, ima specialistai, čia šiek tiek sustabdom, padėjėja va padeda ryto rate, nes jis, aš nežinau, jis irgi tiriausiai arba jis visiškai niekuom nesidomėtų arba bėgiotų. Vat sakau, jam reikalingas irgi asistentas, turėtų būti priskirtas. <...> Vat ta mergaitė buvo savarankiškesnė. Aš manau, kad indėlis turi būti ir tėvų didesnis. Va ten labai užsiėmė tėvai. Ištikrųjų ten... begalo dėkinga tiems tėvams, jie labai užsiėmė su ta mergaite. O čia tiesiog yra kaip yra, kokį turiu ir turiu, viskas... aprengiu, nurengiu... toks... savarankiškumo labai nedaug.” (Aušra, 218; 32; 478; 491; 484). „Nu yra padėjėjos, padėjėjos... nu kaip irgi paprastos moterys, kurios

absoliučiai nieko, nieko, tokių jokių kursų, jokių seminarų, jokių... apie tokį bendravimą jos irgi... kaip kas išmano ir drausmina ir... nes nežino kaip, nėra to mokymo, nėra konkrečiai išmokinta...” (Vilma, 155). „Aš kaip ir galvoju, kad ir mama turėtų tokius dalykus labiau spręsti, kad ir nebūtų... O čia vėlgi kaip ir neleidi, tu esi, kaip ir ne pats geriausias žmogus. Tiesiog, va tenka daugiau aiškinti, kodėl mes taip neleidžiam...” (Milda, 324). „Kas man svarbu? Man svarbu pagalbą gauti. Konkrečią pagalbą iš psichologo, iš logopedo, nežinau, iš socialinio pedagogo. Kad būtų, vat kalba apie tai... Kad būtų komandinis darbas. Kad va susėdam: mama, mokytoja ten taram... Nes to kolkas neturim. Susėdimo. Ir galbūt ne ugdymo, mokymosi, o vat socialinių įgūdžių lavinime, nes tam vaikui yra svarbiausia socialiniai įgūdžiai. Susitarti, ką mes dabar lavinsim. <...> tu žinai, kad tie vaikai yra, tokie vaikai yra kitokie. Kad mes juos turim priimti, kad mes turime prie jų prisitaikyti, juos palaikyti ir ieškoti metodų ir būdų, kaip su jais dirbti. O konkrečiai? Nes mums sako bendras? Bendrai. Prieina bendrai, bet aš turiu konkretų vaiką. Ir dabar, sakykim, jinai pas mane sėdėtų, nu sakykim, savaitę... Ateitų tas žmogus, kuris turi praktinius užsiėmimus... Nes jinai ten dėstė, kaip jinai ten dirbo su tuo individualiai, kaip ten su tuo, pastebi tą vaiką. Galbūt ir to „Labas vakaras“ nebūtų? Gal kažkur kažką aš praleidžiu, gal ne taip reikėtų. Gal kažkokio reiktų jam tos pagalbos, nu... Kažką turėčiau kitaip daryti, sakau, kad tas žmogus pas mane savaitę sėdėtų, stebėtų. Ir mane ir jį. Ir man paskui vat... sakytų, mokytoja, bandom tokį metodą, bandom tokį. <...> O pagalbos tokios, kaip ir neturim, nes, nežinau, psichologai, negali man patarimo duot. Prieš tai psychologė dirbusi, dabar išėjusi yra, turim kitą. Tai paklausiau, kaip? Sakė: „Šypsokis ir gyvenk“ <...> Nežino, ką čia daryti, tai logopedė prisipažino, kad tokių nesam turėję ir buvo tokia situacija, paskui jinai man prisipažino, sako, jis ant manęs, jis čia parėjo, nes jisai buvo, čia rašo didelę raidę ir juokiasi: „Ar dramblio ausys, ar čia dramblio ausys?“ Mes sakom naujas žodis, iš kur išsitraukei, o paskui išsikalbėjom su logopede. „Oi sako, atsiprašau, čia yra iš manęs, jis prirašė, o aš sakau, kokių čia dramblio ausų prirašėi? <...> Tai, sakau, jeigu tai nėra formuojama... tai vat kartais nebežinai, nuleidi rankas, tai gal aprenčiam ir mum ramu. Nu kam klykintis? Nes jeigu atvažiuoja mama ir perengia.<...> O mama vat, gal jinai ir padeda, aš nežinau... Aš negaliu... Bet va vieną kartą matai, supranta, o kitą – jinai gražiai šypsosi...” (Eglė, 690; 299; 349; 462; 468).

2. Patiriama mokymų nauda (5/6). Tyrimo dalyvės kalba apie mokymų naudą, apie tai, kad mokymuose jos sužinojo naudingų dalykų, tačiau tyrimo dalyvių pasakojimuose atsiskleidžia ir jų abejonės dėl mokymų apie metodus, skirtus ASS turintiems vaikams naudoti, pritaikomumo. „O čia buvo pas mus atvykusi [specialistės vardas ir pavardė], žinot, jį? Ir tas

kortelės pristatė, kaip kažį ką. Jeigu vaikas supranta, kad jam reikia į tualetą, kam dar tą kortelę naudot, jei jis žodinę kalbą supranta. Nu nežinau... Na ir dar direktorė čia užėina, jai čia svarbu, kad tie tvarkaraščiai būtų sukabinti, svarbu, kad yra, nors mes dedam tas kortelės, kad tik dėt, pamirštam net, nėra kažkokio vat poveikio. Svarbu direktorei, kad tik būtų ir viskas (Milda, 349). „Tų žinių aš gavau tik dirbdama privačiai šitoje organizacijoje, ir tai yra visiškai prasilenkia su visa mūsų švietimo sistema, kur ruošia specialistus. <...> O realybėje yra visiškai kitokia situacija... Jeigu jeigu ne... Aš dirbu terapeute [viešosios įstaigos pavadinimas]. Ir jeigu ne šitie mokymai, kuriuose aš dalyvauju nuolat jau 12 metų, tai aš tikrai nemokėčiau mokyti šitų vaikų. <...> pas mus sako struktūruokite aplinką, struktūruokite visą mokymą ir nepasako, o kaip tą padaryti. Arba parašyta yra būtent pašalinkite dirgiklius ir taip toliau... ir vėl nepasako, o kaip tą daryti. O tuose mokymuose gauni konkrečių žinių, kaip tą daryti. Būtent tai turėtų kiekvienas specialistas žinoti... (Sigita, 14; 17; 28). „<...> ten pas juos į [įstaigos pavadinimas] buvo atvažiavę iš Švedijos juos mokyti ir mes tuo laiku kažkaip sugalvojom, kad reik nuvažiuot, sugalvojom pažiūrėt, kaip jie ten yra įsirengę visas tas vieteles darbo, tai ir aš jau kaip gavau tą mergaitę, jau prašiau meistrų, jau ir sukėlė iš kairės į dešinę ten lentynas, atlieka, ten padaro, perdeda atliktą darbėlį į tą... nu ir mes taip, mes taip, ir gana taip, gal kokius 3 mėnesius mes taip ir dėliojomės. Nu ir jai patiko...” (Kornelija 82). „Jo, iš raidos centro... ir vedė paskaitą, ir tėveliai buvo. Galėjo kaip tik ateiti į tą paskaitą ir pasiklausti. Tai vat, iš jos labai daug sužinojau, apie autistus vaikus ir... ir skaičiau, ir klausinėjau spec. pedagogės, kuri dirbo ten su ta mergaite”. (Aušra, 11). „Buvau paskutiniame su ta psichologe iš Vilniaus seminare, kai šituos bendrus užsiėmimus... Sakau, man šitų teorijų, va [rodo gestą: pirštu braukia per gerklę]. Man reikia praktinės pagalbos. Negaunu praktinės pagalbos iš nieko. <...> Tai tik tiek... Tą ir duoda naudą, kad tu žinai, kad tie vaikai yra, tokie vaikai yra kitokie. Kad mes juos turim priimti, kad mes turime prie jų prisitaikyti, juos palaikyti ir ieškoti metodų ir būdų, kaip su jais dirbti. O konkrečiai? Nes mums sako bendras? Bendrai. Prieina bendrai, bet aš turiu konkretų vaiką.<...> Tai vat. Tai sakau, tos teorijos, nu ką žinau... Nu aš suvokiu, kad tokie yra, o kaip pritaikyti, nes kiekvienas yra individualus... <...> ir ištikrujū, kai turi tiek vaikų... Tikrai turėtų būti ne tiek vaikų klasėje. 25 vaikai... Ir ten buvo su tom psichologėm kalbos va... Jos dirba individualiai. Jos duoda pagalbą individualią. Aš sakau, aš kai paklausiau tos, kai buvo ta australė, aš paklausiau, tai ką daryt, kai yra 25? Tai „nežinau“ – sakė. [pauzė 4 sek.] Vos nepasislėpt, tai aš negaliu slėptis. Aš dar turiu vieną: čia sunkus sėdi, vienas ten dar sunkus sėdi, vienas liežuvio nevaldo, antras nevaldo, trečias nevaldo.” (Eglė, 292; 299; 326; 555)

3. Tėvų lūkesčių našta. (4/6) Kalbėdami apie tėvų norus, lūkesčius, apie jų elgesį pedagogai nesislėpė pykčio, nuostabos. Apie didelius tėvų lūkesčius jie atsiliepė kaip apie slegiančią našta, kuri ne tik apsunkina darbą, bet ir atsiliepia rezultatams, pasiekimams. „*Ir tas nesusišnekėjimas su tėvais padarė žiauriai blogą dalyką vaikui. Įsivaizdavimas arba norėjimas, kad mano vaikas būtų toks kaip kiti, dažnai daro nelabai gerus dalykus. <...> tėvai nusprendė, kad nieko nereikia čia ir paskui jam pakenks ateity ir nutraukė bet kokias pagaldas ir sako: „Mūsų vaikas toks kaip kiti, bet kitoks.“ Nu jie pripažįsta, kad kitoks, bet kitoks. Tai tokiom šeimom negali pasiūlyti nieko, nes jie priešinasi bet kam. Ir jie besipriešindami kartais pradeda labai pykti. <...> tas toks nuslėpimas nu tokios blogos situacijos nu tikrai rodo, kad tėvai patys blogai jaučiasi. Labai blogai, negauna tinkamos pagalbos arba neieško tokios pagalbos, bet tai yra užsitęsę, įsisenėję įvykiai, iš kurių neišeina patys suaugę žmonės, tuom pakenkdami vaikui. Tai va. Ir nukenčia ištikrųjų visa mokyklos bendruomenė, klasė nukenčia.“ (Sigita, 365; 322; 368). „<...> čia yra dvidešimt vaikų ir vien dėmesį jai skirti... Tai aš, pavyzdžiui... Tada jau nukenčia kiti vaikai. Nu tai ištikrųjų jie lūkesčių labai daug turėjo. Jie čia su tokiom, su tokiais segtuvais buvo atėję [su nuostaba]. Sakau, žinokit, ne mes turim prie jūsų derintis, jeigu jūs norite į bendro ugdymo grupę, tai jūs turite taikytis prie mūsų grupės, tai jūs norite, kad jinai būtų tokioje grupėje, o ne mes turime prisitaikyti prie jūsų tų lūkesčių [nusijuokia]. <...> Matyt, va ta tėvų baimė, nepasitikėjimas. Nu, sakau, mes ištikrųjų vargome visus metus. Ne tiek su ta mergaite, kiek su tėvais. <...> Taip... ir aišku tėveliai šiek tiek sąlygas statė, norėjo, kad būtų viskas daroma, nu pagal ją. Bet tai, sakau, tai nėra speciali grupė pritaikyta jai, jeigu jūs norėjote į tokią grupę, tai ji turi taikytis prie mūsų grupės. Tai ji turi taikytis prie mūsų grupės, prie bendro ugdymo grupės. <...> Ai ištikrųjų sunku pasakyti, ko jie... Jie tikėjosi, kad mes padarysime taip, kad jinai bus kaip ir visi vaikai. Bet taip nebus... Sakome... Nu tikrai mes visko nepadarysime, ji tokia yra tokia ir bus. Jie dar tikėjosi, kad viskas pasikeis atėjus į tą grupę. Nu ji nepasikeitė, aišku jinai kažkiek paaugo, kažkiek suaugo toje grupėje. Jai gal buvo kažkiek sunkiau, sakyčiau, toje grupėje.” (Aušra, 148; 168; 141). „Tikisi stebuklo, kad jis pasikeis, bet tokio labai... negalima pasakyti, kad jau kažką pastebėjome. <...> dabar mama jau rudenį taikė tą 10 dienų terapiją, sako: „Ar pagerėjo?“. Nu mes kažkokio, kad ten žymaus kažkokio pasikeitimo, nu mes nepastebim <...> Nu jinai tokia optimistė sako: taikysiu viską, kas tik įmanoma“.” (Vilma, 222; 217). „<...> ir mama ateina su tokia nuostata, kad mes esam labai gabūs ir kad mums reikės labai daug papildomų užduočių, mums čia viskas lengva, tai, mm... Sakau, bandysim, nes tikrai nežinau. Ir gaunasi taip, kad gauni... <...> Nu ir ką... Nu ir pradėjom žiūrėti... Kad mes atėjom išvis nevaldomi, [pauzė 3 sek. ir atsidūsta] į tualetą patys nenuėinam, taisyklių nesilaikom... <...> bet jo skaitymas, koks yra... jisai skaito*

puikiai, bet jisai nesuvokia, ką skaito. Nu kur talentas? Jisai veiksmus daro kaip robotas, bet jeigu yra tekstinis uždavinukas jo... Ir kažką duot papildomai, kaip mama įsivaizdavo: „Oi čia jūs duokit jam papildomai, jam čia neįdomu, čia ta matematika, jis viską žinojo...”. Ir išvadose buvo, kad jam reikia duoti kompiuterinių technologijų, kad jam... Vat jisai... Tai mama: „tai gal aš jam nupirksiu planšetę?“ „Palaukite...” – sakau „Kas bus?“ [nusijuokia].<...> pati mama mato, kur jau... Galbūt akiniai truputį nusiėmė tie rožiniai. <...> Pati mama mato, nes įsivaizdavo, kad jis yra matematikas vunderkindas. O kaip dabar daro, tai mama sako: „Aš nebesuprantu, jisai lygtai supranta gerai, o padaro beleką“. Tai „Va!” – sakau. [pauzė 4 sek.] Bet dalyvauja, tuose visuose jau nuo pirmos klasės. <...> Bet pradeda šiek tiek... Aišku vistiek užėina tai mamai, nu visvien vaikas jos taigi. Įsivaizdavo, kad jis labai tas kalbas moka. <...> Jo, kai tėvų tie lūkesčiai... Nes tokių tų vunderkindų mažiuokų, kur angliškai gerai moka daug dabar [pauzė 7 sek.]” (Eglė, 3; 11; 25; 513; 517; 523; 526).

4. Ugdymo sistemos trūkumai (4/6). Beveik visos tyrimo dalyvės supranta, kad sistemoje yra nemažai trūkumų, dėl kurių kyla sunkumų ugdant mokinius specialiosiose klasėse ir integruojant į bendro ugdymo klases. „Kodėl, kodėl tiem vaikam... Jie turėtų kitaip... Aš suprantu, reikia integracijos. Valio. Integruokim. Bet kodėl turi kentėti kiti? Klasės didelės...<...> Tokių turime, todėl integracijai turi būti ruošiami specialistai. Ir padėjėjos turi būti ruošiamos. Nes žmonės gauna mažus pinigus. Nu jeigu padėjėja gauna 320 eurų [atsidūsta]. Kokia čia ir pagalba. Jinai tiktai žmogus, tu džiaugies, kad jinai, vat, kaip sakyt, tiesiog stebi ir būna ir padeda... taip, o gaut kažkokios tai pagalbos, ištikrųjų pagalbos, kad žmogus ir suprastų ir padėtų, o ne tik... nes ji turi jį suprasti ir pati, aš matau jinai pervargsta, jeigu... <...> Taip... Jos turi išspręsti, nes jeigu man reikia dirbti su klase, o jisai dar čia... Tai vat, kartais jinai tampa tiktai ta tramdytoja ir... <...> Vat dėl to aš blogai jaučiuosi, kad nėra sistemos visur, aš kaip sakau, jeigu juos integruoji į gyvenimą, integruokim visi. Turi dirbti visi. <...> Didelis be galo krūvis, o kai negauni dar finansinės paramos. 20 eurų į mėnesį už du vaikus. Tai kartais, sakai, pasiimkit tuos 20 eurų ir dirbkit. Vat nėra, nėra iš iš, kaip sakyt, gi vaikai... Nei šeima kalta, kai nėra, tau jokios sistemos, pagalbos. Tos finansinės netgi sakyčiau. Nėra motyvacijos. Nu kokio man... koks man motyvas? Už 20 eurų į mėnesį? Kai gali ramiai. Užmuša vat tas beviltiškumas, kai tu suvoki, kad tu...” (Eglė, 122; 208; 215; 261; 545). „ <...> mes dažniausiai ką padarom, įmetam vaiką į bendrą klasę, kapstykis kaip nori... Paliekam ant ledo ir mokytojus. <...> Ir tėvams ir visiems suaugusiems ir tėvams ir mokytojams ir visiems mokytojams ir visai švietimo sistemai, kad į mokyklą einama mokytis tik tam tikrų dalykų. Šitiems vaikams svarbiausias yra savarankiškumas. Ir to savarankiškumo mes

dažniausiai praleidžiam, orientuojamės tik į akademinis dalykus, į akademinis dalykus, nu jie labai svarbūs žmogui, įgyti pagrindinius įgūdžius, ištikrųjų, mokslo įgūdžių <...> mums reikia pasidaryti tuos vaikus patogius sau, ir orientuotis vistiek į savarankišką gyvenimą, nes nu tėvai dažniausiai negyvena ilgiau už vaikus. O kas bus kai jie liks vieni patys? <...> tai mes gi juos išlaikysim, pas mus tokia sistema, kad neįgalūs žmonės dažniausiai nedirba, jie gauna tikrai išmokas... <...> Jeigu užsienyje neįgalūs tikrai dirba... <...> Tai ten gėlynus prižiūri, laisto, ravėja, sodina absoliučiai neįgalūs žmonės, o pas mūsų tie, kurie pašalpas gauna. Jie uždirba pinigus, o pas mūsų neįgalūs ką daro? Atsiprašau, bet socialinių paslaugų centre jie gėlytes karpą. Tai yra žmogaus žeminimas.” (Sigita, 68; 106; 115) „Tiesiog reikėjo vietos dar vienam vaikui, nes kiek skaičius turi būti ar aštuoni... Norėjo sunkesnę vaiką priimti į tą grupę, o jis kadangi buvo irgi toks toje grupėje kaip ir lengvesnis, tai jį bendro ugdymo grupę... Integravo [nusijuokia]. Nu žodžiu...“ (Aušra, 496). „ <...> sakyčiau, kad Lietuvos mąstu turėtų būti kažkokia valstybinė programa, kaip čia pasakyti, kad būtų ruošiami, ne vat ne už pinigus mokami kur [specialisto vardas, pavardė] ten kur yra australų, bet va paklausk, kokios yra kainos. Moka tėvai už valandą ten tiem specialistam. Nu kad nuvažiuoja studentai, juos paruošia dirbti su tais vaikais, kad būtų kažkokia programa nuo iki... mes taip dabar dirbam, tokie prisirankioję, iš kur pagauni ir ten mėgini taikyti, tą tą nugirsti, filmuotų ten iš interneto pasižiūri, ten kažką nužiūri... nu vat. Toks tas darbas ir yra... Kad kad... Grynai, neturim su tuo autizmu grynai su tokiu praėję kažkokių mokymų, kad reikėtų. Nu ir ir. Į tuos seminarus, kiek esam... važiuojam, važiuojam, buvom, nu bet... nu ir vėl... Parodo ten tokias mažas akimirkas...” (Kornelija, 320).

3.5. Bandymai ieškoti veiksmingų strategijų

Svarbu paminėti, kad trys tyrimo dalyvės užsimena apie mokinių, turinčių ASS priklausomybę nuo verbalinių instrukcijų. Viena tyrimo dalyvė kalbėjo apie „navigacijas“, kurios padeda mokiniams orientuotis ir generalizaciją, kaip išmokimo užtvirtinimą. Šios temos galėtų būti nagrinėjamos kitame kontekste. Toliau pateikiami bandymai ieškoti veiksmingų strategijų.

1. Nuo direktyvumo link nedirektyvumo (6/6). Pedagogai pasakoja apie būdus, kaip jie ugdo mokinius su ASS. Įdomu tai, kad mokiniai su ASS ugdomi remiantis biheviorizmo idėjomis, taikomosios elgesio analizės principais, bet visos tyrimo dalyvės atskleidžia, kad galiausiai prieina prie nedirektyvaus ugdymo. „Tai užsiminus, kai tas mūsų pirmokas keitė tas

strategijas labai greitai, tai mes tiesiog susidarėm tokį planą, kad dabar darysime griežtai taip, o ne kitaip. <...> Pavyzdžiui, mums kartais būna irgi, pavyzdžiui, nežinau, kaip tie visi sindromai, ne sindromai, bet pavargimas nuo to paties darymo, tai ee... tai tiesiog sustoji ir darai malonius dalykus tik sau ir vaikui. Dažnai nebūna griežtos pamokos, būna žaidimai kažkokie. Mokytoja per pamokas leidžia daryti tai, ką nori, bet tai tokia ateina ramybė...“ (Sigita 479; 454). <...> turi pasodinti prie stalo, kad jos kažkas netrikdytų, kad kažką duoti prie stalo daryti ir kartu būti su ja, bet atsukta nugara į kitus vaikus, kad jinai nesiblaškytų, jeigu kažką darydavom tai vat, tai visą laiką sodindavom ją kažkur atskirai, kad, ar tai priekyje jos nieko nebebūtų, niekas nesėdų ir šalia. Tai vat tas toksai... <...> Aš jau kartais tiesiog leisdavau tiesiog laisvai būti grupėje, kad jinai matytų, kaip kiti žaidžia, ką kiti veikia, ją tiesiog palikdavau... atsisėdavau ir stebėdavau ją. Ir viskas. Neduodavau jokios užduoties, nes jai šitoks krūvis ištikrųjų būdavo, man net gaila to vaiko būdavo. Galvoju aš: „pavaikščiok grupėje tada, [juokias] pasižiūrėk šiaip“.” (Aušra, 70; 364). „Ar jam dar daugiau mes čia įvarom streso jį versdami. Nu bet kad neverčiam jau, visą laiką prašai. Nu bet paliksi, kad atrodo vėl visą laik ramybėj, nu nieko neveikti...“ (Kornelija, 297). „Jisai nesėdėjo suole, jisai verždavosi iš to suolo. Tai vat... tai va ir mokytojai ir mokytojos padėjęja vat prievarta vertė, kad sėdėtų... nu kai atėjo į mano klasę, nu irgi taip, vieną, kitą kartą... bet susidūrėm su tuo, kad jis labai priešinosi ir pradėdavo cypiti nesvietiškai. Tiesiog neįmanoma klasėje būdavo būti, tiesiog visiems ir vaikams ir visi vaikai išsigąsdavo, pradėdavo verkti. Jisai cypdavo. Nu toks reiškia buvo prieštaravimas. Vieną kitą kartą ir paskiau jau per eilę savaitių, per mėnesį kitą pastebėjom, kad absoliučiai negalima jokios prievartos! Absoliučiai! Tai tiesiog nuleidom rankas, viskas... nieko neimam, nieko nedarom, nieko nebarom, tegu jisai vat... Ir jis dažniausiai sėdėdavo ant kilimo. Ir su kažkokiais žaisliukais kažką dėlioja, ant kilimo. <...> Nu vat tokia laisvė ir... ir po to klasėje taip pat. Nieko nebedraudėm, nori jisai sėdi ant to kilimo, prieiname kartu su juo kažką padėliojame, vat tokia laisva forma. <...> pati ir pasidomėjau, pradėjau skaitinėti internete, kad jokios prievartos, jokios nieko... ir jis tada toks linksmas, patenkintas... ir ir ir viskas, nutarėm nei savęs nenervuoti ir aplinkinių“ (Vilma, 4; 24; 47). „Taip leidau daryti, ką nori, arba sakykim ir tiesiog ir nieko neveikti ir veikt ką jinai nori. Nu iš pradžių taip ir buvo, kad pirmas dienas tai visiškai leidau taip ir stebėjau, kad gal jinai... Nu gal kažką, kažkuom susidomės ir užmegs kažkokį kontaktą. <...> Nu kad vis dėl to per prievartą nieko nepadarysi su jais, kad negali pasakyti, kad turi būti taip, o ne kitaip, jokių būdu šito. <...> Nu kažkaip bandai apsukti iš kitos pusės... Kartais būna, kad palieki ramybėj ją, ar keiti kažkokią kitą veiklą, arba... Nu pradžioj būdavo, kad nu gal labiau leisdavau, kad nu tiesiog nieko neveikti tuo momentu...“ (Milda, 192; 337;95). „Nes atvažiavus ryte ne man

sako. Atvežė vaiką į mokyklą, pirma pamoka – kūno kultūra, bet jinai padėjėjai sako: „Jis nenori sportuoti šiandieną“. [pauzė 8 sek.] Nu tai ką mes turim daryt, neleist? Tai kas bus? Tai aš galėčiau, nu nenori ir nedaryk, nenori, nu man ramiau, nu sėdėk ir piešk skaičius visą dieną, ar ne? Nedarom mes taip. Jis turi... Aš suvokiu, kad jis auga žmogus ir jisai tikrai, jam reikės gyventi. <...> Tai vėl gi, kaikur nusileidžiu, kur matau, kad galbūt nėra svarbu, o tas pats apsirengimas, nu mum yra svarbu. Tai mes jau nenusileidžiam ir tą 20 minučių kankinasi jisai. <...> vat tai čia diena, naktis, labas rytas, labas vakaras, nu tai dabar labas vakaras, tai galbūt tada nusileidau, nes tą dariau tris mėnesius ar keturis ir nebuvo jokio... Nes jis pradėjo isterikuoti. O aš pasakau „labas vakaras“, jis neisterikuoja, jis atsisėda patenkintas. <...> Aš turiu pasilikusi tas minštąsias dalis, neatidavus, mes pirmoje klasėje turėjom šešias. Mes jam padedam, mes leidžiam gulėti jam. Pamokos metu, nes jisai nieko nedaro. O jeigu nedaro arba klykia, tai geriau tegu guli. <...> [juokiasi] Nu nėra, kad jisai daro, ką nori. Aš jį priverčiu. Aš tą suvokiu, kad galbūt jam yra per sunku, galbūt jis pavargo... Ir kaip sakau: „Nojau, pavargai, eik su Agne pasivaikščioti“...” (Eglė, 469; 668; 177; 252).

2. Skatinimas/apdovanojimais (5/6). Beveik visos tyrimo dalyvės pasakojo apie skatinimą: „Taip paskatinimu džiaugiasi, ir tiesiog jeigu pasakai, kad, sakykim, nebūtinai daiktinis tas toks paskatinimas, kad ir ėjimas prie kompiuterio sakykim, kad irgi užduotėlę atlikti ne sąsiuvinyje, o prie kompiuterio irgi labai juos džiugina, arba, sakykim, sėdmaišius išsinešti ir muzikos paklaudyti, nu čia tokie, kaip visi kartu, ir tada jie kažkaip bendrauja visi kartu.<...> kai matom, kad rezultatas būna teigiamas, tai aišku ir... seniau ji taip nereaguodavo... ir pagiri, aš taip va stengiuosi ją dažnokai pagirti ir kai pasakau, kad tu šaunuolė, kaip tau sekasi ir kaip tu išmokai... ir matosi kad ji labai jaučia didelį pasitenkinimą ir tokia nedrąsia šypsena išreiškia ir tai yra, aišku ir aš džiaugiuosi, kad mum pasiseka. <...> Gal net tuo metu, kaip sakyt, nebendrauji, kaip mokytojas su vaiku, o kaip stengiesi, kaip vaikas vos ne, kaip būna su visai mažais vaikiukais...“ (Milda, 283; 175; 344). „Nu pradėjau skatinti saldainiais, nu nežinau, vat tie saldainiai kažkaip taip... nes tais daiktais... nelabai jam tie daiktai kažkokie tai... kompiuteriu irgi... namuose turi, prisizaidžia su tuo kompiuteriu, tai irgi galbūt... Jau nalabai kažkas tai, tai vat saldainukais: „Emilijau atliksi užduotį, gausi saldainį“. Atlieka, gauna saldainį, suvalgo... jokio triukšmo, jokio cypimo, jau nuo šių metų, nuo rugsėjo mokslo metų, jokių cypimų, jokių jokių ašarų, jokių... nieko nebėra... tokie skatinimai tiktai vat, saldainukais... <...> Jo pagyrimai tai visą laiką yra: „Nu, Karoliukai, kaip gražiai spalvini, kaip gražiai darai“, bet tie žodiniai, nežinau, [abejoja] ar veiksmingi yra, jisai nesureaguoja, vat... Praeitais metais dar ir kompiuterį... Vat dabar atliksi, praeitais metais, vat daugiau kompiuteriu skatinau, vat atliksi užduotį, vat galėsi pažiūrėti ar filmuką, ar kažkokią kitą

didaktinę užduotį irgi [juokiasi], nes mūsų tie žaidimai visi yra didaktiniai...“ (Vilma, 30; 231). „Tai dėl atrinkome apdovanojimą sistemą. Apdovanojimas pasirodo buvo gyvas žmogus. Tai yra mokytojo padėjėjas, mes padarėme laimės valandą. t. y. valanda su mokytojo padėjėju. Tai vadinasi su mokytojo padėjėju yra tik malonūs dalykai. O malonūs tai kokie... Išėjimas iš mokyklos, nes jis vaikas nenori mokykloje būti. Tai ir eina aplinkui mokyklą į į į sportuoti, važiuoti, galų gale mažinoje pasėdėti, muzikos pasiklausyti. Čia netoli yra baras, į barą nueiti. Vienu žodžiu, visokios malonios veiklos, susijusios tik tik tik su šituo vaiku ir daugiau nei su kuo kituom. Eee... Ką mes pamatėm, pamatėm iš karto, kad jis nebesimuša.<...> Sunkiausia yra su motyvacija. Jie visi už kažką tai dirba. Eee. Su dauno sindromu, vaiku, su mūsų Deimantu. Jisai dirbdavo už pelėsinę dešrą, mes prašydavom mamos, kad ji supjaustyti žiauriais mažais gabaliukais tokiais, vos ne trupinėliais. Ir į dėžutę įdėtų pelėsinės dešros ir jisai dirba už ją, bet jisai dirba labai labai gerai už ją. Jisai... Tokia didelė motyvacija buvo. Vaikams... Kaip kiti vaikai reaguoja. Iš karto mokytojams: „O kaip kiti vaikai?“. Tai aš atsistodavau ir sakydavau, pasiimdavau dešrą ir sakydavau: „Vaikai, kas norėtų šitos dešros?“ žinokit, nu kiek kartų yra buvęs tas klausimas, nu nė vienas nenorėjo tos dešros. <...> Tai mes net buvom stebuklų maišą susiorganizavę ir kiekvieną kartą vis kitokių pridėję, visokiausių niekučių, kinderių, visokių tokių žaisliukų, eee... saldainių, lipnių dalykų, kad jisai įkišęs ranką nežino, ką ištrauks ir kiekvieną kartą vis kitaip. Čia reikia ištikrųjų labai daug sumąstyti. <...> Bet pradinėse klasėse jo vienintelis dalykas: „noriu namo“. Tai mes buvom susitarę su tėčiu, jis netoliese čia visai dirba, kad kai padaro, pavyzdžiui, 3 užduotis, eee... ir tas apdovanojimas būdavo tėtis. Tai tėtis stovėdavo prie mokyklos, jisai įsisodindavo vaiką į mašiną ir apveždavo 2 kartus jį aplink mokyklą ir vėl grąžindavo jį mokyklą. <...> „Ooo“-susižavėti. Tarp kitko, pasakymas: „šaunuolis, šaunuolis, gerai padarei“ nieko nereiškia. Tai turi būti įspūdinga: akys išpūstos, veidas iš nuostabos... Ištikrųjų knygoje rašoma nuostabos pilnas veidas, garsiau pasakyta, visokių tokių dalykų, kurie sukeltų emociją šitam vaikui. <...> tie vaikai laukia emocijos daugiau. Kažkokio tai „šaunuolis“ jisai nublanksta, jeigu pasakymas „šaunuolis“ toks pat „išsitrauk sąsiuvinį“. Balsas turi keistis.“ (Sigita, 55; 176; 203; 211; 268; 275;) „<...> visas gyvenimas namie yra stebėti tas mašinas pravažiuojančias. Ir čia dabar mes kol kol vyksta tie užsiėmimai, užsitraukiam, tai toks kaip paskatinimas, paskatinimą turim, kai jau, kai jau atliksi užduotėlę, eisim prie langelio, atitrauksim žaliuzę, galėsi pažiūrėti pro langelį...“ (Korneliją, 66). „Tai vėl po truputį, kad: „Nojau, reikia, dabar padarysi...“. Vėl tas skatinimas, kartais jis irgi užsispiria, nieko nedaro. Jam yra anglų pamoka labai svarbi. O dažnai būna, kad anglų pamoka kartais būna po matematikos... taip supuola... keletą kartų. Tai vos ne tokiu: „Tu, Nojau, neisi į anglų, jeigu nepadarysi“, tada jis ima ir padaro. <...> Ne

dabar prizai saldainiai, „tik takai”, o vat gausi popieriaus, tu pieši. Nori piešti, piešk, bet turi gerai, sakykim, per pamoką tau yra tiek užduočių, tu turi atlikti. Gausi popierių piešti.<...> Tai turi būti už darbą, negalima duoti... turi būt susitarta, ką turės atlikti. Ir tik tada gali skatinti, duoti kažką. Tai sakau, vat tai yra dabar daugiau per žaidimus, per piešimą ir daryt, ką nori jisai. <...> Taip. Smagus dalykas, ką jisai eis daryt. Tai vat. O sakau, su tuo pagulėjimu. Jeigu... Tai daugiau nusiraminiui, bet neskatiniui.” (Eglė, 245; 420; 438; 442.)

4. REZULTATŲ APITARIMAS

Šio tyrimo tikslas buvo atskleisti ASS sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtis. Buvo siekiama pažvelgti į ASS turinčių vaikų ugdymo patyrimą iš pačių tyrimo dalyvių perspektyvos, laikantis nuostatos, kad tyrimo dalyviai yra savo patirties ekspertai – jie žino, o tyrėjas pasirengęs išgirsti viską, ką jie gali papasakoti.

Tyrimo pradžioje tyrimo dalyviams buvo užduodamas klausimas, kuris kviečia pasakoti apie tai, ką išgyvena pedagogai ugdydami mokinius su autizmo sutrikimu. Nors tyrimo dalyvių patirtys skyrėsi ne tik savo turiniu, bet ir apimtimi, visuose pasakojimuose buvo atskleisti patiriami sunkumai sąveikaujant su ASS sutrikimą turinčiais mokiniais. Įsigilinimas į ugdymo patirtis ir pedagogų bei jų ugdytinių sąveikoje kylančių sunkumų atskleidimas yra begalo svarbus, siekiant ne tik suprasti, kokios pagalbos reikia ugdytojams, bet ir naudingas vykdant tolimesnius tyrimus ir siekiant prisidėti prie pedagogų darbo sąlygų pokyčių. Tai yra pirmasis žingsnis, kurį privalome žengti, norėdami ištiesų suprasti, ką reikia pakeisti. Viena tyrimo dalyvė pasakė: „<...> aš negaliu į kalną lipti nuo vidurio, vistiek turi būti pradžia...“ (Sigita, 571) kalbėdama apie realistinius tikslus, „žemiškus lūkesčius“. Lygiai taip pat, kaip svarbu pradėti nuo ugdytinio gebėjimų įvertinimo rengiant jam individualizuotą programą, taip ir siekiant prisidėti prie pedagogų darbo sąlygų pokyčių reikia suprasti, kas vyksta ugdytojo ir ugdytinio sąveikoje, ką ugdytojas patiria. Ši, ne tik objektyvių duomenų įvertinimą, bet subjektyvaus patyrimo supratimą galime vadinti pirmuoju ir svarbiausiu žingsniu teigiamų pokyčių link.

Kai ugdymo procese tenka bendrauti su mokiniu, kuris turi socialinio bendravimo ir komunikavimo sutrikimų, kyla susikalbėjimo, tarpusavio supratimo sunkumų. Ugdytiniam sunku suprasti savo ugdytojus, o šiems sunku suprasti savo ugdytinius. Ugdymo procesas apibrėžiamas kaip ugdytojo ir ugdytinio tikslą turinti sąveika, tai joje kylantys sunkumai yra trukdis siekiant ugdymo tikslų. Žodyje ugdymas(is) slypi dviejų veikėjų viena laikis veiksmas: vienas auga, kyla, plečiasi, keičiasi, o kitas jam padeda, skatina, veda, todėl svarbu, kad sąveikoje tarp ugdytojo ir jo ugdytinio susidarytų sinergetinis efektas. Tyrimo dalyvių pasakojimuose, kuriuose daug kalbama apie jų bendravimą, sąveikavimą su ugdytiniu atskleidžiami sunkumai, kurie užkertą kelią sinergijai, kokybiškam santykiui ir ugdymo kokybei.

Nors ugdymo samprata keitėsi laikui bėgant ir pakeitė supratimą apie ugdytojo bei ugdytinio funkcijas, jų tarpusavio sąveikos rezultatus, vis dar išlieka „tradicinės mokyklos“

ugdymo principų laikymasis. Nors norima priartėti prie „šiuolaikinės mokyklos“ ir imta vis daugiau kalbėti apie ugdymą, kaip apie abipusės sąveikos procesą, skiriant didesnę dėmesį procesui negu rezultatui, mokytojų pasakojimuose atsispindi „tradicinei mokyklai“ būdingi ugdymo principai, kai mokytojas yra ugdymo proceso vadovas, o mokinys turi jam paklusti. Todėl ASS turinčių mokinių ugdyme naudojami metodai, kurie yra paremti biheivioristinėmis idėjomis, kurie padeda mokinius „išsprauti“ į ugdymo sistemoje esančius rėmus, pavyzdžiui: struktūruotas mokymas, vaizdinių priemonių naudojimas, taikomoji elgesio analizė ar jos principai. Taip pat labai koncentruojamasi į akademinis dalykus, nors jau nemažai kalbama apie socialinių įgūdžių, savarankiškumo ugdymo svarbą.

Viename tyrime buvo įrodyta vaiko, turinčio ASS ir jo tėvų sąveikos svarba (Ginn, Chlionsky, Eyberg, Warner-Metzger & Abner, 2017). Ginn (2017) ir kolegos atkreipė dėmesį į tai, kad siekiant padidinti intervencijos veiksmingumą reikia pašalinti trikdžius: netinkamą vaiko elgesį ir jų motinų nerimą dėl to netinkamo elgesio. Tą jie siekė padaryti takydami į vaiką orientuotą Tėvų ir vaikų, turinčių ASS sąveikos terapiją (angl.: Child-Directed Interaction Training (CDIT) phase of Parent–Child Interaction Therapy for children with an Autism Spectrum Disorder (ASD)), kurią sudarė 8 užsiėmimai. Užsiėmimų metu ASS turinčių vaikų motinos buvo mokomos žaismingai ir šiltai reguluoti į savo vaikų tinkamą elgesį. Tiek vaiko, tiek tėvų elgesio pokyčiai buvo stebimi 6 savaites ir nors tai santykinai trumpas laiko tarpas visgi buvo pastebėti teigiami tėvų ir vaiko elgesio pasikeitimai – sumažėjo trikdančio elgesio atvejų pasikartojimų ir sumažėjo tėvų nerimas dėl trikdančio elgesio. Ginn (2017) ir bendraautorai teigia, kad ši terapija naudinga norint paruošti vaiką intervencijai. Autorių teigimu tėvų – vaiko sąveikos terapija susideda iš dviejų dalių: viena dalis orientuota į tėvų ir jų vaikų ryšio stiprinimą, o kita dalis orientuota į struktūruotą ir nuoseklų mokymą (Ginn, et al., 2017). Šis tyrimas aprašytas siekiant suprasti tai, kad norėdami padėti ASS turintiems vaikams turime atkreipti dėmesį į sąveikos su tokiu vaiku kokybę. Svarbu ne tik tai, koks yra ryšys tarp vaiko ir jo tėvų, bet ir koks santykis yra kuriamas tarp ugdytojo ir jo ugdytinio. Pasikeitęs supratimas apie ugdytojo ir ugdytinio sąveiką įpareigoja rūpintis ugdymo kokybe, skiriant dėmesį ne informacijos, žinių pateikimui, bet ir santykiui su mokiniu. Privaloma daugiau gilintis į ugdytojo ir ugdytinio sąveiką: suprasti, kas gali trukdyti ir kas gali padėti siekti ugdymo tikslų, ieškoti būdų, kaip sukurti tinkamą ryšį, kuris ne tik padėtų ugdymo procese „augti“ ugdytiniui, bet ir nejausti nerimo ir įtampos ugdytojui.

Pakitusi pedagogo kaip meistro samprata ėmė naikinti ribas tarp ugdytojo ir ugdytinio, imta manyti, kad mokymasis ir mokymas vyksta vienu metu, kad mokytojas ne tik moko, bet

ir pats tuo pačiu tobulėja, mokosi. Vienos tyrimo dalyvės nuostatose atsispindėjo šis šiuolaikiškas supratimas apie pedagogo meistriškumą: „<...> *Nes ir vaikas mokosi ir mes mokomės...*” (Sigita, 344). Dar viena tyrimo dalyvė užsimena, kad pasimokė iš savo patirties: „*Sunku tokį vaiką grupėje turėt, bet pasimokiau irgi nemažai. Jeigu kitą kartą kada nors irgi tektų tokį vaiką turėt, tai man būtų daug lengviau...*“ (Aušra, 501). Tačiau daugiausiai tyrimo dalyvių pasakojimuose buvo kalbama apie jų ir ugdytinių su ASS turinčiais mokiniais sąveikos sudėtingumą. Vienas iš labiausiai ugdytojo ir ugdytinio sąveiką apsunkinančių veiksnių šiame tyrime: **Lūkesčių konfliktas**, kai susiduria skirtingi ugdytojo ir ugdytinio lūkesčiai ugdymo procese. Breakey (2006) rašė apie lūkesčių konfliktą – ugdymo sistemos ir ugdytinio lūkesčių nesutapimą, konfliktą tarp to, kas yra svarbu ugdytojui ir kas svarbu ugdytiniui. Autorius šį konfliktą įvardina, kaip vieną iš barjerų, kurį reikia griauti norint sėkmingai ugdyti mokinius su ASS. Šiame tyrime lūkesčių konflikto tema buvo atskleista tyrimo dalyvių pasakojimuose apie tai, kaip sunku įtraukti mokinį į kažkokią veiklą. Pedagogės kalbėjo apie savo norą, apie tai, kas joms svarbu ir reikalinga taip tarsi tai būtų svarbu ir reikalinga ir jų ugdytiniams. Nors sąmoningai pedagogai supranta, kad akademiniai dalykai nėra svarbiausi, visgi jų pasakojimuose atkreipiamas dėmesys į nuolatos atliekamas veiklas, kurios būtent lavina akademinis gebėjimus ir pastangas įtraukti mokinius į tas veiklas dėl ko galiausiai kyla „kova“. Kartais tą „kovą“ laimi ugdytojas, o kartais ir mokinys „priverčia“ savo mokytoją pasiduoti arba būti nedirektyviu ir taikytis prie jo. Ši skirtingų lūkesčių susidurimą lydi ir įtampa, baimė ir nerimas. Anksčiau minėta, kad nerimas yra vienas iš trikdžių, kurį reikia pašalinti, norint, kad intervencija būtų sėkminga (Ginn, et al, 2017). Tyrimo dalyvės ne tik susiduria su žiauriu, sunkiai nuspėjamu savo mokinių elgesiu, bet ir nuolat jaučia įtampą dėl sunkumų nuspėti ASS turinčio mokinio elgesį. Apie **agresijos baimę ir nuolatinį buvimą įvykiuose, darbą jaučiant įtampą** pedagogės pasakoja kaip apie nuolatinę būseną. Kadangi ASS turinčių mokinių elgesys net kelia pavojų jų pačių ir aplinkinių fizinei ir psichinei sveikatai, tai priverčia labai atidžiai stebėti šiuos mokinius, jie nuolat turi būti „*regėjimo lauke*“.

Šiame tyrime atskleisti ugdytojo ir ugdytinio sąveikoje kylantys sunkumai verčia susimąstyti, ar tikrai yra įmanoma ugdyti savarankišką, gebančią aktyviai, sąmoningai mokytis ir įgyti reikalingų gyvenime kompetencijų asmenybę tokiose sąlygose? Šio tyrimo dalyvių patirtys yra įdomios ir ypatingos tuom, nes atskleidžia sąveikos sudėtingumą, ir tai, ką gali duoti šis sudėtingos sąveikos atskleidimas.

Tyrimo dalyvės pasakoja apie įvairius metodus, būdus, kuriais jos siekia išmokyti mokinį jam būtinų dalykų. Pedagogės pasakoja apie tai, kaip jos **skatina, apdovanoja** mokinius, kurie turi ASS. Kalbama apie išorinę motyvaciją.

Taip pat pasakojimuose vyrauja pasimetimas, abejonės dėl to, kiek galima reikalauti iš ugdytinio, kuris turi ASS. **Nuo visiško direktyvumo einama lik nedirektyvumo**, laisvės daryti tai ką mokinys nori ir kaip nori. Tačiau *nedirektyvumas* šiame tyrime atsiskleidžia dvejopai: kelios tyrimo dalyvės kalba apie tai, kad jos tiesiog „neįveikia“ savo ugdytinio, nepriverčia jo paklusti ir atlikti užduoties ar veiklos ir pasiduoda „lūkesčių nesutapimo kovoje“, o kitos tyrimo dalyvės kalba apie nedirektyvumą, kaip pasirinkimą leisti vaikui mėgautis buvimu mokykloje, tiesiog „būti“ ir ugdyti jį prieinant, kartu su juo užsiimant (pvz.: padėliojant ant kilimo dėlionę ir pan.). Būtent nedirektyvaus ugdymo principais vadovaujasi „Son-rise“ metodas, kuris plačiau aprašytas skiltyje „Ugdymo metodai ir priemonės“. Taip pat atlikti tyrimai patvirtina, kad atsižvelgiant į tai, kas patinka ugdytiniui, galima pasiekti geresnių rezultatų negu tuomet, kai iš jo reikalaujama rezultatų jam neįdomioje veikloje. Pavyzdžiui, Gunn ir Delafield-Butt (2015) tegimu, priderinus pamokos turinį ir eigą prie mokinio interesų, netgi tuomet, kai kalbame apie žemų intelektinių gebėjimų turintį mokinį, galima pasiekti daug geresnių rezultatų, padidinti motyvaciją ir įtraukti mokinį į ugdymosi procesą, negu tuomet, kai stengiamasi slopinti įkyrų domėjimąsi kažkoku reiškiniu ar objektu. Nors kai kurios tyrimo dalyvės nedirektyvumą kartais sieja su pasidavimu, pralaimėjimu, beviltiškumu, visos pastebi pagerėjimą. Kai mokiniui leidžiama daryti tai, kas jam įdomu, jo emocinė savijauta pagerėja. Panašiai teigia ir Deisinger (2012), kad reikia mėginti suprasti vaiko su ASS „pasaulį“, domėtis jo veikla, įsitraukti į jo veiklą, užuot bandžius vaiką keisti ir mokyti to, kas jam neįdomu arba teikia neigiamų emocijų. Breakey (2006) kalba apie į mokinį orientuotą ugdymą, kai mokinys yra ugdymo proceso „centras“. Į mokinį orientuoto ugdymo raktas yra mokinio pažinimas. Nepakanka tik kažką žinoti apie mokinį, reikia pažinti jo vidinį pasaulį ir čia svarbu susikalbėti. Nors tyrimo dalyvės jautė nedirektyvumo naudą, baiminosi „neįtilpti“ į sistemos rėmus, daryti kažkaip kitaip negu yra įprasta.

Šiame tyrime atskleidžiamos tyrimo dalyvių nuostatų į ugdytinį ir į ugdymo situaciją formavimasis. Subjektyvi tyrimo dalyvių pozicija ugdytinio, turinčio ASS atžvilgiu formuojasi sąveikaujant su ugdytiniu, stebintis jo elgesiu, bandant nuspėti, ką jis gali daryti, manyti, suprasti jo elgesio motyvus, poreikius. Šioje temoje tyrimo dalyvės dalijasi savo **abejonėmis, spėliojimais ir stebisi** mokinių, turinčių ASS elgesiu. Svarbu paminėti tai, kad tyrimo dalyvės dažniausiai stebisi pozityviu ASS turinčių mokinių elgesiu. Pažindamos savo ugdytinius jos vis

dažniau atkreipia dėmesį į jų gebėjimus, kuriuos dažnai sunku pastebėti dėl ASS turinčių mokinių priešinimosi.

Taip pat tyrimo dalyvės dalinasi savo įsitikinimais apie *mokymų naudą*. Kalbėdamos apie įgytas žinias ir patirtį tyrimo dalyvės džiaugiasi, kad turėjo galimybę pasimokyti. Žinias vertina, kaip būtinybę, pagrindą darbe su „kitokiais“ mokiniais. Įvairių autorių darbuose rašoma, kad pedagogų saviveiksmingumas darbe su ASS turinčiais vaikais didėja įgyjant žinių apie šio sutrikimo ypatumus ir tuo pačiu metu keičiasi neigiamos nuostatos į iššūkius keliantį elgesį. (Dowey et al. 2007; Tierney et al. 2007; McDonnell et al. 2008). Tačiau tyrimo dalyvės dažnai neslepia abejonių dėl žinių pritaikomumo. Čia iškyla didelio atotrūkio tarp praktikos ir teorijos tema, apie kurį rašo autoriai Dingfelder ir Mandell (2011). Anot autorių mokslininkai daro prielaidą, kad atotrūkio nebus, kai teorijos veiksmingumas bus įrodytas moksliskai. Deja, autoriai pastebi, kad teorijos, žinios apie intervenciją yra retai priimamos ir sėkmingai įgyvendinamos (Dingfelder ir Mandell, 2011). Galbūt taip yra dėl to, kad teorinių žinių vistiek nepakanka arba trūksta ugdymo įgūdžių remiantis teorija. O taip pat gali būti, kad atotrūkis atsiranda todėl, kad teorinės žinios arba praktiniai mokymai yra skiriami ne pagal poreikį. Diržytės (2016) atliktame tyrime atskleista, kad pedagogai vis dar menkai žino ASS požymius, tik 6 proc. pedagogų žino kokią nors metodiką, skirtą ugdyti ASS vaikus ir tik 36 proc. ASS turinčių vaikų tėvų, mano, kad pedagogai geba ugdyti jų vaikus (Diržytė ir kiti, 2016). Todėl pastaruosius tris metus buvo nemažai dėmesio skiriama pedagogų švietimui ASS turinčių mokinių ugdymo, intervencijos ir įtraukties klausimais. Ir tuo pačiu sukūrė „iluziją“, kad daug žinodami pedagogai gebės įveikti ugdymo procese kylančius sunkumus. O šios „iluzijos“ pasekmė dažnai būna nusivylimas, pasimetimas, nerimas, nežinojimas ką daryti.

Taip pat autoriai teigia, kad organizuojant mokymus svarbu atsižvelgti į tai, koks yra bendruomenės poreikis. O Grey ir McClean (2007) teigė, kad mokymai pedagogams turi būti individualizuojami, skiriami išsiaiškinus, kokių žinių, įgūdžių reikia, o ne organizuojant masinius, bendrus mokymus ir pateikiant informaciją grupei žmonių. Tyrimo dalyvės suvokė, kad žinios apie ASS yra būtinos ir svarbios, tačiau jos atskleidė, kad joms reikalinga **pagalba** (švietimo pagalbos specialistų, padėjėjų, išmanančių, kaip reikia dirbti su ASS turinčiais mokiniais). Taip pat tyrimo dalyvės palietė bendradarbiavimo su tėvais temą. Tyrimo dalyvės pasakojo apie ugdytinių su **ASS tėvų lūkesčius**, kaip apie slegiančią naštą, kuri trukdo bendrauti ir kartu siekti tikslų. Tyrimo dalyvės supranta tėvų skausmą ir jų gerus ketinimus, tačiau pasakodamos atskleidžia, kad dideli tėvų lūkesčiai jas slegia.

Sąveikoje su ugdytiniu pedagogės patiria sunkumų. Bandydamos juos įveikti pedagogės **įprasmina savo veiklos rezultatus**, įvertina savo veiklą, save ir taip pat džiaugiasi **sėkme**. Pedagogės taip pat išgyvena **nežinojimą, ką daryti**, apie kurį kalba taip, tarsi „priėjo liepto galą“.

Visos tyrimo dalyvės kalbėdamos apie sunkumus, nemaloniais situacijas juokėsi. Juokas joms buvo kaip gynyba sauganti nuo nepageidaujamų emocijų. Ši tema yra svarbi siekiant parodyti, kad tyrimo dalyvės patiria didžiulį emocinį krūvį ir joms yra svarbu „išsikrauti“.

Šiame tyrime atskleistas ugdytojo ir ugdytinio, turinčio ASS sąveikos sudėtingumas, įvairialypiškumas ir abejonės suteiktų žinių ir mokymų nauda. Tai gali būti atotrūkio tarp teorijos ir praktikos patyrimo priežastys. Todėl norint išsiaiškinti, kodėl nepavyksta pritaikyti įgytų mokymuose žinių ir dėl to patiriamas nusivylimas, reikia gilintis į sąveiką ir individualizuoti mokymus ne tik pagal bendruomenės poreikį, bet ir atsižvelgiant į sąveikoje esančius barjerus, kurie trukdo sėkmingai ugdyti mokinius su ASS.

Šis tyrimas buvo atliktas norint suprasti, ką išgyvena pedagogai, kurie ugdo mokinius, turinčius ASS. Buvo svarbu atkreipti dėmesį ne į tai, ką tyrimo dalyviai žino, kokius metodus naudoja, bet, ką jie patiria. Tyrimo dalyvės palietė daug temų, tačiau svarbiausia atkreipti dėmesį į tai, kad ne tik metodai, žnios, priemonės yra svarbūs ugdant ASS turinčius vaikus, bet ir gebėjimas užmegzti ryšį su mokiniu, su juo bendrauti, susikalbėti. Prisiminus šio darbo įvade esantį Vasilijaus Suchomlinskio palyginimą, kad mokymas – tai tik vienas lapelis to žiedo, kuris vadinamas auklėjimu, o ugdymas visa puokštė žiedų, galima sakyti, kad santykis tarp ugdytojo ir ugdytinio yra gėlių stiebas, laikantis žiedą ir jo lapelius.

Tyrimo ribotumai. Nors imtis yra maža, tačiau unikali. Interviu su tyrimo dalyvėmis leido atskleisti unikalų ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimą. Tačiau pagrindiniu tyrimo trūkumu galime laikyti tai, kad tyrimo dalyvių amžius siekė nuo 44 iki 56 metų, o tai reiškia, kad pedagogės buvo ruošiamos pagal „tradicinio ugdymo“ supratimą, kai ugdytojas yra ugdymo proceso vadovas. Tyrime daug kalbama apie tai, kaip laikui bėgant kito supratimas apie ugdytojo ir ugdytinio sąveiką, bet tyrimo dalyvių pasakojimuose atsispindi „tradicinei mokyklai“ būdingi ugdymo principai, todėl, norint atskleisti ir geriau suprasti ugdymo patyrimo esmę šį tyrimą galėtų papildyti jaunesnio amžiaus, neseniai baigusią studijas pedagogių patirtys, kurių, deja, nepavyko surasti. Taip pat šio tyrimo imtis buvo homogeniška lyties atžvilgiu. Šiame tyrime atskleidžiama tik moterų pedagogių patirtis, todėl neaišku, ar vyriškos lyties pedagogų patirtyse atsiskleidžia panašios temos. Siekiant suprasti ASS turinčių

mokinių ugdymo problematiką ir prisidėti prie pedagogų darbo pokyčių, būtų naudinga išgirsti didesnės grupės tiek vyrų, tiek skirtingo amžiaus pedagogų patirtis – ką jie išgyvena ugdydami ASS turinčius mokinius.

Rekomendacijos, įžvalgos tolimesniems tyrimams. Tyrimas atvėrė naujų temų, suteikė įžvalgų tolimesniems tyrimams ir praktiniam rezultatų pritaikymui. Šiame tyrime atskleistas ugdytojo ir ugdytinio, turinčio ASS sąveikos sudėtingumas, įvairialypiškumas ir abejonės suteiktų žinių ir mokymų nauda, kurie gali būti atotrūkio tarp teorijos ir praktikos patyrimo priežastys. Todėl norint išsiaiškinti, kodėl nepavyksta pritaikyti įgytų mokymuose žinių ir dėl to patiriamas nusivylimas, reikia gilintis į sąveiką ir individualizuoti mokymus ne tik pagal bendruomenės poreikį, bet ir atsižvelgiant į sąveikoje esančius barjerus, kurie trukdo sėkmingai ugdyti mokinius su ASS.

Tyrime atskleistas ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimas, kuriame sąveika su ugdytiniu yra ugdymo patyrimo dalis. Siekiant giliau suprasti ugdytojo ir ugdytinio santykio problematiką galima analizuoti interpretacinės fenomenologinės analizės būdu – suteikiant galimybę atskleisti neaptartiems temos niuansams.

Tikiuosi tyrimo metu gauta medžiaga, rastos įžvalgos bus naudingos didinant supratimą, kad nepašalinus įvairių ugdymo procese ir santykyje esančių trikdžių, bus užkertamas kelias sėkmingai siekti ugdymo tikslų. Tikiuosi, kad šio tyrimo rezultatai pastūmės žengti pirmąjį ir svarbiausią sėkmingam ugdymui žingsnį – pastangas identifikuoti ir šalinti ugdytojo ir ugdytinio su ASS sąveikoje esančius trikdžius, pavyzdžiui, lūkesčių konfliktą, baimę ir nerimą dėl nenusipėjamo elgesio ir pan..

IŠVADOS

1. Atskleidžiant tyrimo dalyvių ASS turinčių mokinių patirtį išryškėjo 5 temos: *Sudėtinga sąveika su ugdytiniu, turinčiu ASS; Sąveikos su ugdytiniu rezultatas; Subjektyvi pozicija mokinio atžvilgiu; Subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu; Bandymai ieškoti veiksmingų ugdymo strategijų.*

2. Sudėtingoje sąveikoje su ugdytiniu išgyvenamas:

- a. *neaiškumo, neapibrėžtumo „kažkaip, kaip nors“ jausmas*, kai pedagogės neturėdamos aiškių, pasiekiamų, realistiškų, išmatuojamų tikslų ugdymo procese bando „judėti į priekį“ nežinodamos, kaip ir ko pasieks.
- b. *nuolatinis buvimas įvykiuose, darbas, keliantis įtampą*, kai patiriamas didelis psichinis krūvis, jaučiamas suvaržymas dėl baimės kažką ne taip pasakyti arba padaryti ir baimė dėl nesaugaus nenuspėjamo elgesio.
- c. *lūkesčių konfliktas*, kai tyrimo dalyvės kalba apie tai, kas yra joms svarbu ugdymo procese, tačiau iššaukia ugdytinių pasipriešinimą.

3. Ugdytojo ir ugdytinio, turinčio ASS tarpusavio sąveikos rezultatai yra tai, ką tyrimo dalyvės pateikia kaip sudėtingo sąveikavimo pasekmes:

- a. *nežinojimą „ką daryti?“ jausmą*, kai tyrimo dalyvės kalba apie „rankų nuleidimą“, nebežinojimą, kaip toliau pasiegti.
- b. *skausmingus išgyvenimus*, keliančius nemalonius jausmus, kuriuos tyrimo dalyvės nesąmoningai saugo nevalingai nusijuokdamos.
- c. *agresijos baimę*, kai tyrimo dalyvės bijo ugdytinių agresyvaus elgesio pasekmių, pasakoja apie pavojų.
- d. *savo veiklos ir rezultatų įprasminimą*, kai tyrimo dalyvės bando pateisinti, įvertinti, suteikti prasmę savo veiklai ir jos rezultatams ugdant ASS turinčius vaikus.
- e. *sėkmės patyrimą*, kai tyrimo dalyvės džiaugiasi, kad joms pavyko suprasti savo ugdytinį ir kai ugdytinis padarė pažangą.

4. Tyrimo dalyvių subjektyvi pozicija mokinio atžvilgiu yra dinamiška, nepastovi: atskleidžiamas stebėjimasis kitokiu, ypač jo gebėjimais ir nesupratimas, abejonės ir spėlionės.

5. Tyrimo dalyvių subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu yra neigiama, nes kalbama apie tėvų lūkesčių našta, ugdymo sistemos trūkumus ir pagalbos, mokymų poreikį ir trūkumus. Tačiau kelios tyrimo dalyvės kalba apie mokymų naudą.

6. Bandymai ieškoti veiksmingų strategijų priveda tyrimo dalyves prie nedirektyvumo, kaip pasidavimo arba kaip išsigelbėjimo, ieškant ramybės.

LITERATŪRA:

- Accardo, A. L. , Finnegan, A. G., Gulkus, S. P. & Papay, C. K. (2017) Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: predictors of teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Psychology in the Schools, Vol. 54(3), 2017*. DOI: 10.1002/pits.21994
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger's syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 34*, 163- 175.
- Bölte, S., & Hallmayer, J. (2011). *Autism spectrum conditions: FAQs on autism, Asperger Syndrome, and atypical autism answered by international experts*. Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing. DOI 10.1007/s10803-011-1395-6
- Braun, V. Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology; 3: 77/101*
- Breakey, C. (2006) *The Autism Spectrum and Further Education: A Guide to Good Practise*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Deisinger, Julie A. 2012. *Autism Spectrum Disorders: Inclusive Community for the Twenty-First Century*. Information Age Publishing. *Contemporary Perspectives in Special Education*
- Dingfelder, H., E., Mandell, D., S. (2011). Bridging the Research-to-Practise Gap in Autism Intervention: An Application of Diffusion of Innovation Theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI 10.1007/s10803-010-1081-0
- Diržytė, A., Mikulėnaitė, L., Kalvaitis, A. (2016). *Autizmo sutrikimą turinčių vaikų situacija ir įtraukties į švietimo sistemą galimybės*. VšĮ „Pažangos projektai“. Vilnius, UPC
- Dowey A., Toogood S., Hastings R. P. & Nash S. (2007) Brief report: can brief workshop interventions change care staff understanding of challenging behaviours. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 20, 52–57*

Gedvilienė, G, Zuzevičiūtė, V, (2007). Edukologija. Mokomoji knyga studentams. Vytauto dydžiojo universitetas.

Gordon, T. Q., (2017). The Effects of Teacher Self-Efficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms. Dissertations. 2806. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2806

Ginn, N., C., Chlionsky, L., N., Eyberg, Sh., M., Warner-Metzger, Ch., & Abner, J., P. (2017) Child-Directed Interaction Training for Young Children With Autism Spectrum Disorders: Parent and Child Outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), –109. DOI: 10.1080/15374416.2015.1015135

Grey, I. M., McClean, B., (2007). Service User Outcomes of staff Training in Positive Behavior Support Using Person-Focused Training: A control Group Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 20, 1–15.

Gunn, K. G. M. & Belafield-Butt, J. T. (2015) Teaching Children with Autism Spectrum Disorder with Restricted Interests: A Review of Evidence for Best Practice. doi:10.3102/0034654315604027

Halabi, O, El-Seud, S. A., Alja'am, J. M., Alpona, H., Al-hemadi, M. & Al-Hassan, D. (2017). Design of Immersive Virtual Reality System to Improve Communication Skills in Individuals with Autism. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i05.6766>

Jakavičius, V., Juška, A (1996). Mokyklos pedagogika. Kaunas. Šviesa.

Johnson, D. R. (2018) Effectiveness of Special Education Teacher Preparation Programs to Teach Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in a Medium Southeastern Maryland School District. <http://scholarship.shu.edu/dissertations/2516>

Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., Schwartzman, B. (2013). Improving Socialization for High School Students with ASD by Using Their Preferred Interests. DOI 10.1007/s10803-013-1765-3

Ling, C.Y.M., Mark, W. W. S. (2012). Coping with challenging behaviours of children with autism: effectiveness of brief training workshop for frontline staff in special education settings. *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 56 part 3 pp 258–269. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01469.x

- Lukito, S., Catherine R. G. Jones, C., R., G., Pickles, A., Baird, G., Happé, F., Charman, T., & Simonoff, E. (2017) Specificity of executive function and theory of mind performance in relation to attention-deficit/hyperactivity symptoms in autism spectrum disorders. *Psychology and Neuroscience, King's College London, London, UK*. DOI 10.1186/s13229-017-0177-1
- Martišauskienė, E. (2016) Mokytojų ugdymas versus rengimas. *Pedagogika, t. 122, Nr. 2, p. 17–32 / Vol. 122*
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004) Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas. Vilnius.
- Montgomery, C., B., Allison, C., Lay, M., Ch., Cassidy, S., Langdon, P., E., & Baron-Cohen, S. (2016) Do Adults with High Functioning Autism or Asperger Syndrome Differ in Empathy and Emotion Recognition? *J Autism Dev Disord* 46:1931–194. DOI 10.1007/s10803-016-2698-4
- Pūkinskaitė, R., Maskalkova, O. (2009) Psichologinės gynybos stiliai, psichosocialinio prisitaikymo mechanizmai. *Mokslo darbai, p. 123*.
- Rajeckas, V. (1999) Pedagogiga – ugdymo mokslas ir menas. Vilnius, 1999, p. 14.
- Ruble, L. A, Usher, E.L., & McGrew, J.H. (2011). Preliminary investigations of sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 2, 67-74. doi: 10.1177/1088357610397345
- Smyth, A., J. (2015) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. 3rd edition.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S. & Schreibman, L. (2012). What Works for You? Using Teacher Feedback to Inform Adaptations of Pivotal Response Training for Classroom Use. *Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment*. DOI:10.1155/2012/709861
- Šernas, V. (1998) Pedagoogo meistriskumo lygiai mokant profesijos. *Acta paedagogica vilnensia. - Vilnius, Nr. 5, p. 83-93*.
- Tierney T. E., Quinlan D. & Hastings R. P. (2007) Impact of a 3-day training course on challenging behaviour on staff cognitive and emotional responses. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 20, 58–63.

Williams, K. R. & Wishart, J. G. (2003). The Son-rise Program intervention for autism an investigation into family experiences. Journal of intellectual disability Research. Volume 47 part 4/5 pp 291-299

LIETUVOS ŠVIETIMO KONCEPCIJA (1992) *prieiga per internetą:*
<https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija1.htm>

LIETUVOS RESPUBLIKOS ŠVIETIMO ĮSTATYMAS, suvestinė redakcija nuo 2018.02.01 iki 2018.09.30.

LIETUVOS RESPUBLIKOS ŠVIETIMO IR MOKSLO MINISTERIJOS 2016 metų veiklos ataskaita;

LIETUVOS RESPUBLIKOS VAIKO TEISIŲ APSAUGOS KONTROLIERIAUS 2016 metų veiklos ataskaita;

Higienos instituto duomenys apie autizmo spektro sutrikimus Lietuvoje 2007–2017 m.

LYGINAMOJI STUDIJA „Švietimo darbuotojų galimybės ABA integravimui mokyklose“
Projekto nr. 2016-1-LT01-KA201-023166

SANTRAUKA

Kuizininienė, E. *Autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patyrimas*. Psichologijos studijų programos magistro baigiamasis darbas. Darbo vadovė: Dr. Doc. Roma Šimulionienė. Klaipėdos universitetas: Klaipėda: 2019, 64 p.

Pastaruoju metu visame pasaulyje bandoma atsakyti į klausimą, kaip reikia pagerinti ASS turinčių mokinių socializaciją, kaip įgalinti juos savarankiškai gyventi. Šiuo metu vyrauja tendencija manyti, kad veiksmingas ASS turinčių vaikų ugdymas priklauso nuo pasirengimo dirbti su šį sutrikimą turinčiais mokiniais, taikant ugdymo programas, kurių veiksmingumas įrodytas moksliskai. Tačiau didėjantis ASS turinčių mokinių skaičius ir netinkamai intervenciją taikančių pedagogų skaičius iššaukė „krizę“, kurios pasekmė – didelis atotrūkis tarp praktikos ir teorijos. Ir tai pastūmėjo tęsti tyrimus bei išsiaiškinti, kas vyksta sudėtingame ugdymo procese.

Šiame tyrime siekiama atskleisti ir geriau suprasti ASS sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtis. Tyrimo tikslui pasiekti pasirinktas kokybinis tyrimas – teminės analizės metodas ir naudotas pusiau struktūruotas interviu duomenims rinkti, kuris suteikia galimybę atskleisti nagrinėjamo fenomeno – ASS turinčių mokinių ugdymo patyrimą, bendruosius bruožus, išskirti pagrindines temas. Tyrime dalyvavo 6 mokytojos (amžius 44 – 56 m.). Atskleidžiant tyrimo dalyvių ASS turinčių mokinių patirtį išryškėjo 5 temos: *Sudėtinga sąveika su ugdytiniu, turinčiu ASS; Sąveikos su ugdytiniu rezultatas; Subjektyvi pozicija mokinio atžvilgiu; Subjektyvi pozicija ugdymo situacijos atžvilgiu; Bandymai ieškoti veiksmingų ugdymo strategijų*. Šis tyrimas svarbus, nes atskleidžia naujas, anksčiau nenagrinėtas temas ir todėl, kad geriau padeda suprasti, atpažinti mokytojų, kurie ugdo ASS turinčius mokinius poreikius ir suteikti jiems paramą.

Raktažodžiai: Autizmo spektro sutrikimas, ASS turintis mokinys, ugdymo patyrimas, sąveika.

SUMMARY

Kuizinienė, E. *The Experience of Educating Students with Autism Spectrum Disorder*. Master Thesis in Psychology. Supervisor Ph.D. Roma Šimulionienė. Klaipėdos university: Klaipėda: 2019, 64 p.

Recently, the scientists have been trying to answer the question of how to improve the socialization of students with Autism spectrum disorder (ASD), to enable them live independently. There are a wide range of interventions options and methods for students with ASD. Study analyses that the key to success using evidence-based practices. Bu the gap between research-to-practice encourages to continue research.

This study was carried out to reveal the experiences of educating students with ASD. A qualitative research design was chosen for this study. The 6 (age 44 – 56) teachers were interviewed and then the interviews were analyzed using Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006). Semi-structured interview was utilized to collect data. 5 main themes were identified: *Difficulties in interaction with ASD students; Outcomes of interaction; Subjective perspective on student; Subjective perspective on education situation; Trying to find successful methods.*

The study is important because it identifies new themes, which were not studied before. The themes helps to understand teacher's experiences of educating students with ASD, identify and plan the appropriate support.

Keywords: Autism spectrum disorder, student with ASD, educating experience, interaction.

PRIEDAI

1 priedas.

Kvietimas dalyvauti tyrime

Laba diena,

Rašau Jums norėdama pakviesti dalyvauti tyrime bei paprašyti pasidalinti savo patirtimi. Tyrimo, kuris yra pedagoginės psichologijos magistro darbo dalis, tikslas – atskleisti ir geriau suprasti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtį – ką pedagogai patiria ugdydami autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius?

Dalyvaujant tyrime Jūs padėsite suprasti, ką reiškia ugdyti vaiką, kuris turi autizmo spektro sutrikimą. Jūsų nuoširdus pasidalinimas savo patirtimi suteiks mums papildomos informacijos, kuri bus naudinga vykdant tolimesnius tyrimus ir siekiant prisidėti prie pedagogų darbo sąlygų pokyčių. Dalyvavimas tyrime – tai pokalbis su manimi, kuriame kviesiu pasidalinti savo patirtimi, išgyvenimais, ugdant mokinius su autizmo spektro sutrikimu. Pokalbio trukmė – apie 1 valandą. **I pokalbį kviečiu visus pedagogus, kurie ugdo autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius.**

Jūsų atsakymai, gauti tyrimo metu, bus naudojami, laikantis anonimiškumo principo. Tai reiškia, kad visi asmeniniai duomenys bus pakeičiami taip, kad niekas negalėtų Jūsų identifikuoti. Jeigu sutiktumėte pasidalinti savo patirtimi, tada sutartume patogų laiką ir jaukią vietą susitikimui. Jeigu kyla klausimų dėl dalyvavimo tyrime, drąsiai klauskite – būtinai atsakysime. Kilus klausimams dėl tyrimo kreiptis į tyrimo vykdytoją, Eriką Kuizinienę arba į darbo vadovę, Dr. Doc. Romą Šimulionienę.

Kontaktai:

Erika Kuizinienė
tel.nr.: 860834434; el.p.: erika.kuiziniene@gmail.com;

Dr. Doc. Roma Šimulionienė
tel.nr.: 860834434; el.p.: Roma.Simulioniene@ku.lt.

Nuoširdžiai,

Erika Kuizinienė

2 priedas.

Informuoto sutikimo forma

Nuoširdžiai dėkoju Jums, kad sutikote dalyvauti ir skyrėte laiko pasidalinti savo patirtimi tyrime „Autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtys“, kuris yra pedagoginės psichologijos magistro darbo dalis. Šio tyrimo tikslas – atskleisti ir geriau suprasti autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių ugdymo patirtį.

Užtikrinu, kad Jūsų atsakymai, gauti interviu metu, bus naudojami laikantis anonimiškumo principo. Visi asmeniniai duomenys bus pakeičiami taip, kad Jūsų niekas negalėtų identifikuoti.

Aš buvau informuotas ir sutinku, kad mano asmeniniai duomenys bus naudojami pakeisti, siekiant užtikrinti mano anonimiškumą.

Vardas, Pavardė:

Data:

Parašas:

Kontaktiniai duomenys

Telefono nr.: _____

El. Pašto adresas: _____

Kilus klausimams dėl tyrimo kreiptis į tyrimo vykdytoją, Eriką Kuizinienę arba į darbo vadovę, Dr. Doc. Romą Šimulionienę.

Kontaktai:

Erika Kuizinienė
tel.nr.: 860834434; el.p.: erika.kuiziniene@gmail.com;

Dr. Doc. Roma Šimulionienė
tel.nr.: 860834434; el.p.: Roma.Simulioniene@ku.lt.

3 priedas.

Tyrimo dalyvio anketa

1. Koks Jūsų amžius?
2. Koks Jūsų išsilavinimas?
3. Koks Jūsų pedagoginio darbo stažas?
4. Kiek metų dirbate su autizmo spektro sutrikimą turinčiais mokiniais?
5. Kiek mokinių su autizmo spektro sutrikimu apytiksliai per visus savo darbo metus ugdėte?
6. Prašau, nurodykite vaikų su autizmo spektro sutrikimu, kuriuos šiuo metu ugdote skaičių, jų amžių ir diagnozę.
7. Pagal kokias ugdymo programas ugdote autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius?
8. Kokioje klasėje (bendroji, specialioji, specialioji – lavinamoji) ugdote šiuos mokinius?
9. Kokius ugdymo metodus, priemones, technikas naudojate dirbdami su autizmo spektrą turinčiais mokiniais?