



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme

Baigiamasis magistro studijų projektas

Asta Rinkūnienė

Projekto autorė

Prof. dr. Brigita Janiūnaitė

Vadovė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme

Baigiamasis magistro studijų projektas

Edukologija (6211MX020)

Asta Rinkūnienė

Projekto autorė

Prof. dr. Brigita Janiūnaitė

Vadovė

Asist. dr. Milda Ratkevičienė

Recenzentė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Asta Rinkūnienė

**Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi
galimybės ikimokykliniame ugdyme**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Asta Rinkūnienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Rinkūnienė Asta. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė prof. dr. Brigita Janiūnaitė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

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

Reikšminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas; įtraukusis ugdymas; ikimokyklinis ugdymas; ugdymo metodai; pedagogų patirtys; individualizuotas ugdymas; specialieji ugdymosi poreikiai.

Kaunas, 2026. 74 p.

Santrauka

Magistro baigiamajame darbe analizuojamos vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų (ASS), mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme. Temos aktualumą lemia įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas Lietuvos švietimo sistemoje bei didėjantis poreikis užtikrinti individualių vaikų poreikių atliepimą ugdymo procese. Tyrimo naujumą sudaro siekis kompleksiskai analizuoti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą (ASS), mokymo galimybės ikimokykliniame ugdyme, derinant teorinę analizę bei pedagogų praktinių patirčių tyrimą. Darbo objektas – vaikų, turinčių ASS, mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme. Tyrimo tikslas – atskleisti vaikų, turinčių ASS, mokymosi galimybes ikimokykliniame ugdyme, analizuojant taikomas ugdymo strategijas ir metodus. Tyrimo uždaviniai: 1) pagrįsti vaikų, turinčių ASS, ugdymo teorinius aspektus įtraukiojo ugdymo kontekste; 2) pagrįsti vaikų, turinčių ASS, mokymosi galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo metodologiją; 3) nustatyti pedagogų taikomas ugdymo strategijas ir metodus dirbant su vaikais, turinčiais ASS ikimokykliniame ugdyme. Tyrime taikyta kokybinė tyrimo strategija. Tyrimo informacija gauta naudojant dokumentų analizę ir iš dalies struktūruotą interviu. Tyrime dalyvavo 10 pedagogų, dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose bei specializuoto ugdymo centre. Tyrimo medžiaga taikyta kokybinio turinio analizė. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog pedagogai, dirbdami su vaikais, turinčiais ASS, dažniausiai taiko vizualines priemones, aiškią dienotvarkę, struktūruotas veiklas, individualizuotas užduotis bei sensorinių poreikių atliepimo metodus. Nustatyta, kad pedagogų taikomi metodai ir strategijos yra nevienodi, o dalis pedagogų teigia stokojantys specifinių žinių bei praktinių gebėjimų organizuojant vaikų, turinčių ASS, ugdymą. Dokumentų analizė atskleidė, kad įstaigų dokumentuose vyrauja bendro pobūdžio įtraukties nuostatos, tačiau konkrečios vaikų, turinčių ASS, ugdymo strategijos ir metodai detalizuojami minimaliai. Tyrimo rezultatai gali būti naudingi tobulinant pedagogų rengimą, kvalifikacijos tobulinimo programas bei plėtojant veiksmingesnes vaikų, turinčių ASS, ugdymo praktikas.

Asta Rinkūnienė. Learning Opportunities for Children with Autism Spectrum Disorder in Preschool Education. Master's Final Degree Project / supervisor prof. dr. Brigita Janiūnaitė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Educational Sciences (M02).

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Preschool Education; Teaching Methods; Teachers' Experiences; Individualized Education; Special Educational Needs.

Kaunas, 2026. 74 p.

Summary

The Master's Thesis analyzes the learning opportunities of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Preschool Education. The relevance of the topic is determined by the implementation of Inclusive Education System in the Lithuanian Education System and the growing need to ensure that the individual needs of children are met in the educational process. The novelty of the study lies in the comprehensive analysis of the learning opportunities of children with ASD in Preschool Education by combining theoretical analysis and the practical experiences of educators. The object of the study is the learning opportunities of children with ASD in Preschool Education. The aim of the study is to reveal the learning opportunities of children with ASD in Preschool Education by analyzing the educational strategies and methods applied in the educational process. The objectives of the study are: 1) to substantiate the theoretical aspects of the education of children with ASD in the context of Inclusive Education; 2) to substantiate the methodology for researching the learning opportunities of children with ASD in Preschool Education; 3) to identify educational strategies and methods used by educators when working with children with ASD in Preschool Education. The study employed a qualitative research strategy. Research data were collected using document analysis and semi-structured interviews. The research involved 10 educators working in Preschool Education Institutions and a Specialized Education Center. Qualitative Content Analysis was used to analyze the research data. The results of the study revealed that educators working with children with ASD, most frequently use visual aids, a clear daily routine, structured activities, individualized tasks, and strategies aimed responding to sensory needs. The findings showed that the methods and strategies applied by educators vary, and some educators reported a lack of specific knowledge and practical skills necessary for organizing the education of children with ASD. The document analysis revealed that institutional general provisions of Inclusive Education, while specific educational strategies and methods for children with ASD are only minimally detailed. The results of the study may be useful for improving educator training, professional development programs, and the development of more effective educational practices for children with ASD

Turinys

Lentelių sąrašas	7
Paveikslų Sąrašas.....	8
Santrumpų ir terminų sąrašas	9
Įvadas.....	10
1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo teoriniai aspektai.....	14
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir principai.....	14
1.2. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko charakteristika.....	21
1.3. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo galimybės įtraukiojo švietimo kontekste...	25
1.4. Autistiškų vaikų mokymo metodai įtraukaus ugdymo kontekste.....	31
2. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo metodologija.....	38
2.1. Tyrimo logika ir tipas.....	38
2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai.....	39
2.3. Tyrimo duomenų analizės metodai.....	40
2.4. Tyrimo instrumento pagrindimas.....	40
2.5. Tyrimo imtis.....	43
2.6. Tyrimo etika	44
3.Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymo galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo rezultatai	45
3.1. Dokumentų analizės rezultatai.....	45
3.2. Iš dalies struktūruoto interviu.....	53
3.3.Tyrime dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo institucijų 2025 metų veiklos planų ir jų įgyvendinimo ataskaitų analizės rezultatai.....	61
3.4. Diskusija.....	64
4. Išvados.....	67
5. Rekomendacijos.....	68
6. Literatūros sąrašas.....	70

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Interviu instrumento struktūra.....	41
2 lentelė. Teminės analizės kategorijos pagal ugdymo lygmenis.....	45
3 lentelė. Švietimo dokumentų analizės išvados pagal teorinio modelio lygmenis.....	51
4 lentelė. Interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos.....	53
5 lentelė. Dokumentų analizės lygmenys ir analizuojami aspektai.....	61
6 lentelė. Įtraukties įgyvendinimo barjerai ir galimos sprendimo kryptys.....	64

Paveikslų Sąrašas

1 pav. Autizmo spektro triada pagal TLK-10.....	22
2 pav. Pagrindiniai autizmo požymiai skirtinguose amžiaus tarpsniuose.....	23
3 pav. Autizmo spektro sutrikimą lydinčios gretutinės ligos.....	25
4 pav. Tyrimo logika.....	38

Santrumpų ir terminų sąrašas

Santrumpos:

ASS – autizmo spektro sutrikimas

Įvadas

Tyrimo aktualumas. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų (ASS), ugdymas ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra viena aktualiausių šiuolaikinės švietimo sistemos sričių, glaudžiai susijusi su įtraukties, lygių galimybių ir socialinio teisingumo principais.

Pastaraisiais metais nuosekliai didėjantis vaikų, kuriems nustatomas autizmo spektro sutrikimas (ASS) skaičius, kelia naujus reikalavimus švietimo sistemai ir skatina ieškoti veiksmigų ugdymo sprendimų, leidžiančių užtikrinti visavertį šių vaikų dalyvavimą ugdymo procese (WHO, 2023). Tai lemia poreikį sistemškai peržiūrėti pedagogines praktikas ir stiprinti ugdymo proceso individualizavimą jau ankstyvajame amžiuje.

Attwod'o (2022), Schwartz'o ir kt., (2021) atlikti tyrimai pabrėžia, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas reikalauja kompleksiško požiūrio, apimančio struktūruotą aplinką, vizualinę paramą, aiškią dienotvarkę bei kryptingą socialinių ir komunikacinių gebėjimų ugdymą. Kaip pažymi Attwod'as (2022), efektyvus ugdymas grindžiamas ne tik specializuotomis žiniomis apie autizmo ypatumus, bet ir gebėjimu lanksčiai taikyti individualizuotas strategijas skirtingose situacijose. Tai suponuoja būtinybę transformuoti pedagogines praktikas ir stiprinti pedagogų kompetencijas dirbant su įvairių poreikių vaikais. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, įtrauktis į bendrą ugdymo sistemą tampa neatsiejama šiuolaikinės švietimo politikos kryptimi, atitinkančia tarptautinius įtraukiojo ugdymo principus ir žmogaus teisių nuostatas.

Lietuvos švietimo kontekste temos aktualumą sustiprina įtraukiojo ugdymo modelio įgyvendinimas, pagal kurį nuo 2024 metų visos ugdymo įstaigos privalo užtikrinti individualius mokinių poreikius atliepiantį ugdymą. Farrell'as (2003) pažymi, kad įtraukusis ugdymas nėra vien tik institucinis sprendimas – tai ir pedagoginės kultūros ir vertybinių nuostatų transformacija. Todėl autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų mokymas tampa ne vien tik teisiniu, tačiau ir profesiniu iššūkiu pedagogams bei švietimo pagalbos specialistams, ypač ikimokyklinio ugdymo etape. Šiame etape formuojasi pagrindiniai vaiko socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai.

Temos aktualumas grindžiamas ir mokslinėmis išvalgomis apie vaikų autistų bendrai suvokiamą ir taikomą ugdymo specifiką. Frith'as (2002) teigia, kad ugdytinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymas gali būti sėkmingas tik tada, kai aplinka struktūruojama taip, kad kompensuotų jų kognityvinius ir socialinio suvokimo skirtumus. Tai reiškia, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose būtina kurta aiškią, saugią ir prognozuojamą aplinką, sudarančią sąlygas vaikams aktyviai dalyvauti ugdymo procese.

Socialiniu požiūriu ši tema taip pat yra labai aktuali. Europos specialiųjų poreikių ir įtraukties švietimo agentūra (angl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2022) pabrėžia, kad ugdymas bendroje aplinkoje sudaro sąlygas plėtoti socialinės sąveikos, bendradarbiavimo ir savarankiškumo gebėjimus.

Vis dėlto tyrimai rodo, kad praktinis įtraukties įgyvendinimas dažnai susiduria su iššūkiais. Nind (2019) pažymi, kad įtraukusis ugdymas neretai lieka deklaratyvus, jei nėra užtikrinamas pakankamas pedagogų pasirengimas, metodinė pagalba ir tinkamos ugdymo sąlygos. Susinos et al., Parrilla'o et al., (2013) atliktuose moksliniuose tyrimuose dažnai įtrauktis akcentuojama kaip teorinis reiškinys, o ne kaip praktika. Panašias išvalgas pateikia Merry'is (2020) bei Waddington'as et al., (2017)

teigdami, kad vien fizinis įtraukimas į bendrojo ugdymo aplinką savaime neužtikrina geresnių akademinų rezultatų ar kokybiško ugdymo.

Tuo tarpu UNESCO (2020) pažymi, kad įtraukusis ugdymas yra pagrindas socialiai tvariai visuomenei, kurioje kiekvienas vaikas turi teisę ugdytis kartu su savo bendraamžiais. Ši nuostata ypač svarbi autistiškų vaikų atveju, nes jų mokymasis bendroje aplinkoje suteikia puikias galimybes natūraliai plėtoti socialinės sąveikos, bendradarbiavimo ir savivaldos gebėjimus. Tuo tarpu tik specialiosios ugdymo formos dažnai lemia ribotas socializacijos galimybes ir ženkliai sumažina galimybę visavertei šių vaikų integracijai.

Ši tema yra aktuali, nes atskleidžia vieną iš sudėtingiausių šiuolaikinio ugdymo sistemos sričių – autistiškų vaikų poreikių atpažinimą, jiems tinkamų ugdymo metodų taikymą bei efektyvios įtraukiojo ugdymo praktikos kūrimą bendrojo ugdymo mokykloje.

Ištirtumas ir tyrimo problema. Vienas iš pagrindinių šiuolaikinės edukacijos siekių – ugdytiniams sukurti tokią mokymo(si) aplinką, kurioje galėtų pasireikšti jų individualūs gebėjimai bei asmenybė. Individualių mokymosi poreikių atpažinimas ir tenkinimas yra esminė kokybiško ugdymo sąlyga. Kaip pažymi Bitinas (2013), ugdymo procese kylantys poreikiai daro įtaką mokymo turinio pasirinkimui: kuo geriau šie poreikiai atliepiami, tuo paprasčiau gali būti parenkamas ugdymo turinys. Individualiems poreikiams pritaikytas ugdymo turinys padeda atsiskleisti pedagogų kūrybiškumui ir kuria palankias sąlygas mokinių saviraiškai ir saviugdai.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą (ASS), ugdymas įtraukiojo ugdymo kontekste plačiai analizuojamas tiek tarptautiniuose, tiek Lietuvos moksliniuose tyrimuose. Odom'as et al., (2010), Mesibov'as ir Shea (2010), Wong et al., (2015), Fuller ir Kaiser'io (2020) atliktuose tyrimuose nagrinėjami įvairūs vaikų, turinčių ASS, ugdymo aspektai: pedagogų pasirengimas dirbti su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, ugdymo metodų ir strategijų taikymas, socialinių bei komunikacinių gebėjimų ugdymas, elgesio valdymas, ugdymo aplinkos pritaikymas, vizualinių priemonių naudojimas bei specialistų ir šeimos bendradarbiavimo reikšmė įtraukties procese.

Mesibov'o ir Shea (2010), Knight'o, Sartini ir Spriggs'o (2015) atliktuose tyrimuose, nagrinėjančiuose vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo metodus ir pedagoginių strategijų taikymą, pabrėžiama, kad šiems vaikams itin svarbi aiški, struktūruota ir prognozuojama ugdymo aplinka. Šiuose tyrimuose akcentuojama vizualinės paramos, individualizuotų užduočių, nuoseklios dienotvarkės bei pozityvaus elgesio skatinimo metodų svarba ugdymo procese. Pažymima, jog veiksmingas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas grindžiamas pedagogo gebėjimu lanksčiai taikyti įvairius ugdymo metodus, atsižvelgiant į individualius vaiko poreikius, jo sensorinius, komunikacinius ir socialinius ypatumus (Hodges'as et al., 2020; Lord et al., 2020).

Odom'as et al., (2010) Sandbank et al., (2020) atliktuose tyrimuose, analizuojančiuose pedagogų kompetencijas ir pasirengimą dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, nustatyta, kad pedagogai dažnai susiduria su žinių, praktinių įgūdžių ir metodinės pagalbos stoka, ypač sprendžiant probleminio elgesio situacijas, organizuojant vaikų socialinę sąveiką bei individualizuojant ugdymą. Fuller ir Kaiser (2020) taip pat pabrėžia specialistų komandinio darbo bei bendradarbiavimo su šeima svarbą, siekiant užtikrinti sėkmingą vaikų, turinčių ASS, dalyvavimą ugdymo procese.

Lietuvos moksliniuose tyrimuose (Galkienė, 2013; Ruškus, 2020; Navickienė et al., 2019) daugiausia analizuojami įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo iššūkiai, mokytojų požiūris į įtrauktį, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo organizavimas bei pedagogų kompetencijų klausimai. Tyrimuose pažymima, kad pedagogams dažnai trūksta praktinių žinių apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą, individualių poreikių atpažinimą bei tinkamų metodų taikymą ugdymo procese (Navickienė et al., 2019).

Vis dėlto, mokslinėje literatūroje stokojama tyrimų, kurie kompleksiskai analizuotų vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybes būtent ikimokykliniame ugdyme Lietuvos kontekste. Nepakankamai tyrinėjamos pedagogų praktinės patirtys, taikomi ugdymo metodai ir strategijos, ugdymo aplinkos pritaikymo galimybės bei konkretūs iššūkiai, su kuriais pedagogai susiduria organizuodami šių vaikų ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Taip pat pasigendama tyrimų, atskleidžiančių kaip praktikoje įgyvendinami įtraukiojo ugdymo principai dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą, ankstyvajame ugdymo etape.

Atsižvelgiant į tai formuluojama tyrimo problema: kokios mokymosi galimybės sudaromos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ikimokyklinio ugdymo mokyklose ir kokios ugdymo strategijos bei metodai taikomi siekiant užtikrinti veiksmingą šių vaikų ugdymą įtraukiojo ugdymo kontekste?

Darbo objektas – vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybės ikimokykliniame ugdyme

Darbo tikslas – atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybes ikimokykliniame ugdyme.

Tyrimo uždaviniai:

1. pagrįsti galimų ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo teorinius aspektus;
2. pagrįsti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo metodologiją;
3. nustatyti pedagogų taikomas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo strategijas ir metodus ikimokykliniame ugdyme

Tyrimo metodai. Tyrime taikyta kokybinė tyrimo strategija, siekiant giliau atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybes ikimokykliniame ugdyme. Duomenų rinkimui naudoti šie metodai:

1. Dokumentų analizė – analizuoti nacionaliniai švietimo dokumentai bei tyrime dalyvavusių ikimokyklinių ugdymo bei specializuotos ugdymo įstaigos 2025 metų veiklos planai ir jų įgyvendinimo ataskaitos, siekiant atskleisti, kaip instituciniu lygmeniu įgyvendinamas įtraukusis ugdymas, kokios pagalbos formos numatomos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, bei kaip ugdymo įstaigose atsispindi įtraukties principų įgyvendinimas praktikoje;
2. Iš dalies struktūruotas interviu – taikytas siekiant atskleisti pedagogų patirtis, iššūkius bei taikomas ugdymo strategijas dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą.

Interviu duomenų analizei taikyta kokybinio turinio analizė, leidžianti sistemingai išskirti kategorijas ir interpretuoti respondentų patirtis.

1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo teoriniai aspektai

Šioje dalyje bus nagrinėjama įtraukiojo ugdymo samprata ikimokykliniame ugdyme, ypatingą dėmesį skiriant autizmo spektro sutrikimą (ASS) turinčių vaikų ugdymo organizavimo ypatumams. Bus aptariami teoriniai įtraukiojo ugdymo pagrindai, pedagoginės ir organizacinės sąlygos, būtinos sėkmingai ASS vaikų įtraukčiai ikimokyklinio ugdymo mokyklose. Taip pat analizuojamos vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymui taikomos strategijos ir metodai, ugdymo aplinkos pritaikymo galimybės bei individualizuoto ugdymo principai.

1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir principai

Švietimas, kaip pagrindinė žmogaus teisė, buvo įtvirtintas 1948 m. Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje. Jis taip pat yra „esminis veiksnys kovojant su pasauliniu skurdu, gerinant sveikatą ir sudarant galimybes žmonėms visapusiškai bei aktyviai dalyvauti savo bendruomenių gyvenime“ (United Nations, 1948). Vis dėlto ankstyvuosiuose tarptautiniuose dokumentuose teisė į švietimą daugiausia buvo suprantama kaip bendro pobūdžio deklaratyvi nuostata, nepakankamai atsižvelgiant į skirtingų visuomenės grupių galimybes realiai ja pasinaudoti. Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje įtvirtinta teisė į švietimą sudarė pagrindą vėlesniems tarptautiniams dokumentams, kuriuose ši teisė buvo detalizuota, akcentuojant įtraukaus ugdymo ir lygių galimybių principus.

Neįgaliųjų teisių konvencija (angl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) tapo pirmuoju teisiškai privalomu tarptautiniu dokumentu, aiškiai įtvirtinusi įtraukijį ugdymą kaip teisę. Trys dokumentai padėjo pagrindą šiai konvencijai: Pasaulinė veiksmų programa (angl. World Programme of Action concerning Disabled Persons; United Nations, 1982); Standartinės taisyklės dėl lygių galimybių neįgaliesiems užtikrinimo (angl. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993 m.); bei Salamankos deklaracija ir Veiksmų planas dėl specialiųjų ugdymosi poreikių (angl. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Pastarasis dokumentas buvo priimtas 1994 m. Salamankoje (Ispanijoje) vykusioje UNESCO konferencijoje ir laikomas vienu svarbiausių dokumentų, formuojančių įtraukiojo ugdymo (angl. inclusive education) principus.

Salamankos deklaracija ir Veiksmų planas dėl specialiųjų ugdymosi poreikių (angl. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO, 1994) išreiškia esmines įtraukaus sampratos idėjas: vaikai pasižymi didele savybių ir poreikių įvairove; skirtumai yra natūrali ir normali visuomenės dalis; mokyklos turi būti pasirengusios priimti visus vaikus; vaikai su negalia turi lankyti savo gyvenamosios vietos mokyklą; bendruomenės dalyvavimas yra būtina įtraukties sąlyga.

Daugelyje šalių įtraukusis ugdymas vis dar suprantamas kaip požiūris, skirtas užtikrinti vaikų su negalia ugdymą bendrojo ugdymo aplinkoje. Tačiau, remiantis 2008 m. Tarptautinio švietimo biuro (IBE) konferencijos nuostatomis, jis vis dažniau suvokiamas kur kas plačiau – kaip principas, palaikantis ir priimantis visų besimokančių įvairovę.

UNESCO 2020 m. Pasaulinėje švietimo stebėsenos ataskaitoje (angl. Global Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All) įtrauktis apibūdinama kaip nuoseklus procesas, padedantis šalinti kliūtis, kurios riboja besimokančiųjų buvimą, dalyvavimą ir galimus pasiekimus, ypatingą dėmesį skiriant tiems, kurie patiria atskirtį dėl negalios, skurdo, lyties, etninės kilmės, migracijos statuso ar kitų socialinių veiksnių. Minėtoje ataskaitoje pabrėžiama, kad įtrauktis reiškia

ne tik galimybę į mokslą, patekimą į mokyklą, tačiau ir realų dalyvavimą bei sėkmingą mokymąsi, todėl ji apima visos švietimo sistemos – politikos, kultūros ir praktikos – transformaciją.

Panaši nuostata įtvirtinta ir Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos (angl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) 24 straipsnyje bei Bendrajame komentare Nr. 4 (2016), kuriame nurodoma, kad teisė į įtraukįjį ugdymą reikalauja švietimo sistemas pertvarkyti taip, kad jos prisitaikytų prie skirtingų mokinių poreikių, o ne tikėtis, kad mokinys prisitaikys prie sistemos. Šiame dokumente įtrauktis siejama su perėjimu nuo medicininio prie socialinio modelio, akcentuojant struktūrinių ir požiūrio barjerų šalinimą.

OECD dokumentuose įtrauktis glaudžiai siejama su lygybės samprata. 2012 m. ataskaitoje Lygybė ir kokybė švietime (angl. Equity and Quality in Education, OECD, 2012) teigiama, kad įtrauki švietimo sistema yra tokia, kurioje mokinių pasiekimai nepriklauso nuo jų socialinio ar ekonominio konteksto, o visiems sudaromos sąlygos pasiekti gerų rezultatų. Tai reiškia, kad įtrauktis suvokiama ne tik kaip socialinio teisingumo principas, bet ir kaip efektyvios švietimo sistemos požymis.

Europos specialiųjų poreikių ir įtraukaus ugdymo agentūra (angl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018) įtrauktį apibrėžia kaip procesą, kuriuo siekiama didinti visų besimokančiųjų dalyvavimą bendrojo ugdymo sistemoje, kartu mažinant atskirtį ir segregaciją.

Įtraukusis ugdymas susiduria su iššūkiais, susijusiais su įgyvendinimu praktikoje. Analizuojant įvairių tarptautinių organizacijų, tokių kaip UNICEF, UNESCO, Europos Taryba, Jungtinės Tautos ir Europos Sąjunga, dokumentus, matyti kad įtraukties apibrėžimuose išryškėja keli bendri idealūs elementai (Hardy'is ir Woodcock'as, 2015; Kiuppis, 2011). Įtrauktis apima visų mokinių teisę į išsilavinimą. Su įtrauktimi siejamos vertybės susijusios su interakcionistine ideologija ir apima bendrystę, dalyvavimą, demokratizavimą, naudą, lygias galimybes, kokybę, lygybę ir teisingumą.

Lietuva, kaip visos kitos Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos, priimtoms 2006 m., šalys narės prisiėmė įsipareigojimus, kurie skelbia, kad šios šalys įsipareigoja panaikinti visas teises ir politines nuostatas, kurios diskriminuoja neįgaliuosius ir privalo užtikrinti asmenų su negalia teises visose gyvenimo srityse. Šia priimta konvencija siekiama užtikrinti lygias galimybes, kovoti su diskriminacija, saugoti neįgaliųjų orumą ir teises, įskaitant visapusišką bei veiksmingą dalyvavimą visuomenėje lygiomis teisėmis.

2010 m. ratifikavusi Konvenciją, Lietuva įsipareigojo saugoti, gerbti ir įgyvendinti žmogaus teisėmis grindžiamą negalios sampratą. 2016 m. Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių komitetas tyrė, kaip Lietuvoje įgyvendinami Konvencijos principai bei nuostatos, įskaitant ir įtraukįjį ugdymą. Komiteto išvadose išreikštas susirūpinimas, kad daugelis mokinių, turinčių įvairias negalias, buvo siunčiami mokytis į specialiąsias mokyklas, priversti jas lankyti. Taip nutinka todėl, kad stebima nepakankama nacionalinė politika bei nepakankamos nuostatos kaip tinkamai pritaikyti sąlygas ir prieinamumą bendrojo lavinimo mokyklose. Komitetas teikė rekomendacijas Lietuvai, kad būtų priimta ir įgyvendinama nuosekli įtraukiojo ugdymo strategija bendrojo ugdymo sistemoje pagal Konvencijos 24 straipsnį apie įtraukįjį švietimą. Rekomenduojama, kad būtų užtikrinta pagal galiojančius teisės aktus įgyvendinama teisė į įtraukįjį, kokybišką ir nemokamą pradinį išsilavinimą bei prieinamą vidurinį išsilavinimą vienodomis sąlygomis su kitais (Ruškus, 2020)

2024 m. rugsėjo mėnesį įsigalioję Lietuvos Švietimo įstatymo pakeitimai įtvirtino nuostatą, kad visos ugdymo įstaigos privalo priimti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, jei tėvai pasirenka

bendrojo ugdymo įstaigą kaip tinkamiausią sprendimą (2024 m. birželio 25 d. priimtas Švietimo įstatymo Nr. I-1489 28 ir 29 straipsnių pakeitimo įstatymas Nr. XIV-2847, kuriuo įtvirtintos dalies nuostatos, įsigaliojusios nuo 2024 m. rugsėjo 1 d.).

Lietuvos pažangos strategijoje *Lietuva 2030* (LR Seimas 2012) pabrėžiama, kad visuomenė turi pripažinti socialinę atskirtį patiriančių asmenų teises, padėti jiems išsaugoti orumą bei teisę būti visaverčiais visuomenės nariais, visapusiškai dalyvauti socialinės įtraukties politikoje ir veikloje, stiprinti vaikų gerovę ir užtikrinti visiems lygias galimybes. Strategijoje taip pat akcentuojama socialinės įtraukties stiprinimo, vaikų gerovės užtikrinimo ir lygių galimybių visiems svarba.

Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojančiuose teisės aktuose bei Lietuvos pažangos strategijoje *Lietuva 2030* aiškiai atsispindi įtraukties nuostatos, akcentuojančios lygių galimybių užtikrinimą, socialinės atskirties mažinimą ir kiekvieno mokinio visavertį dalyvavimą ugdymo procese.

Mokslinėje literatūroje įtraukusis ugdymas suprantamas ne tik kaip mokinių su negalia ugdymas bendrojo ugdymo mokyklose, bet ir kaip platesnis procesas. Ainscow'as ir Booth'as (2002) įtrauktį apibrėžia kaip nuolatinį procesą, kuriuos siekiama didinti visų mokinių dalyvavimą ir mažinti atskirtį. Tuo tarpu Slee'is (2011) įtrauktį konceptualizuoja kaip sisteminių ir nuolatinį procesą, orientuotą į švietimo sistemų pertvarką, siekiant užtikrinti visų mokinių dalyvavimą ir lygiavertes galimybes. Autorius pabrėžia kritinį įtraukties aspektą, akcentuodamas būtinybę transformuoti švietimo sistemas bei peržiūrėti jose egzistuojančius galios santykius.

Lyginant šias sampratas galima matyti, kad abu autoriai įtrauktį suvokia kaip nuolatinį ir dinamišką procesą, orientuotą į visų mokinių dalyvavimą švietime. Tačiau jų požiūriai skiriasi akcentais. Ainscow'as ir Booth'as daugiau dėmesio skiria praktiniams įtraukties aspektams – dalyvavimo didinimui, atskirties mažinimui ir mokyklos kultūros kaitai. Tuo tarpu Slee'is (2011) įtrauktį analizuoja kritinės pedagogikos kontekste, pabrėždamas būtinybę transformuoti švietimo sistemas ir permąstyti galios santykius, kurie lemia atskirtį.

Šie skirtumai atskleidžia, kad mokslinėje literatūroje įtraukusis ugdymas suvokiamas ne tik kaip pedagoginė praktika, bet ir kaip socialinis bei politinis projektas, susijęs su lygybės, teisingumo ir dalyvavimo užtikrinimu.

Panašiai mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas siejamas su atskirties mažinimu (Sapo-Shevin'as, 2003), laikomas esmine žmogaus teise bei lygiavertės visuomenės pagrindu (angl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Forlin'as, 2013), taip pat turi svarbų etinį aspektą (Reindal'as, 2016). Įtraukusis ugdymas orientuojasi į aukštos kokybės ugdymo užtikrinimą visiems mokiniams, plėtojant praktikas, skatinančias visapusišką dalyvavimą (Ainscow'as, 2015; Messiou ir kt., 2016). Įtraukios filosofijos kontekste įvairovė suprantama plačiąja prasme – kaip skirtingų gebėjimų, lyčių, socialinės ir kultūrinės kilmės įvairovė, kuri vertinama kaip privalumas, o ne problema.

Remiantis aptartomis teorinėmis įžvalgomis, galima išskirti pagrindinius įtraukiojo ugdymo principus: visų mokinių dalyvavimas, įvairovės pripažinimas, atskirties mažinimas, priklausymo jausmo stiprinimas ir švietimo sistemų atsakomybė prisitaikyti prie mokinių poreikių. Panašiai įtrauktį kaip procesą apibrėžia Dyson'as (1999), įtrauktį konceptualizuodamas kaip procesą, orientuotą į mokinių atskirties mažinimą ir jų dalyvavimo ugdyme didinimą, kartu pabrėždamas sisteminių pokyčių būtinybę švietimo sistemoje.

Praktinė įtraukiojo ugdymo situacija daugelyje šalių labai skiriasi – tiek tarp šalių, tiek tarp atskirų mokyklų. Allan'as (2008) savo tyrimuose teigia, kad vis dėlto esama didelio neapibrėžtumo, kaip kurti įtraukias aplinkas mokyklose ir kaip mokyti įtraukiai. Visose šalyse pastebimas atotrūkis tarp įtraukiojo ugdymo apibrėžimų ir jų įgyvendinimo praktikoje. Hardy'is ir Woodcock'as (2015) pažymi, kad jei įtrauktis, nepaisant viso jos sudėtingumo, yra toks svarbus principas, kodėl ji nėra aiškiai identifikuojama kaip savarankiška politikos kryptis ir kodėl daugelyje politikos dokumentų ji dažnai minima tik prabėgomis.

Analizuojant mokslinėje literatūroje pateikiamas įtraukties sampratas, matyti, kad dauguma jų grindžiamos stipriu normatyviniu ir vertybiniu pagrindu. Norwich'as (2014) teigia, kad įtrauktis yra stipriai grindžiama vertybėmis ir ideologija bei priskirtina tai pačiai kategorijai kaip ir tokios sąvokos kaip demokratija ar socialinis teisingumas. Įtraukties siekiai ir idealūs vertybiniai aspektai retai sulaukia neigiamų vertinimų ar yra ribojami.

Lyginant šią perspektyvą su ankstesnių autorių pateiktomis sampratomis matyti, kad nors visi jie pabrėžia įtraukties vertybinį pagrindą, skiriasi jų akcentai. Norwich'o (2014) požiūris papildo šias interpretacijas, parodydamas, kad įtrauktis funkcionuoja ir kaip normatyvinė, retoriškai stipri idėja, kurią sunku kritiškai vertinti būtent dėl jos vertybinio pobūdžio.

Šią mintį palaiko ir Europos specialiųjų poreikių ir įtraukaus ugdymo agentūra, teigdama, kad dabartinėse diskusijose pagrindinis klausimas jau nėra apie tai, kas yra įtrauktis ar kodėl ji reikalinga, bet kaip ją įgyvendinti (angl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a). Galima daryti išvadą, kad mokslinėse ir politinėse diskusijose įtrauktis dažnai suvokiama kaip siekiamybė, kurios praktinis įgyvendinimas išlieka sudėtingas. Siekdami pritraukti visuomenės dėmesį, politiniai pareiškimai dažnai formuluojami taip, kadžadėtų daug, kaip yra ir įtraukties atveju, todėl kyla politinio „perpardavimo“ pavojus – pažadai gali būti sunkiai įgyvendinami ar net neįgyvendinami (Cuban, 2001).

Nors tarptautiniu lygmeniu deklaruojamas bendras sutarimas dėl įtraukiojo ugdymo svarbos, vieningo ir visuotinai priimto šios sąvokos apibrėžimo nėra. Dėl to diskutuoti apie bendrą sutarimą reikėtų plačiau ir atsargiau. Priešingai jau ilgą laiką vyksta diskusijos ir polemika dėl pačios įtraukties sąvokos interpretavimo (Hansen'as ir Qvortrup, 2013). Šios diskusijos yra svarbios ne tik teoriniu požiūriu – jos daro įtaką ir praktiniam įtraukties įgyvendinimui bei tam, kaip ugdymo sistemoje suprantami ir įtraukiami skirtingi mokiniai. Nors skirtingos interpretacijos gali kelti įtampų, jų analizė ir sisteminimas laikytini svarbiu įtraukiojo ugdymo plėtros pagrindu (Florian'as, 2014).

Analizuodamas skirtingas įtraukties interpretacijas, Mitchell'as (2005b) išskiria dvi pagrindines perspektyvas – vienkryptę ir daugiakryptę. Pirmuoju atveju įtrauktis suvokiama kaip viena dominuojanti vertybė, idėja ar praktika, kuri kuria dichotominį požiūrį: įtrauktis arba yra, arba jos nėra. Šio požiūrio kontekste dažnai akcentuojamas mokinių, gaunančių specialųjį ugdymą, ugdymo vietos klausimas. Tuo tarpu daugiakryptėje perspektyvoje įtraukusis ugdymas laikomas daugelio vertybių ir procesų rezultatu, kurie gali vieni kitus papildyti arba konfliktuoti. Mitchell'as (2005b) atmetavienos dominuojančios vertės ir praktikos požiūrį, pabrėždamas įtraukties sampratos dviprasmiškumą, neapibrėžtumą ir su ja susijusias kontraversijas. Ypač išryškėja giluminės dilemos, kai tenka rinktis tarp kelių nepalankių alternatyvų.

Šią platesnę ir kompleksiškesnę įtraukties sampratą atspindi požiūris, kad įtrauktis apima ne tik mokinių ugdymo vietą, bet socialinio gyvenimo bei mokymosi sąlygas mokykloje. Tokiu atveju įtrauktis siejama su ugdymo organizavimu (bendryste ir mokinių ugdymo vieta), mokytojų ir mokinių veikla (parama, įsitraukimu ir dalyvavimu) bei mokinių gaunama ugdymo nauda (Haug'as, 2003).

Lyginant šias sampratas su ankstesnių autorių požiūriais matyti, kad jos papildo viena kitą. Vieni autoriai akcentuoja vertybinius ir normatyvinius įtraukties pagrindus, kiti – praktinio įgyvendinimo sudėtingumą ir dilemų pobūdį. Tai tik patvirtina, kad įtraukusis ugdymas mokslinėje literatūroje suvokiamas kaip daugiasluoksnė, dinamiška ir diskutuotina koncepcija, kurios reikšmės ir įgyvendinimo formos nuolat kinta.

Kai kurie įtraukiojo ugdymo aspektai turi kelių šimtmečių istoriją (Johnsen, 2000). Dabartinis dominuojantis sąvokos vartojimas siejamas su specialiojo ugdymo organizavimu ir mokymu mokiniams su negalia (Florian, 2008), kas atspindi siaurąjį požiūrį. Tuo tarpu platesnis požiūris apima visus mokinius, kuriems kyla marginalizacijos rizika (Arduin, 2015; Thomas, 2013).

Analizuodami įtraukties tyrimus, Giuransson ir Nilholm'as (2014) išskyrė keturis apibrėžimų lygmenis, atspindinčius siaurąsias ir plačiąsias įtraukties sampratas. Šie rezultatai dera su Ainscow'o, Booth'o ir Dyson'o (2006) sukurta tipologija: pirmasis lygmuo laikomas vienkrypte perspektyva, o kitos trys – daugiakryptėmis. Pirmosios dvi kategorijos atspindi siaurąją įtraukties sampratą ir susijusios tik su mokinių, turinčių negalią, ugdymu. Žemiausias lygmuosiejamas su šių mokinių ugdymo vieta bendroje klasėje, o kitas – su jų socialinių ir (arba) akademinų poreikių tenkinimu. Likusios dvi kategorijos atspindi platesnę sampratą ir apima visų mokinių ugdymą: tai įtrauktis, skirta visų mokinių socialiniams ir (arba) akademiniams poreikiams tenkinti, bei įtrauktis, orientuota į bendruomenių kūrimą.

Siauroji įtraukties samprata siejama su specialiuoju ugdymu (Arduin, 2015). Mokslinės literatūros analizė rodo, kad dominuojantis sąvokos „įtrauktis“ vartojimas vis dar siejamas su specialiuoju ugdymu ir negalia (Norwich'as, 2014). Viena iš įtraukties priežasčių buvo patirtys, susijusios su integracija kaip specialiojo ugdymo organizavimo principu XX a. septintajame dešimtmetyje. Integracija išlaikė dichotomiją tarp bendrojo ir specialiojo ugdymo. Priešingai nei tikėtasi, integracijos praktika nepanaikino segregacijos, diskriminacijos ar nuvertinimo bendrojo lavinimo mokyklose. Integracija daugiausia buvo sisteminio lygmens reforma, grindžiama prielaida, kad mokinių perkėlimas į bendrojo ugdymo klases savaime pagerins mokymo ir mokymosi procesus vadinamiesiems „integruotiems mokiniams“. Tačiau tai nepasitvirtino.

Analizė rodo, kad vieni autoriai įtrauktį sieja su ugdymo organizavimu ir praktiniais sprendimais, kiti – su vertybiniais, socialinio teisingumo ir sisteminių pokyčių aspektais. Lyginamoji analizė atskleidžia, kad įtrauktis gali būti suprantama tiek siaurąja prasme, orientuota į mokinių su negalia ugdymą, tik plačiąja prasme, apimančia visų mokinių dalyvavimą ir lygių galimybių užtikrinimą. Tai leidžia įtraukųjį ugdymą vertinti kaip dinamišką ir kontekstualią koncepciją, kurios praktinis įgyvendinimas priklauso nuo švietimo politikos, institucinių sprendimų ir pedagoginių praktikų. Atsižvelgiant į tai, toliau nagrinėjami pagrindiniai įtraukiojo ugdymo principai.

Įtraukusis ugdymas grindžiamas nediskriminavimo ir dalyvavimo principais bei suponuoja, kas visos mokyklos vaikams turi būti prieinamos, pasiekiamos, priimtinos ir pritaikytos visiems mokiniams,

nepaisant jų gebėjimų (McClain-Nhlapo et al., 2019). Galkienė (2013) pabrėžia tris esminius įtraukiojo ugdymo principus:

1. bendruomeniškumo stiprinimas;
2. ugdymo turinio diferencijavimas;
3. metodinis lankstumas.

Salamankos dokumentuose taip pat įtvirtinti normatyviniai įtraukties principai, akcentuojantys, kad švietimo įstaigos turi priimti kiekvieną mokinį, vertinti įvairovę, sudaryti sąlygas mokymuisi ir atsižvelgti į individualius poreikius (UNESCO, 2020).

Europos specialiųjų poreikių ir įtraukaus ugdymo plėtros agentūra pateikia įtraukiojo ugdymo kokybės principus, kuriuose akcentuojamas mokinių, jų tėvų ir asmenų su negalia organizacijų įtraukimas į sprendimų priėmimą, visų mokinių aktyvus dalyvavimas mokyklos ir bendruomenės gyvenime, teigiamos pedagogų nuostatos ir bendradarbiavimas bei jų profesinių kompetencijų plėtra, atsižvelgiant į mokinių poreikius. Taip pat pabrėžiamas mokyklų vadovų vaidmuo skatinant įvairovę ir inovacijas bei skirtingų institucijų bendradarbiavimo svarba (Nacionalinė švietimo agentūra, 2024).

Neįgaliųjų teisės į švietimą taip pat siejamos su keturiais principais: prieinamumu, pasiekiamumu, priimtinumu ir pritaikomumu. Šie aspektai rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas negali apsiriboti vien tik programomis ar priemonėmis, bet privalo būti organizuojamas taip, kad būtų lengvai prieinamas bei užtikrintų lygias galimybes visiems be diskriminacijos dalyvauti ugdymo procese (Moinipour, 2021).

Atsižvelgiant į aptartus principus, toliau nagrinėjama pagrindiniai įtraukiojo ugdymo principai.

Mokymosi priimtino principas. Šis principas akcentuoja ugdymo kokybės užtikrinimą ir reikalauja, kad ugdymo turinys, metodai bei vertinimo praktikos būtų pritaikytos visų mokinių poreikiams. Mokymosi priimtumas turi būti grindžiamas pagarba mokinių įvairovei ir skirtingiems mokymosi būdams, todėl akcentuojamas diferencijavimo, individualizavimo ir lankstaus pedagoginio požiūrio taikymas. Florian (2014) ir Ainscow'as (2015) pabrėžia, kad šio principo įgyvendinimas reikalauja ne tik pedagoginių praktikų kaitos, bet ir platesnių švietimo sistemos pokyčių.

Mokymosi priimtino principas glaudžiai siejamas su švietimo prieinamumu ir teisingu išteklių paskirstymu. Pagal Jungtinių tautų neįgaliųjų teisių konvenciją (2006), kiekvienam mokiniui, nepriklausomai nuo jo negalios, turi būti užtikrinta teisė į pagrindinį išsilavinimą, o šios teisės įgyvendinimas negali būti ribojamas ar atidedamas dėl finansinių sunkumų. Priimtino principas taip pat apima ugdymo sistemos organizavimą ir mokymo turinį: vietos mokiniams jis reiškia galimybę mokytis pagal kultūriškai tinkamą programą, iš dalies ar visiškai gimtąja kalba, pasirinkti mokymo kalbą ir naudotis technologijomis, palengvinančiomis mokymo procesą (McClain-Nhlapo et al., 2019). Be to, priimtinas ugdymas turi atitikti tiek specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, tiek visos bendruomenės poreikius ir lūkesčius (Kurniawan ir Rofiah, 2018). Įtraukiojo ugdymo kontekste šis principas grindžiamas nuostata, kad kiekvienas mokinys yra individualus, todėl ugdymas turi būti organizuojamas atsižvelgiant į jo poreikius bei užtikrinant reikiamą pedagoginę ir socialinę paramą (Kamran'as et al., 2023).

Taigi mokymosi priimtino principas įtraukiajame ugdyme atskleidžia sisteminį požiūrį į ugdymo kokybę, pabrėždamas, kad kokybiškas ugdymas turi būti ne tik prieinamas, bet ir prasmingas, tinkamas bei lygiavertiškai užtikrinamas visiems mokiniams.

Pritaikomumo principas. Šis principas įtraukiajame ugdyme grindžiamas lankstumu, leidžiančiu atliepti skirtingus visų mokinių poreikius. Jis apima individualių poreikių užtikrinimą, jog mokiniai, kurie turi negalia, galėtų visaverčiai dalyvauti bendrojo ugdymo sistemoje. Taip pat šis principas pabrėžia įvairovės svarbą pedagogų bendruomenėje skatindamas į ugdymo procesą įtraukti skirtingų socialinių grupių atstovus, įskaitant mokytojus su negalia bei mokytojus, kurie priklauso LGBTQ+ bendruomenei.

Pritaikymo tikslas – sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui lygiomis galimybėmis dalyvauti ugdymo procese, aktyviai įsitraukti ir siekti geresnių mokymosi rezultatų (Jardinez ir Natividad, 2024).

Saugios ir palaikančios mokymosi aplinkos principas. Įtraukiajame ugdyme šis principas siejamas su tokios aplinkos kūrimu, kuri būtų pritaikyta įvairiems mokinių poreikiams ir skatintų jų visapusišką gerovę. Žvelgiant iš įtraukiojo ugdymo perspektyvos fizinė mokyklos aplinka turi apimti lanksčius, saugius, prieinamus pastatus bei infrastruktūrą, kurie padeda užtikrinti visų mokinių dalyvavimą, skatina pagarbą įvairovei, efektyvų bendravimą ir konstruktyvų konfliktų sprendimą (Ackah-Jnr'as ir Danso, 2019)

Emociškai palanki mokyklos atmosfera taip pat siejama su nuosekliomis politikomis ir praktikomis, kurios garantuoja saugumą visiems bendruomenės nariams, stiprina akademinę, socialinę ir fizinę aplinką bei skatina pasitikėjimu, pagarba ir rūpestingumu grindžiamus tarpusavio santykius (Cardona ir Rodriguez, 2023). Atlikti tyrimai rodo, jog emociškai palanki mokyklos atmosfera yra susijusi su aukštesniais mokinių pasiekimais, taip pat didesniu jų įsitraukimu, geresniais prevencijos ir sveikatos rodikliais (Berkowitz, Moore, Astor'as ir Benbenishty'is, 2017).

Norint kurti emociškai saugią ir įtraukią mokyklos aplinką, svarbu stiprinti ugdytinių, pedagogų ir šeimų tarpusavio ryšius, užtikrinti psichologinę paramą visiems ugdytiniams bei formuoti mokymosi aplinkas, kurios derina aukštus lūkesčius su palaikančiu pedagoginiu požiūriu (Cardona ir Rodriguez, 2023).

Lyčiai ir amžiui atsakingo švietimo principas. Šis principas pabrėžia būtinybę organizuoti ugdymą taip, kad būtų atliepti skirtingų lyčių ir lytinių tapatybių mokinių poreikiai bei skatinama lyčių lygybė. Toks požiūris taip pat grindžiamas pagarba vaiko teisei formuoti ir galimybe išreikšti savo tapatybę. Be to, amžiui jautrus ugdymas reikalauja, kad mokymo turinys, metodai ir ugdymo strategijos atitiktų ugdytinių amžiaus tarpsnį bei jų išsilavinimo lygį (McClain-Nhlapo et al., 2019).

Lyčiai bei amžiaus tarpsniui atsakingas švietimas pedagoginiu požiūriu laikomas tinkamu, kai yra atsižvelgiama vaikų raidos, socializacijos ir tapatybės ypatumus, siekdamas mažinti lyties stereotipų ir socialinių normų poveikį ugdymo procesui. Tai apima lyčiai jautrią pedagogiką, kuri ne tik pripažįsta lyčių vaidmenį, bet ir aktyviai siekia mažinti nelygybę bei stiprinti lygybės principus. Ankstyvojo vaikystės švietimo kontekste ši pedagogika ypatingą dėmesį skiria žaidimui kaip svarbiam mokymosi būdai ir sudaro sąlygas vaikams laisvai atskleisti savo gebėjimus, nevaržomai nuo lyties stereotipų ar socialinių lūkesčių. Taip pat plačiai akcentuojamas mokytojų gebėjimas reflektuoti savo praktiką, atpažinti galimus šališkumus ir juos kvestionuoti, siekiant užtikrinti, kad

kiekvienas vaikas galėtų mokytis bei augti be diskriminacijos, nepriklausomai nuo lyties ar amžiaus (Chapin ir Warne'as, 2020).

Analizė rodo, kad mokymosi priimtimumo, pritaikomumo, saugios ir palaikančios mokymosi aplinkos bei lyčiai ir amžiui atsakingo švietimo principai papildo vienas kitą bei kartu kuria sąlygas visų mokinių dalyvavimui, lygioms galimybėms ir kokybiškam ugdymui. Šie principai atskleidžia, kad įtraukusis ugdymas nėra vien pedagoginių priemonių visuma, bet sisteminis požiūris, orientuotas į pagarbą įvairovei, socialinį teisingumą ir kiekvieno mokinio ugdymosi sėkmę. Todėl jų nuoseklus įgyvendinimas laikytinas esmine prielaida kuriant įtraukią ir visiems prieinamą švietimo sistemą.

Analizuojant įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimą praktikoje, svarbu aptarti konkrečių mokinių grupių patirtis. Viena iš dažniausiai aptariamų grupių yra autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai, kurių ugdymas atskleidžia tiek įtraukties galimybes, tiek iššūkius.

Įtraukusis ugdymas šiame poskyryje atskleidžiamas kaip daugialypė, vertybiniais ir žmogaus teisių principais grindžiama koncepcija, kurios esmė – užtikrinti visų mokinių teisę dalyvauti kokybiškame ugdyme, pripažįstant jų įvairovę kaip vertę, o ne kliūtį (UNESCO, 2020; United Nations, 2006). Tarptautinių ir nacionalinių dokumentų bei mokslinės literatūros analizė parodė, kad įtraukusis ugdymas nebėra suprantamas tik kaip mokinių su negalia ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje – jis apima visos švietimo sistemos kaitą, orientuotą į atskirties mažinimą, lygių galimybių užtikrinimą, bendruomeniškumo stiprinimą ir mokyklos prisitaikymą prie skirtingų mokinių poreikių (Ainscow'as ir Booth'as, 2002; Slee, 2011). Aptarti principai – prieinamumas, priimtimumas, pritaikomumas, saugi ir palaikanti aplinka, dalyvavimas bei pagarpa įvairovei – rodo, kad įtrauktis yra sisteminis švietimo organizavimo principas (McClain-Nhlapo et al., 2019); Galkienė, 2013). Įtraukiojo ugdymo kontekste ypatingą reikšmę įgyja pedagogų taikomos ugdymo strategijos ir metodai, padedantys užtikrinti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, dalyvavimą ugdymo procese, jų mokymosi galimybes bei individualių poreikių atliepimą.

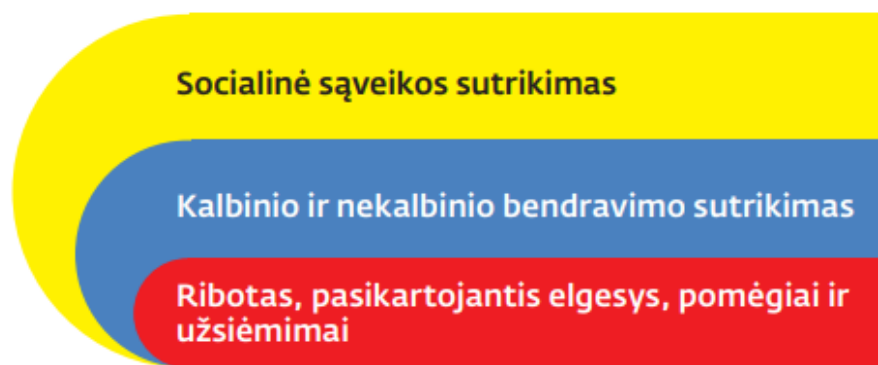
Aptartos įtraukiojo ugdymo sampratos ir principai sudaro teorinį pagrindą analizuoti konkrečių mokinių grupių ugdymo galimybes. Viena iš tokių grupių yra autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai, kurių ugdymas atskleidžia tiek įtraukiojo ugdymo galimybes, tiek praktinius jo įgyvendinimo iššūkius.

1.2. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko charakteristika

Viena iš įtraukties kontekste dažnai analizuojama mokinių grupių yra autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai. Autizmo spektro sutrikimas (ASS), kuris apibūdinamas kaip visa gyvenimą trunkantis neurovystymosi sutrikimas, pasireiškianti socialinės komunikacijos sunkumais bei ribotu, pasikartojančiu elgesiu ir interesais (angl. American Psychiatric Association, 2013).

Autizmo spektro sutrikimas mokslinėje literatūroje apibūdinamas kaip kompleksinis neurovystymosi sutrikimas, darantis reikšmingą poveikį vaiko socialiniams, komunikaciniams ir pažintiniams gebėjimams (Hodges'as et al., 2020; Lord et al., 2020). Nors šiuolaikiniai tyrimai pabrėžia autizmo spektro heterogeniškumą, vienas iš klasikinių šio sutrikimo aiškinimo modelių yra vadinamoji autizmo triada (Wing, 1996; Jordan, 2002).

Šios sritys shematiškai pateikiamos 1 paveiksle.



1 pav. Autizmo spektro triada pagal TLK-10 (World Health Organization (WHO), 1992)

Kaip matyti iš 1 paveikslo, pirmasis triados elementas yra socialinės sąveikos sunkumai. Jis pasireiškia ribotu gebėjimu užmegzti ir palaikyti socialinius santykius, sunkumais suprasti kitų žmonių emocijas, ketinimus bei socialines normas. Autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams gali būti sudėtinga dalytis aplinkinių dėmesiu, įsitraukti į bendras veiklas ar palaikyti abipusę sąveiką su aplinkiniais (Lai'us et al., 2019).

Antrasis elementas – komunikacijos sunkumai, apimantys tiek verbalinės, tiek neverbalinės komunikacijos sunkumus. Vaikams gali būti sunku suprasti ir naudoti gestus, mimiką, akių kontaktą ar balso intonaciją, taip pat gali kilti sunkumų pradedant ar palaikant poklabį. Net ir turint išvystytą kalbą, dažnai išlieka sunkumų ją taikyti socialinėse situacijose (Hodges'as et al., 2020).

Trečiasis triados komponentas – mąstymo ir lankstumo stoka, siejama su pasikartojančiais elgesio modeliais, ribotais interesais ir stipriu poreikiu laikytis rutinos. Vaikams gali būti sudėtinga prisitaikyti prie pokyčių, lanksčiai pereiti nuo vienos veiklos prie kitos ar toleruoti naujas situacijas. Ši sritis taip pat dažnai susijusi su sensorinio jautrumo ypatumais (Lord et al., 2020).

Taigi 1 paveiksle pateikta autizmo spektro triada leidžia struktūruotai apibendrinti pagrindines sritis, kuriose autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai patiria įvairių sunkumų. Vis dėlto šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad ši samprata yra supaprastinta, o autizmo spektras pasižymi kur kas didesne individualių požymių įvairove, todėl jo supratimas turi būti grindžiamas platesniu, kompleksiniu požiūriu (Lord et al., 2020; Pellicano ir den Houting'as, 2022).

Nuo 2013 .m galiojančioje DSM-5 klasifikacijoje (DSM – V-Diagnostinis ir statistinis protinių sutrikimų žinynas (angl. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2013), kuri plačiai naudojama JAV, autizmo spektro sutrikimas apibrėžiamas remiantis dviem pagrindinėmis simptomų grupėmis:

1. nuolatiniiais socialinės komunikacijos ir socialinės sąveikos sunkumais;
2. ribotu, pasikartojančiu elgesiu, interesais ar veikla.

Ši klasifikacija sujungė anksčiau atskirai diagnozuotus sutrikimus, tokius kaip Kannerio ar Aspergerio sindromai, į vieną bendrą autizmo spektro sutrikimo kategoriją, taip pabrėžiant simptomų intensyvumo ir raiškos įvairovę.

Spektro samprata atskleidžia, kad ASS turintys vaikai gali labai skirtis pagal intelektinius gebėjimus, kalbos raidą, savarankiškumo lygį ir socialinio funkcionavimo galimybes.

Remiantis Charman'o et al., (1997) bei Landa et al., (2010) atliktais tyrimais, galima teigti, kad vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimų, jau ankstyvajame amžiuje turi pastebimai menkiau išsivysčiusius sudėtinio dėmesio įgūdžius nei to paties amžiaus neurotipiniai vaikai, t. y. vaikai, kuriems nustatytas autizmo spektro sutrikimas labiau sutelkia dėmesį į daiktus, nei į šalia esantį žmogų. Šie požymiai ir jų raiška skirtingais amžiaus tarpsniais pateikiami 2 paveiksle.

Elgesio charakteristika	Sutrikimai, pastebėti 6–12 mėn. amžiuje	Sutrikimai, pastebėti 9–14 mėn. amžiuje	Sutrikimai, pastebėti 20–24 mėn. amžiuje
Socialinis atsakas	Nedažnas kitų asmenų veidų stebėjimas ar žvilgsnio vengimas; Trumpalaikis akių kontaktas;	Sutrikęs atsakas į šaukimą vardu ar žmonių balsus; Nedažnas kitų asmenų žvilgsnio stebėjimas ir sekimas; Sutrikęs atsakomasis sudėtinis dėmesys;	Mažai domisi kitais vaikais; Trumpa žvilgsnio koncentracija į kitus asmenis; Sutrikęs atsakas į neigiamas aplinkinių emocijas; Imitacijos stoka;
Socialinė interakcija	Skurdi socialinė iniciacija;	Sutrikęs inicijuojantis sudėtinis dėmesys; Nenukreipia žaidimo veiklos į kitus;	Palys nesidalija emocijomis, patiriamais jausmais;
Socialinė-emocinė interakcija	Veido mimikų/išraiškos stoka; Retai šypsosi; Sutrikusi emocijų raiška;	Sutrikęs dalijimasis teigiamomis emocijomis su kitais;	Veido išraiškų, mimikos stoka; Sutrikusi empatija, paguoda kitam;
Komunikacija ir žaidimai	Vėluojantis čiaušėjimas, gugavimas;	Maža gestų įvairovė; Atsilieikanti kalbos raiška ir supratimas; Žaidimo pobūdžio įvairovės stoka;	Sutrikęs garsų tarimas, jų intonacija; Menka žodinė raiška; Nesugeba integruoti žvilgsnio su kitomis bendravimo išraiškomis;
Jutimai, motorika ir dėmesys	Hipotonija; Koordinacijos sutrikimai; Netipiški judesiai; Menka judesių įvairovė; Pasyvus daiktų tyrinėjimas; Sutrikusi dėmesio koncentracija.	Pasikartojantys judesiai; Netipiniai jutiminiai atsakymai.	Ribotas interesų ratas; Pasikartojantys judesiai.

2 pav. Pagrindiniai autizmo požymiai skirtinguose amžiaus tarpsniuose (remiantis Brian, 2010)

Kaip matyti iš 2 paveikslo, autizmo spektro sutrikimo požymiai pradeda ryškėti jau ankstyvaisiais vaiko raidos etapais ir kinta priklausomai nuo amžiaus, tačiau išlieka nuoseklūs pagrindinėse srityse – socialinės sąveikos, komunikacijos bei elgesio.

Ankstyvuojant laikotarpiu (6-12 mėn.) pastebimi pirmieji socialinio atsako ir dėmesio sunkumai: vaikai rečiau palaiko akių kontaktą, mažiau reaguoja į kitų asmenų veidus ar žvilgsnį, taip pat pasireiškia sumažėjęs susidomėjimas socialine aplinka. Lord et al., (2020) bei Zeidan'o et al., (2022) atlikti tyrimai rodo, kad tie kūdikiai, kuriems vėliau diagnozuojamas autizmo spektro sutrikimas jau pirmaisiais gyvenimo metais skiria mažiau dėmesio socialiniams stimulams, tokiems kaip veidai ar balsas. Šiame etape ypač svarbus požymis yra sutrikęs sudėtinis dėmesys, kuris laikomas vienu ankstyviausių autizmo spektro sutrikimo rodiklių ir yra glaudžiai susijęs su vėlesne socialine bei kalbine raida (Hodges'as et al., 2020).

Vėlesniame amžiuje (9-14 mėn.) šie sunkumai tampa kur kas labiau pastebimi – ryškėja socialinės iniciatyvos stoka, mažėja gebėjimas įsitraukti į bendras veiklas, pradeda ryškėti komunikacijos sunkumai bei ribotas žaidimų pobūdis. Šiuo laikotarpiu ypač svarbus sudėtinio dėmesio vystymasis, kuris tipinėje raidoje intensyviai formuojasi tarp 9 ir 12 mėnesių, o jo stoka laikoma vienu patikimiausių ankstyvųjų autizmo požymių (Lai et al., 2019).

Dar vyresniame amžiuje (20-24 mėn.) išryškėja kompleksiniai sunkumai: vaikas vis mažiau domisi kitais asmenimis, nesidalija emocijomis, sutrinka empatija, pastebima ribota žodinė ir neverbalinė komunikacija. Taip pat pasireiškia pasikartojantys judesiai, siauras interesų ratas bei sensoriniai sutrikimai, kurie dar labiau apsunkina vaiko socialinį dalyvavimą ir mokymosi procesą (Pellicano ir den Houting'as, 2022).

Galima teigti, kad 2 paveiksle pateikti duomenys atskleidžia nuoseklų autizmo spektro sutrikimo požymių vystymąsi – nuo ankstyvųjų socialinio dėmesio ir komunikacijos sutrikimų kūdikystėje iki sudėtingesnių socialinio, emocinio ir elgesio funkcionavimo sunkumų vėlesniame amžiuje. Ši raidos dinamika pabrėžia ankstyvos diagnostikos ir savalaikės pagalbos svarbą, nes ankstyvieji socialinės sąveikos ir dėmesio sunkumai gali lemti tolimesnę vaiko raidos trajektoriją (Lord et al., 2020; Hodges'as et al., 2020).

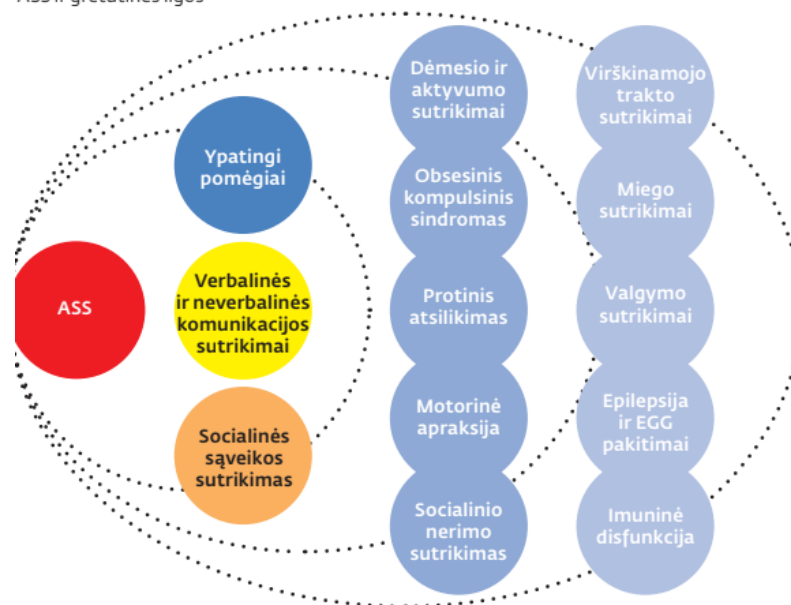
Tyrimai rodo, kad autizmo spektro sutrikimą dažnai lydi gretutiniai sutrikimai – apie 70 proc. asmenų nustatomas bent vienas papildomas sutrikimas, o apie 40 proc. – du ar daugiau (Hossain'as et al., 2020; Barlattani's et al., 2023). Autizmo spektro sutrikimą lydinčios gretutinės ligos pateikiamos 3 paveiksle.

Kaip matyti iš 3 paveikslo, autizmo spektro sutrikimą dažniausiai lydi įvairūs raidos ir psichikos sutrikimai. Tarp dažniausiai pasitaikančių išskiriami dėmesio ir aktyvumo sutrikimai (ADHD), nerimo sutrikimai, kalbos ir komunikacijos sutrikimai, intelekto sutrikimai bei sensorinio apdorojimo sunkumai. Taip pat gana dažnai pasireiškia miego, elgesio ir emocijų reguliavimo sunkumai.

Šie duomenys rodo, kad autizmo spektro sutrikimas retai pasireiškia tik izoliuotai – dažnu atveju jis yra kompleksinio pobūdžio, apimantis įvairias raidos sritis (Hossain'as et al., 2020; Barlattani's et al., 2023). Gretutinių sutrikimų įvairovė dar labiau išryškina individualių poreikių skirtumus ir apsunkina vienodų ugdymo strategijų taikymą.

Tai leidžia teigti, kad efektyvi šių vaikų įtrauktis negali apsiriboti vien fiziniu jų dalyvavimu ugdymo aplinkoje, bet turi būti grindžiama individualizuotais pedagoginiais sprendimais, aplinkos pritaikymu ir tarpdisciplininiu bendradarbiavimu.

Bugytė, Valaitienė (2022) teigia, kad vaikams, turintiems ASS būdingas visiškas arba dalinis atsiribojimas nuo aplinkinių ir aplinkos. Taip pat šie vaikai pasižymi dėmesio, judesių, kalbėjimo, emocijų, mąstymo trūkumu socialiniame kontekste. Nuo ankstyvosios vaikystės šiems vaikams kyla pačių įvairiausių iššūkių, susijusių su neverbaline komunikacija, socializacija, laisvalaikio ir žaidimais. Pasak Haisley (2014), vaikams turintiems ASS, būdingas dažnai pasikartojantis elgesys, siauras domėjimosi ratas, stereotipiniai judesiai, pavyzdžiui, plasnojimas rankomis, šokinėjimas ir pan. Šie vaikai taip pat ribotai domisi ugdomosiomis veiklomis ar objektais. Autorės pažymi, kad šiems vaikams būdingas hiper- ar hipojautrumas įvairiems dirgikliams. Šie ypatumai lemia poreikį diferencijuoti ugdymo organizavimą: mažinti sensorinę perkrovą aplinkoje, struktūruoti veiklas, taikyti vizualinius tvarkaraščius, užtikrinti aiškų veiklų perėjimą bei sistemingą socialinių įgūdžių ugdymą. Todėl ASS vaikų įtrauktis nėra vien tik fizinis buvimas grupėje, bet reikalauja kryptingų organizacinių ir pedagoginių sprendimų.



3 pav. Autizmo spektro sutrikimą lydinčios gretutinės ligos (sudaryta remiantis Hossain'o et al, 2020; Barlattani'o et al., 2023)

Antrame ir trečiame paveiksluose pateikti duomenys rodo, kad autizmo spektro sutrikimas pasižymi tiek ankstyvųjų raidos ypatumų įvairove, tiek dažnu gretutinių sutrikimų pasireiškimu, o tai patvirtina šio sutrikimo kompleksiskumą. Lyginant šiuose paveiksluose pateiktą informaciją matyti, kad ankstyvieji socialinės sąveikos, komunikacijos ir dėmesio sunkumai, išryškėjantys jau kūdikystėje, glaudžiai siejasi su vėliau pasireiškiančiais gretutiniais sutrikimais. Tai rodo, kad ankstyvieji raidos ypatumai gali turėti ilgalaikį poveikį vaiko funkcionavimui ir būti susiję su sudėtingesniu sutrikimų profiliu.

Apibendrinant galima teigti, kad autizmo spektro sutrikimas pasižymi kompleksine ir nevienalyte simptomatika, apimančia socialinės komunikacijos, elgesio bei sensorinius ypatumus, kurie reikšmingai veikia vaiko dalyvavimą ugdymo procese (American Psychiatric Association, 2013; Jordan, 2002). Spektro samprata atskleidžia didelę šių vaikų įvairovę, todėl jų ugdymas turi būti orientuotas į individualių poreikių atliepimą. Analizuota literatūra rodo, kad ASS turinčių vaikų įtrauktis reikalauja ne tik fizinio jų dalyvavimo ugdymo aplinkoje, bet ir kryptingų pedagoginių sprendimų, aplinkos pritaikymo bei specialistų bendradarbiavimo.

Aptarti autizmo spektro sutrikimo požymiai ir su jais susiję ugdymo iššūkiai sudaro pagrindą toliau analizuoti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymo galimybes įtraukiojo švietimo kontekste.

1.3. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo galimybės įtraukiojo švietimo kontekste

Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymas įtraukiojo švietimo kontekste yra kompleksinis procesas, reikalaujantis sisteminio požiūrio į individualius vaikų poreikius. Atsižvelgiant į šiems vaikams būdingus socialinės sąveikos, komunikacijos, elgesio bei sensorinius ypatumus, jų dalyvavimas ugdymo procese dažnai susijęs su papildomais iššūkiais, kurie gali būti sprendžiami taikant individualizuotas pedagogines strategijas (American Psychiatric Association, 2013; Lord et al., 2020). Tačiau svarbu pažymėti, kad vien individualizuotų strategijų taikymas ne visada užtikrina

sėkmingą įtraukti, jei ugdymo sistema nėra pakankamai lanksti ir pritaikyta skirtingiems vaikų poreikiams.

Įtraukusis ugdymas šiuo atveju apima ne tik fizinį vaiko buvimą bendrojo ugdymo aplinkoje, bet ir realias galimybes dalyvauti, mokytis bei pasiekti individualią pažangą. Tyrimai rodo, kad sėkminga vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, įtrauktis sąlygojama ugdymo proceso aplinkos pritaikymo, mokytojų kompetencijų, taikomų ugdymo metodų bei bendradarbiavimo tarp įvairių specialistų ir šeimos (Odom'as et al., 2018; Pellicano ir den Houting'as, 2022). Vis dėlto, kai kurie autoriai atkreipia dėmesį, kad praktikoje įtraukusis ugdymas neretai apsiriboja formaliu integravimu, nesudarant pakankamų sąlygų kokybiškam dalyvavimui, o tai gali riboti socialinę ir akademinę pažangą.

Atsižvelgiant į tai, šiame poskyryje analizuojamos pagrindinės vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo galimybės įtraukiojo švietimo kontekste, ypatingą dėmesį skiriant pedagoginėms strategijoms, aplinkos pritaikymui ir tarpinstitucinio bendradarbiavimo svarbai.

Ikimokyklinio amžiaus vaikai, kuriems nustatytas autizmo spektro sutrikimas (ASS), patiria nuolatinių kalbos, komunikacijos ir socialinės sąveikos sunkumų (American Psychiatric Association, 2013, WHO, 1993). Šie sunkumai daro reikšmingą įtaką jų bendravimui su bendraamžiais, dalyvavimui grupės veiklose bei socialinių santykių kūrimui (Locke et al., 2015; Memari's et al., 2015). Be to, autizmo spektro sutrikimams būdingi pasikartojančio elgesio modeliai, siauri interesai ir polinkis į nuspėjamumą, o daugeliui vaikų pasireiškia poreikis laikytis tam tikrų veiklos ar elgesio struktūrų (WHO, 1993). Vis dėlto svarbu pabrėžti, kad autizmo spektro sutrikimas pasižymi didele heterogeniškumu įvairove, todėl vienodas ugdymo modelis negali būti taikomas visiems vaikams, o pernelyg standartizuoti sprendimai gali būti neveiksmingi.

Moksliniai tyrimai atskleidžia, kad sėkminga vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, įtrauktis ugdymo aplinkoje daugiausia priklauso nuo pedagogų gebėjimo struktūruoti ugdymo aplinką, taikyti individualizuotas strategijas ir nuosekliai stebėti vaiko raidą bei pažangą (Symes ir Humphrey'is, 2012; Theodorou ir Nind, 2010; Frea'as et al., 1999; Odom'as, Rezka ir Hume, 2012; Humphrey'is ir Lewis, 2008; Robertson, Chamberlein ir Kasari, 2003). Tačiau tyrimai taip pat rodo, kad pedagogų pasirengimas dirbti su vaikais, turinčiais ASS, dažnai yra nepakankamas, o teorinės žinios ne visada sėkmingai perkeliamos į praktiką (Emam ir Farrell'as 2009). Tai leidžia kelti klausimą dėl mokytojų rengimo programų efektyvumo ir tęstinio profesinio tobulėjimo galimybių.

Todėl analizuojant vaikų, turinčių ASS, ugdymą ikimokyklinėje įstaigoje, svarbu nagrinėti ankstyvosios intervencijos, įtraukties modelių ir įrodymais grįstų strategijų taikymą, kadangi šie veiksniai laikomi esminiais siekiant užtikrinti vaikų dalyvavimą ugdymo procese ir gerinti jų raidos rezultatus (Zwaigenbaum'as et al., 2015). Vis dėlto literatūroje taip pat diskutuojama, kad ankstyvosios intervencijos efektyvumas gali skirtis priklausomai nuo intervencijos intensyvumo, kokybės ir šeimos įsitraukimo, todėl vien tik ankstyvos pagalbos taikymas negali garantuoti vienodų rezultatų visiems vaikams.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo galimybės įtraukiojo švietimo kontekste pirmiausia siejamos su savalaikiu pagalbos teikimu ir ugdymo proceso pritaikymu individualiems poreikiams. Tyrimai rodo, kad ankstyvas vaiko raidos sunkumų atpažinimas ir tikslinga pagalba turi reikšmingą poveikį kalbos, socialinės sąveikos bei adaptyvaus elgesio raidai (Dawson et al., 2010;

Zwaigenbaum'as et al., 2015; Fuller ir Kaiser, 2020). Tačiau svarbu pažymėti, kad šių intervencijų prieinamumas skirtingose švietimo sistemose gali būti nevienodas, o tai lemia netolygias vaikų ugdymo galimybes.

Ne mažiau svarbus aspektas yra ugdymo proceso organizavimas, leidžiantis atliepti skirtingus ikimokyklinio amžiaus vaikų poreikius. Įtraukiojo ugdymo kontekste vis dažniau akcentuojamas lankstus ugdymo modelis, grindžiamas universalus dizaino principais. Šis požiūris orientuotas į tai, kad ugdymo turinys, metodai ir vertinimas būtų pritaikyti visiems ugdytiniams, sudarant galimybes skirtingais būdais suvokti informaciją, įsitraukti į veiklą ir parodyti pasiekimus (Meyer, Rose'as, Gordon'as, 2014; CAST, 2018). Nepaisant to, praktikoje universalus dizaino principų įgyvendinimas dažnai susiduria su ribotais ištekliais, didelėmis grupėmis ir laiko trūkumu, kas apsunkina jų nuoseklų taikymą.

Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymo praktikoje tai pasireiškia konkrečiomis pedagoginėmis priemonėmis: vizualinių priemonių naudojimu, struktūruotu veiklų organizavimu, aiškiu dienos režimu, alternatyvios komunikacijos taikymu bei diferencijuotomis užduotimis (Rao, Ok'as, Bryant'as, 2014; Spooner'is et al., 2017). Tokios strategijos padeda mažinti neapibrėžtumą, gerina vaikų orientaciją ugdymo aplinkoje ir skatina jų aktyvesnį dalyvavimą. Vis dėlto svarbu kritiškai vertinti, kad šių strategijų efektyvumas sąlygojamas ne tik nuo jų taikymo, tačiau ir nuo jų nuoseklumo, individualaus pritaikymo bei visos ugdymo bendruomenės įsitraukimo.

Mokslinėje literatūroje taip pat pabrėžiama įrodymais grįstų praktikų svarba. Wong ir kt. (2015) identifikavo kelias dešimtis veiksmingų ASS turinčių vaikų ugdymo praktikų, tarp kurių išskiriamos vizualinės strategijos, natūralistinės intervencijos, elgesio analizės metodai, socialinių įgūdžių mokymas ir struktūruotos mokymosi aplinkos kūrimas. Naujesnės sisteminės apžvalgos patvirtina šių praktikų veiksmingumą ir išplečia jų taikymo galimybes įvairiuose ugdymo kontekstuose (Hume et al., 2021).

Vizualinės strategijos apima įvairių vaizdinių priemonių, tokių kaip dienotvarkės, simboliai ar paveikslėlių kortelės, naudojimą, siekiant padėti vaikams geriau suprasti veiklų seką ir sumažinti neapibrėžtumą (Wong et al., 2015; Hume et al., 2021). Natūralistinės intervencijos grindžiamos mokymusi natūraliose situacijose, pavyzdžiui, žaidimo metu, skatinant spontanišką komunikaciją ir socialinę sąveiką (Hume et al., 2021). Taikomosios elgesio analizės metodai orientuoti į pageidaujamo elgesio stiprinimą, taikant pastiprinimą ir sistemingą elgesio formavimą (Odom'as et al., 2010; Wong et al., 2015). Socialinių įgūdžių mokymas padeda vaikams ugdyti gebėjimą inicijuoti ir palaikyti socialinius santykius, o struktūruota mokymosi aplinka užtikrina aiškią veiklų organizaciją, nuoseklumą ir nuspėjamumą (Wong et al., 2015; Rao et al., 2014).

Panašiai Odom'as et al., (2010) pabrėžia, kad veiksmingiausios intervencijos yra tos, kurios derina kelis metodus ir yra pritaikytos individualiems vaiko poreikiams. Vis dėlto naujausi tyrimai rodo, kad šių praktikų efektyvumas gali būti nevienodas ir dažniausiai pasireiškia konkrečiose raidos srityse, pavyzdžiui socialinėje komunikacijoje, o platesni raidos pokyčiai ne visada yra reikšmingi (Sandbank'as et al., 2023). Be to, praktikoje įrodymais grįstų praktikų taikymas dažnai susiduria su iššūkiais, susijusiais su pedagogų pasirengimu, išteklių trūkumu ir ugdymo konteksto ypatumais (Sam et al., 2020; Locke et al., 2024). Tai rodo, kad vien praktikų įgyvendinimas nėra pakankamas – svarbu jų kokybiškas ir nuoseklus įgyvendinimas realioje ugdymo aplinkoje.

Ugdant ASS turinčius mokinius bei siekiant kuo geresnių rezultatų, Murray, (2015) siūlo taikyti tris ugdymo strategijas – socialines, elgesio ir akademinės, kuriomis galima siekti pagerinti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo patirtį. Šias strategijas autoriai išskiria kaip praktiškas ir lengvai pritaikomas tik bendrojo, tiek specialiojo ugdymo aplinkose. Kiekviena iš šių strategijų gali būti taikomi nepriklausomai nuo ugdytinio amžiaus, tačiau turi būti tinkamai pritaikyta pagal individualius jų poreikius mokyklos metais. Naudojant šias strategijas galima spręsti dažniausiai pasitaikančias problemas, kurios susiję su socialiniais, elgesio ir akademiniais iššūkiais. Juos patiria daugelis ASS mokinių. Šios strategijos linę persidengti viena kitą, nes visos yra tarpusavyje labai susijusios ir tiesiogiai veikia viena kitą. Pavyzdžiui, taikant socialines strategijas pagerėja socialiniai įgūdžiai, o tai lemia pasikartojančio elgesio sumažėjimą (Boyd'as, Woodard ir Bodfish'as, 2011). Sumažėjus pasikartojančiam elgesiui gali padidėti įsitraukimas į bendras veiklas, o tai tiesiogiai veikia žinių įgijimą (Muchetti, 2013). Taip pat galima pastebėti ryšį tarp pagerėjusių socialinių gebėjimų ir akademinio mokymosi.

Socialinės strategijos. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą (ASS) ar kitą raidos negalią, savarankiškumas ir dalyvavimas socialiniame gyvenime gali reikštis kitaip nei tipinės raidos vaikų, nors panašumų dažnai yra daugiau nei skirtumų. Siekdami ugdyti socialinius įgūdžius, pedagogai gali taikyti įvairias kryptingas strategijas. Kadangi daugeliui vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, būdingi riboti imitacijos gebėjimai ir sunkumai suprantant socialines užuominas, socialinė sąveika jiems dažnai turi būti mokoma tiesiogiai (Jacklin ir Farr'as, 2005).

Tyrimai rodo, kad socialiniai įgūdžiai veiksmingiausiai ugdomi natūraliose situacijose, kuriose tikimasi jų taikymo, nes daugeliui ASS turinčių vaikų sudėtinai apibendrinti įgūdžius skirtingose aplinkose (Fleury et al., 2014). Reikšmingą vaidmenį taip pat atlieka bendraamžių įtraukimas, kuris skatina socialinę sąveiką, bendradarbiavimą ir mokymąsi stebint kitus. Praktikoje veiksmingi yra imitaciniai žaidimai, struktūruotos bendradarbiavimo užduotys bei tikslingai parinktos skaitmeninės mokymosi priemonės, kurios padeda stiprinti socialinius gebėjimus ir didinti vaikų įsitraukimą į bendras veiklas. Tyrimai rodo, kad žaidimu grįstos intervencijos sudaro palankias sąlygas socialinės komunikacijos įgūdžių ugdymui, nes žaidimas natūraliai skatina bendrą dėmesį, sąveiką ir socialinį įsitraukimą (Odom'as et al., 2012; Kasari et al., 2014). Ankstyvajame amžiuje ypač svarbus bendras įsitraukimas. Jis laikomas esmine prielaida socialinei ir komunikacinei raidai (Adamson et al., 2019).

Struktūruotos bendradarbiavimo veiklos taip pat turi reikšmingą poveikį, nes jos padeda vaikams mokytis veikti kartu, laikytis socialinių taisyklių ir suprasti kitų vaidmenis. Tyrimai rodo, kad kryptingai organizuotos bendros veiklos ir bendrakūrybos užduotys skatina socialinę sąveiką bei įtrauktį tarp autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų (Kamps et al., 2015; Watkins et al., 2019).

Be to, vis didesnį vaidmenį ugdymo procese įgauna skaitmeninės mokymosi priemonės. Sisteminių tyrimų duomenimis, skaitmeninės intervencijos (pvz. programėlės ar interaktyvios platformos) gali prisidėti prie socialinių ir komunikacinių gebėjimų ugdymo, nors jų poveikis dažniausiai yra vidutinio stiprumo (Sandgreen et al., 2021). Naujesni sprendimai, tokie kaip dirbtinio intelekto ar papildytos realybės pagrindu veikiančios priemonės, sudaro galimybes kurti interaktyvias mokymosi situacijas ir didinti vaikų įsitraukimą bei socialinę sąveiką (Alcorn et al., 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad įvairių metodų derinimas – žaidimu grįstos veiklos, struktūruotas bendradarbiavimas ir interaktyvios skaitmeninės priemonės – sudaro prielaidas efektyvesniam vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių gebėjimų ugdymui bei jų įtraukimui į mokymo procesą.

Elgesio strategijos. Daugelį elgesio formų tipinės raidos vaikai įgyja natūraliai, tačiau vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, jų dažnai reikia mokytis tikslingai (Klin'as, 1992). Pavyzdžiui ikimokyklinio amžiaus vaikas, turintis autizmą, gali savarankiškai išmokti skaičiuoti atbuline tvarka, tačiau be specialaus mokymo gali neišmokti pašaukti mamą, kai dienos pabaigoje ją pamato. Probleminis elgesys gali trukdyti tiek pačių vaikų mokymuisi, tiek ugdymo procesui grupėje (Ostmeyer ir Scarpa, 2011). Dažniausios apraiškos - sunkumai laikantis taisyklių ir vykdant nurodymus, taip pat pasikartojantis ar aplinkinius trikdančias elgesys.

Svarbu pabrėžti, kad pasikartojančio elgesio ribojimas be alternatyvių strategijų gali kelti vaikui stresą ir sukelti dirglumą ir agresiją (Boyd'as et al., 2011). Todėl veiksmingos elgesio strategijos turėtų būti orientuotos į probleminio elgesio priežasčių supratimą, tinkamų elgesio formų modeliavimą ir nuoseklų teigiamą pastiprinimą. Tokia pagalba sudaro sąlygas vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, aktyviau dalyvauti ugdymo procese (Fleury ir kt., 2014).

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad viena veiksmingiausių elgesio keitimo krypčių yra taikomosios elgesio analizės principais grindžiamos intervencijos, kurios orientuotos į sistemingą elgesio stebėjimą, analizę ir modifikavimą (Odom'as et al., 2010; Wong et al., 2020). Šios intervencijos apima teigiamo elgesio pastiprinimą, aiškių taisyklių nustatymą, nuoseklų grįžtamąjį ryšį bei struktūruotą veiklų organizavimą. Taip pat svarbus funkcinės elgesio analizės taikymas, leidžiantis nustatyti probleminio elgesio priežastis ir parinkti tinkamas intervencijas (Horner et al., 2002; O'Neill et al., 2015). Naujesni tyrimai taip pat pabrėžia individualizuoto vertinimo svarbą bei intervencijų pritaikymą konkrečiam vaikui (Odom et al., 2021). Nustačius, kokią funkciją atlieka tam tikras elgesys galima taikyti tikslingas strategijas, kurios padeda pakeisti nepriimtina elgesį priimtinesnėmis alternatyvomis. Be to, vis dažnai akcentuojamas prevencinių strategijų taikymas, siekiant užkirsti kelią probleminiam elgesiui dar prieš jam pasireiškiant. Tokios strategijos apima aiškios dienotvarkės sudarymą, vizualinių priemonių naudojimą, aplinkos struktūravimą bei numatomų pokyčių paaiškinimą vaikui (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). Tai padeda sumažinti nerimą, neapibrėžtumą ir elgesio sutrikimų tikimybę.

Apibendrinant galima teigti, kad veiksmingos elgesio strategijos grindžiamos ne tik probleminio elgesio koregavimu, bet ir jo priežasčių supratimu, prevencija bei pozityvių elgesio formų ugdymu. Nuoseklus ir individualizuotas šių strategijų taikymas sudaro prielaidas geresniam autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų įsitraukimui į ugdymo procesą bei socialinės adaptacijos gerėjimui.

Akademinės strategijos. Ugdant vaikus, turinčius AAS, svarbu taikyti ne tik elgesio, bet ir kryptingas akademinės strategijas, padedančias jiems pasiekti ugdymo(si) potencialą. Tyrimai rodo, kad daugelis vaikų, turinčių ASS, geriau ugdomi pasitelkiant vizualines priemones ir skaitmenines technologijas, todėl kompiuterinės programos ir struktūruotos užduotys gali veiksmingai palaikyti jų mokymąsi (Knight, Sartini ir Springgs, 2015; Hume et al., 2014).

Ugdymo tikslai turi būti aiškiai apibrėžti ir siejami su konkrečiais, stebimais elgesio rodikliais, kad planuojamos intervencijos būtų nuoseklios ir kryptingos (Odom'as et al., 2010). Siekiant veiksmingo akademinio ugdymo, būtina gerai suprasti vaikų, turinčių ASS, individualius gebėjimus ir mokymosi ypatumus, nes tai leidžia parinkti tinkamiausias strategijas ir sudaryti sąlygas sėkmingam jų mokymuisi bei raidai (Mesibov'as ir Shea, 2010)

Darbai su vaikais, turinčiais šių sutrikimų, yra sukurta nemažai strategijų, tačiau itin svarbu atidžiai išnagrinėti kiekvieno vaiko mokymosi poreikius, kad būtų galima suvokti, kaip šis diagnozuotas sutrikimas galėjo paveikti jo perspektyvą ir motyvaciją, turimas stiprybes ir pasireiškusias silpnybes. Tik turint šią informaciją bus galima parinkti mokiniui pačius tinkamiausius ir veiksmingiausius būdus.

Veiksmingas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas neatsiejamas nuo tinkamai pritaikytos ugdymo aplinkos ir kryptingai taikomų pagalbos priemonių. Tyrimai rodo, kad struktūruota, vizualiai aiški ir sensorinius poreikius atliepianti aplinka padeda mažinti vaikų nerimą, gerina jų įsitraukimą į veiklas ir skatina savarankiškumą (Hume et al., 2014; Mesibov'as ir Shea, 2010; Odom'as et al., 2010).

Organizuojant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą ikimokyklinėje įstaigoje, išskiriami keli svarbūs aspektai: ugdymo aplinkos pritaikymas, vizualinių priemonių taikymas ir sensorinių poreikių atliepimas (Hume et al., 2014; Mesibov'as ir Shea, 2010). Tyrimai rodo, kad struktūruota ir aiški aplinka padeda mažinti vaikų nerimą, gerina jų dėmesio koncentraciją ir skatina įsitraukimą į veiklas. Vis dėlto literatūroje pabrėžiama, kad vien aplinkos pritaikymo nepakanka – veiksmingiausi rezultatai pasiekiami tuomet, kai jis derinamas su nuosekliu pedagoginiu palaikymu ir įrodymais grįstų strategijų taikymu (Simpson'as, 2005; Wong et al., 2015).

Literatūroje taip pat akcentuojama, kad vaikams, turintiems ASS labai svarbu nuosekli ir nuspėjama ugdymo aplinka. Aiškiai struktūruotos veiklos, vizualiniai tvarkaraščiai, simboliai ir kitos vaizdinės priemonės padeda vaikams geriau suprasti dienos eigą, pedagogo lūkesčius ir veiklų seką (Frost ir Bondy'is, 2002; Hume et al., 2014). Tokios priemonės taip pat padeda sumažinti perėjimų tarp veiklų keliamą stresą ir probleminio elgesio apraiškas. Be to, individualizuotos priemonės, tokios, kaip socialinės istorijos, gali padėti vaikams geriau pasiruošti socialinėms situacijoms ir stiprinti jų socialinius gebėjimus.

Ne mažiau svarbus yra sensorinių poreikių atliepimas. Tyrimai rodo, kad daugelis vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pasižymi padidėjusiu jautrumu garsui, šviesai ar kitiems dirgikliams, todėl tinkamai organizuota ugdymo aplinka gali padėti sumažinti nerimą ir pagerinti jų savijautą ugdymo procese (Attwood'as, 2013; Lietaus vaikai, 2020). Tai leidžia daryti prielaidą, kad veiksmingas vaikų, turinčių ASS, ugdymas turėtų būti suvokiamas kaip kompleksinis procesas, apimantis tiek fizinės aplinkos pritaikymą, tiek sistemingą pedagoginę pagalbą.

Ugdymo procese labai svarbu, kad ugdantis pedagogas kuo daugiau skirtų laiko bendravimui ir bendradarbiavimui su vaiko šeima, buvusiais ugdytojais, mokinio padėjėja. Būtina kurti pozityvius, bendruomeniškumą skatinančius santykius, kalbėti apie įtrauktį (Attwood'as, 2013).

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas įtraukiojo švietimo kontekste yra kompleksinis ir daugialypis procesas, reikalaujantis sistemingo pedagoginių, socialinių ir aplinkos veiksnių derinimo. Analizuota literatūra rodo, kad sėkminga šių vaikų įtrauktis priklauso nuo ankstyvosios intervencijos taikymo, įrodymais grįstų strategijų parinkimo, ugdymo turinio deferencijavimo bei struktūruotos ir sensorinius poreikius atliepiančios aplinkos kūrimo (Odom'as et al., 2010; Wong et al., 2015; Hume et al., 2014). Taip pat reikšmingą vaidmenį atlieka pedagogų kompetencijos, bendradarbiavimas su šeima ir specialistais bei nuoseklus individualių vaiko poreikių vertinimas.

Atsižvelgiant į šiuos veiksniai, ypač svarbu detaliau analizuoti konkrečius mokymo metodus, kurie praktikoje leidžia įgyvendinti įtraukaus ugdymo principus ir užtikrinti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų dalyvavimą bei pažangą ugdymo procese. Todėl kitame skyriuje nagrinėjami autistiškų vaikų mokymo metodai įtraukiojo ugdymo kontekste.

1.4. Autistiškų vaikų mokymo metodai įtraukaus ugdymo kontekste

Autistiškų vaikų ugdymas įtraukiojo ugdymo kontekste grindžiamas įvairių metodų ir strategijų derinimu. Nėra vieno universalus metodo, tinkamo visiems mokiniams, todėl itin svarbus individualizuotas požiūris, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko poreikius, gebėjimus ir sensorinius ypatumus. Tokie metodai kaip struktūruotas mokymas, vizualinės strategijos, elgesio intervencijos bei universaliojo dizaino principai padeda kurti aiškia, prognozuojamą ir vaikui suprantamą mokymosi aplinką. Tai ypač svarbu autistiškiems vaikams, kuriems sudėtinga prisitaikyti prie kintančių ar neapibrėžtų situacijų.

Tyrimai rodo, kad veiksmingas šių metodų taikymas siejasi ne tik su tinkamu strategijų parinkimu, bet ir mokytojo kompetencija, bendradarbiavimu su specialistais bei bendra mokyklos kultūra, palaikančia įtrauktį. Petersson-Bloom ir Holmqvist'o (2022) atlikta sisteminė apžvalga, apimanti daugiau nei 100 tyrimų, parodė, kad svarbiausi veiksniai yra mokyklos aplinkos struktūravimas, aiškios vizualinės priemonės bei individualizuotos adaptacijos, taip pat mokytojų nuostatos ir pasirengimas dirbti įtrauktiems sąlygomis.

Naujesni tyrimai dar labiau pabrėžia pedagogo kompetencijos svarbą. Petersson-Bloom, Leifler ir Holmqvist'as (2023) nustatė, kad mokytojų profesinis tobulėjimas ir specializuotos žinios apie autizmą tiesiogiai siejasi su geresniais mokinių mokymosi ir socialinės įtraukties rezultatais.

Taip pat naujausi tyrimai rodo, kad įtraukaus ugdymo sėkmė priklauso nuo sisteminių veiksnių – ne tik klasės lygmens strategijų, bet ir visos mokyklos politikos bei bendruomenės požiūrio. Petersson-Bloom (2024) pabrėžia, kad mokytojų patiriami pokyčiai įtraukties procese reikalauja nuolatinės metodinės pagalbos, bendradarbiavimo ir lankstaus ugdymo turinio pritaikymo.

Be to, naujausi darbai akcentuoja individualizavimo būtinybę: nors daugelis strategijų yra veiksmingos, jų poveikis skirtingiems autistiškiems mokiniams skiriasi, todėl būtina nuolat vertinti ir adaptuoti ugdymo procesą (Jabeen, 2026).

Taigi autistiškų vaikų ugdymas įtraukiojo ugdymo aplinkoje turėtų būti suprantamas kaip dinamiškas ir kompleksinis procesas, reikalaujantis nuoseklaus, reflektuoto ir mokslu pagrįsto metodų taikymo.

Esminio reagavimo gydymas (angl. Pivotal Response Treatment, PRT) yra vienas iš taikomosios elgesio analizės (ABA) principais pagrįstų metodų, orientuotas į pagrindinių (angl. pivotal) gebėjimų ugdymą, kurie daro platų poveikį kitoms raidos sritims. Šis metodas akcentuoja natūralias mokymosi situacijas ir vaiko motyvaciją kaip esminį mokymosi veiksnį (de Korte et al., 2022; Schreibman et al., 2015). Tyrimai rodo, kad motyvacija yra centrinis PRT komponentas, lemiantis intervencijos efektyvumą (Uljarevič'ius et al., 2022). PRT metodikoje išskiriami tokie motyvaciniai elementai kaip vaiko pasirinkimas, užduočių įvairovė, anksčiau išmoktų ir naujų užduočių derinimas bei natūralių pastiprinimų taikymas. De Korte et al., nustatė, kad šių komponentų integravimas didina mokinių įsitraukimą, pagreitina mokymosi procesą ir mažina trikdantį elgesį. Be to, svarbus principas yra visų bandymų skatinimas, kuris padeda stiprinti mokinio iniciatyvumą ir pasitikėjimą savimi. Naujesni

tyrimai dar labiau patvirtina šių komponentų svarbą. Wang et al., (2023) parodė, kad PRT intervencijos reikšmingai gerina kalbos funkcijas (pvz. prašymą, reagavimą, įvardijimą), o tai turi teigiamą poveikį bendram komunikacijos lavinimui. Be to, Ouyang et al., (2024) atlikta metaanalizė parodė, kad PRT reikšmingai geria autistiškų vaikų socialinius gebėjimus, taip pat didina tėvų gebėjimą nuosekliai taikyti intervenciją. Taip pat pabrėžiama, kad šiuolaikinės PRT taikymo formos, pavyzdžiui nuotolinis ar tėvų mokymu pagrįstas taikymas yra veiksmingas ir didina intervencijos prieinamumą (Cheong et al., Drapalik et al., 2022).

Empiriniai tyrimai atskleidžia, kad PRT taikymas turi teigiamą poveikį visoms raidos sritims. Mohammadzaheri et al., (2014) nustatė, kad šis metodas reikšmingai prisideda prie kalbos vystymosi ir komunikacinių gebėjimų gerinimo. Mohammadzaheri et al., (2015) atliktame tyrime pabrėžiama, kad taikant PRT gerėja socialiniai įgūdžiai, žaidimo gebėjimai bei savarankiškumas. Be to, Koegel et al., (2012) bei de Korte et al., (2022) pastebėjo, kad į PRT integravus motyvacinius komponentus mažėja vengimo ir pasitraukimo elgesys, o mokiniai demonstruoja didesnę įsitraukimą, susidomėjimą bei teigiamas emocijas mokymosi metu.

Svarbus PRT bruožas yra jo taikymas natūraliose socialinėse situacijose. Pierce ir Schreibman (1995) bei Schreibman et al., (2015) atlikti tyrimai rodo, kad įtraukus bendraamžius ir pritaikius veiklas pagal vaiko interesus, galima reikšmingai pagerinti socialinę sąveiką. Pavyzdžiui, naudojant vaikų domėjimosi sritis kaip veiksmo pagrindą, didėja jų įsitraukimas ir bendravimas su kitais vaikais. Taip pat nustatyta, kad tipiškose raidos bendraamžiai gali būti mokomi taikyti PRT strategijas, kas lemia ilgesnes ir kokybiškesnes socialines sąveikas. Nepaisant teigiamų rezultatų, literatūroje atkreipiamas dėmesys į šio metodo taikymo iššūkius. Schreibman et al., (2015) bei de Korte et al., (2022) pabrėžia, kad PRT reikalauja aukšto mokytojų pasirengimo ir gebėjimo lanksčiai taikyti motyvacines strategijas, atsižvelgiant į individualius mokinio poreikius. Be to, metodo efektyvumas gali priklausyti nuo nuoseklaus taikymo ir tinkamo integravimo į kasdienę ugdymo praktiką (Uljarevičius et al., 2022; Ouyang et al., 2024).

Motyvacija yra esminė PRT dalis ir apima šiuos kintamuosius:

1. vaiko pasirinkimas: labai svarbu atidžiai stebėti vaiką, siekiant nustatyti jo interesus, ir naudoti mėgstamus objektus bei veiklas kaip mokymo priemones užsiėmimų metu;
2. kaitaliojimas: anksčiau išmoktų (įtvirtintų) veiklų derinimas su naujai mokomomis užduotimis didina motyvaciją;
3. užduočių įvairovė: veiklų kaitaliojimas, vietoj nuolatinio tų pačių tikslinių elgesių kartojimo, lemia greitesnę mokymąsi;
4. natūralūs pastiprinimai: kai elgesio pasekmės yra natūraliai susijusios su pačiu elgesiu, mokymasis vyksta greičiau;
5. bandymų skatinimas: kai apdovanojami visi aiškūs bandymai, nepriklausomai nuo to, ar atsakas yra geras, autistiški asmenys mokosi greičiau.

Motyvacija yra esminė šiose strategijose dirbant su mokiniais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą. Esminiai tikslai yra:

1. mažinti trikdantį elgesį: kai į intervenciją įtraukiami motyvaciniai komponentai, trikdantis elgesys sumažėja arba visai išnyksta;

2. taikyti išankstines intervencijas: motyvacinių komponentų įtraukimas sumažina vengimo ir pasitraukimo elgesį, todėl veikia kaip išankstinė intervencija – tai yra pozityvaus elgesio palaikymo strategija;
3. naudoti pasikartojančius interesus: parinkus autistiško asmens specifinius, pasikartojančius interesus ir juos panaudojus kaip veiklos ar būrelio temą, gerėja socializacija tik veiklos metu, tiek kitu dienos metu;
4. kurti vertinamo nario aplinką: kai autistiško asmens stiprybės parenkamos kaip socialinės veiklos pagrindas, šių sutrikimų turintys mokiniai mokosi greičiau.

Aptarti metodai atskleidžia skirtingus požiūrius į mokinių ugdymą ir įsitraukimo skatinimą.

Apibendrinant galima teigti, kad PRT yra moksliskai pagrįstas ir plačiai taikomas metodas, kuris, orientuodamasis į motyvaciją ir natūralias mokymosi situacijas, sudaro palankias sąlygas autistiškų mokinių įsitraukimui ir visapusiškam ugdymuisi įtraukiojo ugdymo aplinkoje. Vis dėlto, nepaisant teigiamų rezultatų, literatūroje pabrėžiama, kad vieno metodo taikymas nėra pakankamas siekiant visapusiškai atliepti autistiškų mokinių poreikius įtraukiojo ugdymo kontekste.

Įvairios intervencijos taikomos siekiant gerinti autizmo spektro sutrikimą turinčių asmenų gyvenimo kokybę ir ugdymosi rezultatus. Literatūroje dažniausiai išskiriami du pagrindiniai intervencijų tipai: tikslinės (angl. focused intervention practices), kurios taikomos ribotą laiką siekiant konkrečių elgesio ar raidos pokyčių, ir kompleksiniai gydymo modeliai (angl. Comprehensive Treatment Models, CTM), apimantys įvairių komponentų intervencijas, taikomas ilgesnį laikotarpį siekiant platesnio poveikio raidai (Odom'as et al., 2010).

Tarp kompleksinių modelių dažniausiai minimi taikomosios elgesio (ABA) ir TEACCH metodai. Nors kai kurie tyrimai rodo didesnę ABA efektyvumą (Eikeseth'as, 2009), kiti išryškina TEACCH metodo pranašumus (Probst et al., 2010), todėl literatūroje nėra vieningo susitarimo dėl efektyviausio intervencijos modelio. Be to, nors šie metodai dažnai pristatomi kaip alternatyvūs, jie turi bendrų komponentų, o praktikoje taikantys specialistai dažnai neišskiria vieno metodo pranašumo (Callahan et al., 2010).

TEACCH metodas laikomas vienu iš įtakingiausių specialiojo ugdymo modelių autistiškiems vaikams. Šis metodas buvo sukurtas XX a. septintajame dešimtmetyje Eric Schopler vadovaujamos tyrėjų grupės University of North Carolina universitete. Šis metodas orientuotas į įvairių gebėjimų ugdymą, įskaitant komunikaciją, pažinimą, suvokimą, imitaciją ir motorinius įgūdžius. Nors iš pradžių šis metodas buvo taikomas specializuotose, atskirose klasėse autistiškiems vaikams, šiuo metu jis vis dažniau taikomas ir įtraukiojo ugdymo aplinkoje. Tyrimai rodo, kad struktūruoto mokymo principai gali būti naudingi ne tik autistiškiems vaikams, bet ir visiems klasės vaikams (Benton'as, Johnson, 2014).

Šis metodas grindžiamas vadinamosios „autizmo kultūros“ supratimu, pabrėžiant poreikį pritaikyti ir struktūruoti aplinką taip, kad ji atitiktų autistiškų vaikų poreikius. Pagrindiniai struktūruoto ugdymo komponentai apima fizinės aplinkos organizavimą, vizualinių dienotvarkių naudojimą, individualizuotų darbo sistemų kūrimą bei vizualinės struktūros taikymą užduotyse. Fizinis aplinkos struktūravimas apima aiškių erdvių atskyrimą, vizualinių ribų naudojimą ir dirgiklių mažinimą, siekiant padėti mokiniui susikoncentruoti. Vizualinės dienotvarkės leidžia mokiniams numatyti dienos eigą ir geriau suprasti veiklų seką, taip mažinant nerimą. Darbo sistemos padeda ugdyti

savarankiškumą, nes mokinys gali atlikti užduotis laikydamasis aiškios veiksmų sekos. Tuo tarpu vizualinė struktūra užduotyse užtikrina, kad mokinys aiškiai suprastų, ką ir kaip reikia atlikti (Mesibov'as, Shea, 2010).

Svarbu pabrėžti, kad struktūruotas mokymas orientuojasi ne tik į autistiškų mokinių sunkumus, bet ir į jų stiprybes, ypač vizualinę informacijos apdorojimą. Daugeliui autistiškų asmenų vizualinė informacija yra lengviau suprantama nei žodinė, todėl vizualinių priemonių taikymas sudaro palankesnes mokymosi sąlygas. Be to, atsižvelgiama į mokinio interesus, siekiant padaryti mokymąsi prasmingą ir funkcionalų (Mesibov'as, Shea, 2010).

Pagrindiniai TEACCH metodo tikslai yra didinti mokinio savarankiškumą, gerinti įgūdžių įsisavinimą ir užkirsti kelią probleminiam elgesiui (Howley, 2015). Taikant šį metodą, itin svarbus pedagogo vaidmuo – jis turi suprasti autistiško mokinio pasaulio suvokimą ir veikimo būdus bei gebėti perteikti aplinkos reikalavimus suprantama forma. Tokiu būdu pedagogas tampa savotišku „tarpkultūriniu vertėju“, jungiančiu autistiško mokinio ir neurotipinės aplinkos patirtis (Mesibov'as et al., 2005).

Vis dėlto, Schreibman et al., (2015) bei Petersson-Bloom ir Holmqvist'as (2022) pažymi, kad pernelyg griežtas aplinkos struktūravimas gali riboti spontanišką socialinę sąveiką ir lankstumo ugdymą, todėl svarbu derinti šį metodą su kitomis, labiau į socialinę sąveiką orientuotomis strategijomis.

TEACCH metodo efektyvumas yra analizuotas įvairiuose tyrimuose, apimančiuose skirtingo amžiaus autistiškus asmenis bei skirtingus socialinius kontekstus. Dalis tyrimų rodo teigiamus šio metodo rezultatus bei aukštą tėvų pasitenkinimą taikomomis intervencijomis (Eikeseth, 2009, Ospina ir kt., 2008). Vis dėlto, nepaisant šių teigiamų tendencijų, empiriniai įrodymai išlieka riboti. Literatūroje išskiriama meta-analizė, nagrinėjusi TEACCH metodo efektyvumą (Virues-Ortega ir kt., 2013). Šios meta-analizės rezultatai atskleidė tik ribotą šio metodo veiksmingumo pagrindimą, kurį lėmė nedidelis tyrimų skaičius, atsitiktinių imčių kontroliuojamų tyrimų stoka bei mažos imtys.

Atsižvelgiant į šiuos ribotumus ir į laikotarpį, parėjusį nuo minėtos meta-analizės, naujesniuose tyrimuose siekiama iš naujo įvertinti TEACCH metodo intervencijos poveikį. Dėmesys skiriamas ne tik vaikų raidos pokyčiams, bet ir platesniam poveikiui aplinkai, ypač tėvų ir mokytojų patiriamam stresui. Tyrimai rodo, kad autistiškų vaikų tėvai ir pedagogai dažnai patiria padidėjusį stresą dėl specifinių šio sutrikimo ypatumų (Boujut ir kt., 2016; Pastor-Cerezuela ir kt., 2016). Todėl keliama prielaida, kad nuoseklus TEACCH metodo taikymas gali ne tik gerinti vaikų raidos rezultatus, bet ir reikšmingai mažinti su ugdymu susijusį suaugusiųjų stresą. Tai rodo, kad nors TEACCH metodas yra plačiai taikomas praktikoje, jo efektyvumo vertinimas išlieka kompleksiškas ir reikalaujantis tolesnių empirinių tyrimų.

Be struktūruotų ir elgesio principais grindžiamų metodų, tokių kaip TEACCH ir PRT, autistiškų vaikų ugdymo procese svarbią vietą užima ir alternatyvios komunikacijos strategijos. Viena iš plačiausiai taikomų ir moksliniais tyrimais pagrįstų metodikų yra paveikslėlių mainų komunikacijos sistema (angl. Picture Exchange Communication System, PECS) (Bondy ir Frost, 1994). Ši metodika orientuota į funkcionalios komunikacijos ugdymą, ypač vaikams, turintiems ribotus ar visai neišsivysčiusius kalbinius gebėjimus, o naujausi tyrimai patvirtina jos teigiamą poveikį komunikacijos ir kalbos raidai (Alfuraih, 2024; Huang, 2025). Vis dėlto pažymėtina, kad PECS

efektyvumas gali skirtis priklausomai nuo individualių vaiko gebėjimų ir taikymo konteksto. PECS leidžia vaikui aktyviai inicijuoti bendravimą naudojant vizualines priemones, todėl ji yra aktuali įtraukiojo ugdymo kontekste.

PECS yra alternatyvios komunikacijos metodika, paremta paveikslėlių mainais tarp vaiko ir komunikacijos partnerio. Taikant šį metodą, vaikas mokomas perduoti paveikslėlį, simbolį ar nuotrauką siekiant išreikšti savo poreikius ar norus. Skirtingai nei kai kurios kitos komunikacijos ugdymo strategijos, PECS akcentuoja savarankišką bendravimo inicijavimą, o ne tik reagavimą į suaugusio pateiktus klausimus ar nurodymus (Bondy ir Frost, 2001).

Ši metodika grindžiama nuosekliu mokymu, kai vaikas palaipsniui įgyja gebėjimą naudoti vis sudėtingesnes komunikacijos formas. Pradiniuose etapuose vaikas mokosi perduoti vieną paveikslėlį, siekdamas gauti norimą daiktą ar veiklą, o vėliau pereina prie sudėtingesnių komunikacijos struktūrų, pavyzdžiui, paprastų sakinių sudarymo ar pasirinkimų išreikškimo. Tokiu būdu ugdoma ne tik funkcionali komunikacija, bet ir socialinė sąveika bei savarankiškumas (Alfuraih, 2024) Kiekvienas etapas orientuotas į vis didesnę vaiko savarankiškumą ir aktyvų dalyvavimą bendravimo procese (Huang, 2025).

Ši metodika ypač tinkama įtraukiam ugdymui, nes leidžia vaikui aktyviai dalyvauti ugdymo veiklose nepaisant ribotų kalbinių gebėjimų. Naudojant vizualines priemones sudaromos galimybės vaikui bendrauti su pedagogu ir bendraamžiais, išreikšti savo poreikius bei įsitraukti į mokymosi procesą, taip stiprinant jo socialinę integraciją ir mokymosi motyvaciją. Tyrimai rodo, kad PECS taikymas gali ne tik gerinti komunikacinius gebėjimus, bet ir mažinti probleminę elgesį bei didinti socialinį įsitraukimą (Alfuraih, 2024; Huang, 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad PECS metodika yra veiksminga priemonė, padedanti autistiškiems vaikams ugdyti komunikacinius gebėjimus, tačiau jos taikymas turėtų būti individualizuotas ir derinamas su kitomis ugdymo strategijomis, siekiant užtikrinti maksimalų vaiko įsitraukimą į įtraukiojo ugdymo procesą.

Be komunikacijos ugdymui skirtų metodikų, autistiškų vaikų įtraukiamame ugdyme svarbios ir intervencijos, padedančios suprasti socialines situacijas bei tinkamai elgtis įvairiose aplinkose. Viena iš tokių metodikų yra socialinės istorijos.

Socialinės istorijos yra trumpi, individualizuoti pasakojimai, skirti padėti autistiškiems vaikams suprasti socialines situacijas ir tinkamą elgesį (Gray, 1991). Be to, socialinės istorijos padeda mažinti nerimą ir gerinti socialinį funkcionavimą, nes leidžia vaikui iš anksto pasiruošti įvairioms situacijoms (Wright et al., 2024). Socialinės istorijos paprastai pateikiamos trumpų, aiškių sakinių forma, aprašančių konkrečią situaciją, joje dalyvaujančius asmenis, jų elgesį ir galimus tinkamus reagavimo būdus. Jos dažnai papildomos vizualinėmis priemonėmis ir skaitomos kartu su vaiku siekiant padėti jam suprasti socialinius lūkesčius bei ugdyti tinkamus elgesio modelius. Autizmo spektro sutrikimų turintys vaikai dažniau nei jų bendraamžiai patiria įvairių emocinių ir psichikos sveikatos sunkumų, tokių kaip nerimas ar prasta nuotaika, kurie gali būti susiję su socialinių situacijų supratimo ir valdymo sunkumais. Siekiant spręsti šiuos iššūkius, taikomos įvairios intervencijos, tarp jų – socialinės istorijos, sukurtos Carol Gray. Ši metodika pasižymi tuo, kad yra individualizuota, orientuota į konkrečius vaiko poreikius ir gali būti taikoma tiek specialistų, tiek tėvų įvairiose

aplinkose. Be to, socialinės istorijos laikomos mažiau laiko reikalaujančia ir mažiau invazine intervencija, palyginti su kitais metodais.

Nors socialinės istorijos plačiai taikomos ugdant autistiškus vaikus, naujausi tyrimai rodo, kad jų poveikis bendriesiems socialiniams įgūdžiams ir emocinei gerovei yra ribotas. Įtraukiamame ugdyme socialinės istorijos gali būti taikomos siekiant padėti vaikams suprasti klasės taisykles, socialines situacijas per pamokas ar pertraukas bei palengvinti bendravimą su bendraamžiais ir pedagogais. Vis dėlto nustatyta, kad ši metodika gali būti veiksminga siekiant individualių ugdymo tikslų bei yra vertinama kaip praktiška ir ekonomiškai pagrįsta intervencija ugdymo aplinkoje (Wright et al., 2024).

Apibendrinant galima teigti, kad socialinės istorijos yra lanksti ir praktikoje lengvai pritaikoma metodika, kuri gali padėti spręsti konkrečius autistiškų vaikų socialinio elgesio iššūkius, tačiau jų efektyvumas priklauso nuo individualizavimo ir sistemingo taikymo ugdymo procese.

Analizuoti metodai rodo, kad autistiškų vaikų ugdymas įtraukiojoje aplinkoje grindžiamas skirtingomis strategijomis, kurios orientuotos į skirtingų gebėjimų ugdymą – komunikaciją, elgesį, socialinį supratimą ir mokymosi struktūravimą. Tokie metodai kaip PRT, TEACCH, PECS ir socialinės istorijos papildo vienas kitą ir atliepia skirtingus autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų poreikius (Huang, 2025; Wright et al., 2024). Nepaisant skirtumų, visi aptarti metodai siekia panašaus tikslo – didinti mokinių motyvaciją, įsitraukimą ir mokymosi efektyvumą. Jie pabrėžia aktyvų mokinio dalyvavimą ugdymo procese, individualių poreikių atsižvelgimą bei pozityvaus grįžtamojo ryšio svarbą.

PRT metodas orientuotas į vaiko motyvacijos ir komunikacinių gebėjimų ugdymą natūraliose situacijose, todėl skatina spontanišką bendravimą ir aktyvų įsitraukimą į veiklas. Tuo tarpu TEACCH metodika labiau akcentuoja struktūruotą aplinką, aiškių veiklų organizavimą ir vizualinę pagalbą, kuri padeda vaikui geriau suprasti dienos eigą ir sumažina nerimą. PECS metodika išsiskiria tuo, kad tiesiogiai ugdo funkcionalią komunikaciją, suteikdama vaikui galimybę inicijuoti bendravimą net ir esant ribotiems kalbiniais gebėjimams (Alfuraih, 2024). Socialinės istorijos, priešingai nei minėti metodai, labiau orientuotos į socialinių situacijų supratimą ir tinkamo elgesio modeliavimą, padedant vaikui pasiruošti realioms situacijoms (Gray, 1991).

Kiekvienas iš šių metodų pasižymi tam tikrais privalumais, tačiau taip pat turi ir ribotumų. PRT metodas reikalauja aukšto pedagogo pasirengimo ir gebėjimo lanksčiai reaguoti į vaiko iniciatyvas. TEACCH metodika, nors ir užtikrina aiškią struktūrą, gali riboti spontanišką vaiko elgesį. PECS metodika efektyviai ugdo komunikaciją, tačiau ne visada užtikrina kalbos vystymąsi (Alfuraih, 2024). Socialinės istorijos yra lengvai taikomos ir praktiškos, tačiau jų poveikis bendriesiems socialiniams įgūdžiams gali būti ribotas ir priklauso nuo individualizavimo bei taikymo nuoseklumo (Wright et al., 2024).

Atsižvelgiant į šių metodų ypatumus, galima teigti, kad nei vienas iš jų nėra universalus ar tinkamas visiems vaikams. Efektyviausias autistiškų vaikų ugdymas įtraukiojoje aplinkoje grindžiamas skirtingų metodų derinimu, atsižvelgiant į individualius vaiko gebėjimus, poreikius ir ugdymo kontekstą.

Įtraukiojo ugdymo kontekste ypač svarbu užtikrinti ne tik šių metodų pasirinkimą, bet ir jų pritaikymą realioje klasės aplinkoje, skatinant vaiko dalyvavimą, bendravimą su bendraamžiais ir aktyvų

įsitraukimą į ugdymo procesą. Todėl mokytojų, specialistų ir tėvų bendradarbiavimą tampa esminiu veiksniumi, užtikrinančiu šių metodų veiksmingumą.

Apibendrinant galima teigti, kad autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymas įtraukiojoje aplinkoje yra kompleksinis procesas, reikalaujantis įvairių metodų ir strategijų derinimo. Analizuoti metodai – PRT, TEACCH, PECS ir socialinės istorijos – rodo, kad kiekvienas iš jų orientuotas į skirtingų gebėjimų ugdymą: komunikaciją, socialinį supratimą, elgesio reguliaciją, savarankiškumą ir mokymosi struktūravimą (Bondy ir Frost, 2001; Mesibov ir Shea, 2010; Koegel ir Koegel, 2006; Wright et al., 2024). Tyrimų duomenys leidžia teigti, kad nė vienas metodas nėra universalus ar vienodai tinkamas visiems autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams, todėl didžiausias veiksmingumas pasiekiamas taikant individualizuotą, į vaiko poreikius, gebėjimus ir ugdymo kontekstą orientuotą metodų derinį.

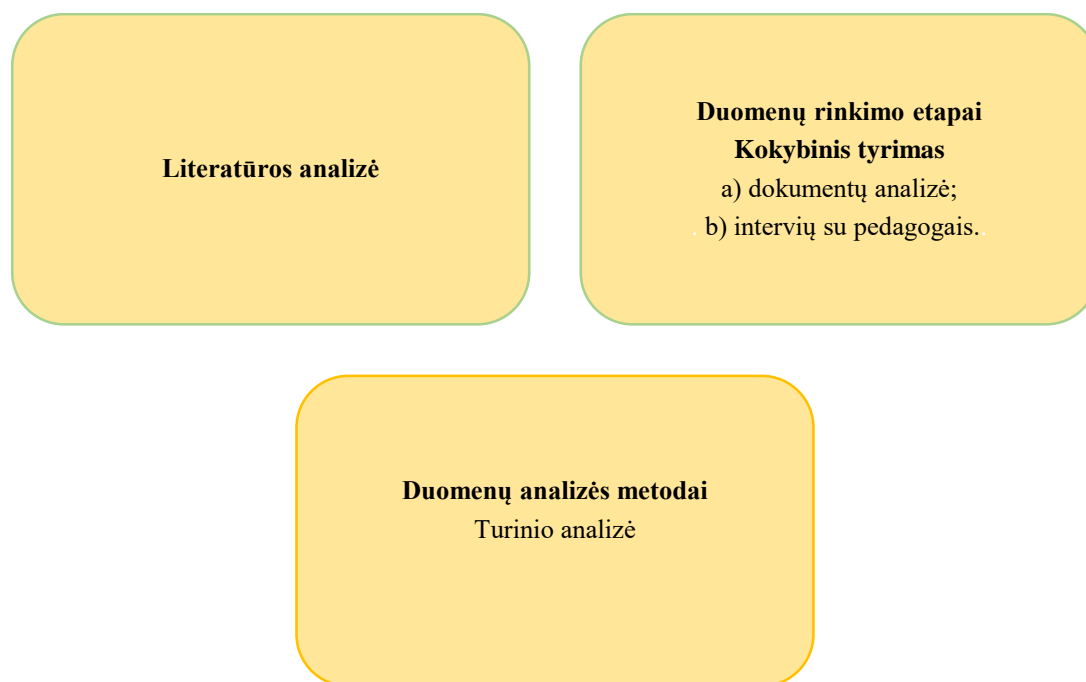
Vis dėlto mokslinėje literatūroje dažniausiai analizuojamas atskirų metodų efektyvumas, o mažiau dėmesio skiriama tam, kaip šie metodai integruojami į kasdienę pedagoginę praktiką ir kokios ugdymo strategijos taikomos realiose įtraukiojo ugdymo situacijose. Taip pat išlieka klausimas, kaip pedagogai praktikoje derina skirtingus metodus, pritaiko ugdymo aplinką bei organizuoja ugdymo procesą, siekdami užtikrinti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų dalyvavimą ugdymo procese.

II. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, mokymosi galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo metodologija

Šioje darbo dalyje aprašoma taikyta tyrimo metodika. Joje pristatoma tyrimo eiga ir pasirinkta tyrimo strategija, aprašomi duomenų rinkimo ir analizės metodai, taip pat pagrindžiama tyrimo imtis, jos charakteristikos, tyrimo organizavimo bei etikos principai.

2.1. Tyrimo logika ir tipas

4 paveiksle pateikta tyrimo logika



4 pav. Empirinio tyrimo logika

Šiame tyrime taikoma kokybinė tyrimo prieiga, siekiant išsamiai atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybes ikimokykliniame ugdyme. Tyrimo logika grindžiama dokumentų analizės ir iš dalies struktūruoto interviu derinimu. Pirmiausia analizuoti nacionaliniai švietimo dokumentai bei tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų veiklos planai, taip pat jų įgyvendinimo ataskaitos, siekiant atskleisti įtraukiojo ugdymo nuostatas ir vaikų, turinčių autizmo spektros sutrikimą, ugdymo organizavimo sąlygas. Vėliau atlikti iš dalies struktūruoti interviu su pedagogais, leidę giliau atskleisti praktines vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo patirtis ikimokyklinio ugdymo mokyklose. Kokybinė prieiga leido geriau suprasti ugdymo procese dalyvaujančių asmenų patirtis, požiūrius ir vertinimus, taip pat atskleisti praktikoje kylančius iššūkius ir galimybes.

Kaip pažymi Saldana'as (2021), kokybiniai tyrimai orientuojasi į socialinių reiškinių prasmės atskleidimą, analizuojant dalyvių patirtis ir jų interepretacijas natūralioje aplinkoje. Tuo tarpu Leavy (2022) pabrėžia, kad šis metodas ypač tinkamas nagrinėjant kompleksinius ugdymo reiškinius, kuriuose svarbus kontekstas, individualios patirtys ir socialinė sąveika.

Kokybinių tyrimų pagrindinis tikslas – gauti išsamią, kontekstualią ir giluminę informaciją, leidžiančią visapusiškai suprasti socialinių reiškinių prigimtį, jų dinamiką bei dalyvių suteikiamas reikšmes. Kaip pažymi Creswell'as ir Poth (2016), kokybiniai tyrimai orientuojasi ne tik į faktų fiksavimą, bet ir į reiškinių interpretaciją, siekiant atskleisti jų esmę bei kontekstines sąsajas.

Kokybinė tyrimų prieiga suteikia galimybę detaliai analizuoti individų patirtis, jų suvokimą bei socialines sąveikas, taip pat tirti procesus ir prasmes, atsiskleidžiančias konkrečiose situacijose. Trainor ir Graue (2014) pabrėžia, kad tokio pobūdžio tyrimai leidžia atsakyti į klausimus „kaip“ ir „kodėl“, taip atskleidžiant giluminius socialinių reiškinių veikimo mechanizmus.

Esminė kokybinio tyrimo metodologijos prielaida yra reiškinio analizė jo natūralioje aplinkoje, neatsiejant jo nuo konteksto, kuriame jis egzistuoja. Tai sudaro prielaidas kurti išsamius, daugiasluoksnius ir interpretacinius tiriamo reiškinio aprašymus. Leko et al., (2021) pažymi, kad toks metodologinis požiūris leidžia atskleisti socialinių reiškinių kompleksiskumą bei jų priklausomybę nuo aplinkos veiksnių.

Svarbu pabrėžti, kad kokybiniai tyrimai nėra orientuoti į rezultatų apibendrinimą plačiajai populiacijai. Priešingai, jie grindžiami tikslingai atrinktų, dažniausiai nedidelių imčių analize, siekiant giliau suprasti specifinius atvejus ar kontekstus. Tokia prieiga leidžia pateikti turtingus, detalius ir kontekstualiai pagrįstus tyrimo rezultatus (Sharan'as et al., 2016).

Tyrimo metu duomenys renkami taikant tokius metodus kaip iš dalies struktūruotas interviu ir dokumentų analizė, leidžiantys išsamiai atskleisti pedagogų, tėvų požiūrį į vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą. Surinkti duomenys analizuojami siekiant išskirti pagrindines temas ir kategorijas, kurios padeda geriau suprasti mokymo galimybes.

2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai

Dokumentų analizė pasirinkta siekiant atskleisti, kaip įtraukiojo ugdymo principai ir vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo nuostatos atsispindi instituciniuose dokumentuose. Šiuo metodu analizuojami tiek nacionalinio lygmens, tiek tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų dokumentai. Tyrimui pasirinkti du pagrindiniai valstybės švietimo politiką reglamentuojantys dokumentai – Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011, Nr. XI-1281), Geros mokyklos koncepcija (2015, Nr. V-1308), Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023, Nr. V-1142). Taip pat analizuoti tyrime dalyvavusių įstaigų 2025 metų veiklos planai ir 2024 metų įgyvendinimo ataskaitos. Šių dokumentų analizė leido palyginti teorines įtraukties nuostatas su praktiniu jų įgyvendinimu ikimokyklinėse ir specializuotose įstaigose bei papildyti interviu metu gautis duomenis.

Iš dalies struktūruotas interviu – kokybinių tyrimų metodas, grindžiamas lanksčiu tyrėjo ir tiriamojo pokalbiu, kurio metu tyrėjas remiasi iš anksto numatytomis temomis ir klausimais, tačiau eigoje gali juos tikslinti arba papildyti atsižvelgamas į pokalbio eigą. (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Šis metodas pasižymi lankstumu ir sudaro galimybę giliau atskleisti tiriamųjų patirtis, požiūrį ir vertinimus nagrinėjamu klausimu. (Ruslin'as, Mashuri's, Rasak'as, Alhabsyi'is ir Syam'as (2022). Iš dalies struktūruotas interviu šiame tyrime pasirinktas siekiant atskleisti pedagogų patirtis, požiūrį bei taikomas ugdymo strategijas dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, ikimokyklinio ugdymo kontekste. Šis metodas leido giliau analizuoti pedagogų patiriamus iššūkius, ugdymo organizavimo ypatumus bei individualias praktines patirtis.

Iš dalies struktūruotas interviu šiame tyrime leido ne tik surinkti objektyvią informaciją apie mokymo galimybes ikimokykliniame ugdyme, bet ir atskleisti tiriamųjų – pedagogų – asmenines patirtis, požiūrius bei vertinimus.

2.3. Tyrimo duomenų analizės metodai

Tyrimo duomenų analizei taikomas kokybinės turinio analizės metodas, kuris leidžia sistemaiškai apdoroti surinktus duomenis ir atskleisti tiriamo reiškinio esmę bei dalyvių jam suteikiamas prasmes. Šis metodas sutreikia galimybę išsamiai analizuoti tekstinę informaciją, išskiriant svarbiausius turinio elementus, juo grupuojant ir interpretuojant platesniame kontekste.

Kaip pažymi Kleinheksel et al., (2020), turinio analizė leidžia nuosekliai identifikuoti reikšmingas temas ir prasmes įvairiose tekstinėse komunikacijos formose. Analizės metu duomenys skaidomi į prasminius vienetus, kurie vėliau sisteminami, siekiant sukurti struktūruotą tiriamo reiškinio vaizdą. Toks metodas ypač tinkamas analizuojant interviu ar dokumentų duomenis, kai siekiama atskleisti sudėtingus socialinius procesus.

Svarbus turinio analizės aspektas yra duomenų interpretavimas, kuris neatsiejamas nuo konteksto. Krippendorff'as (2018), pabrėžia, kad tekstų prasmė atsiskleidžia tik analizuojant juos tam tikrame interpretaciniame kontekste, kuri formuoja pats tyrėjas. Tai reiškia, kad tyrimo metu svarbu atsižvelgti į situaciją, aplinką bei teorines prielaidas, kurios daro įtaką duomenų interpretacijai.

Duomenų analizė atliekama laikantis nuoseklių etapų. Pirmiausia vykdomas pirminis duomenų paruošimas – transkribuojami interviu, peržiūrimi dokumentai. Vėliau atliekamas duomenų struktūravimas, išskiriant prasminius vienetus. Remiantis jais formuojamos kategorijos ir subkategorijos, kurios leidžia sisteminti ir apibendrinti surinktą informaciją. Galiausiai atliekama duomenų interpretacija, siekiant atskleisti pagrindines temas ir suformuluoti tyrimo išvadas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Taikant kokybinę turinio analizę šiame tyrime sudaromos prielaidos išsamiai atskleisti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymo galimybes įtraukiojo ugdymo kontekste, remiantis tiek dokumentų analize, tiek ugdymo procese dalyvaujančių asmenų patirtimis.

2.4. Tyrimo instrumento pagrindimas

Klausimynas, skirtas pedagogams, dirbantiems vaikais, turinčiais su autizmo spektro sutrikimų, tiek specialiosiose, tiek bendrosiose (įtraukiosiose) ikimokyklinio ugdymo įstaigų grupėse. Šio pusiau struktūruoto interviu klausimyno tikslas – atskleisti ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis, požiūrį ir taikomas ugdymo strategijas dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais įtraukiojo ugdymo kontekste. Klausimynu siekiama išsiaiškinti, kokios socialinės, elgesio ir akademinės strategijos bei metodai taikomi ugdymo procese, kaip organizuojamas ugdymas bei kokie iššūkiai kyla siekiant užtikrinti šių vaikų įtrauktį. Taip pat siekiama identifikuoti veiksmingas praktikas, kurios padeda skatinti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialinę sąveiką, elgesio reguliavimą, komunikaciją ir dalyvavimą ugdymo veiklose, bei įvertinti, kaip pedagogai pritaiko ugdymo turinį ir metodus, atsižvelgiami į individualius vaikų poreikius. Klausimyno tikslas – nustatyti pedagogų taikomas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo strategijas ir metodus ikimokykliniame ugdyme

Klausimynas sudarytas remiantis įtraukiojo ugdymo teorinėmis priemonėmis, akcentuojančiomis pedagogų taikomų ugdymo strategijų svarbą dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą. Rengiant klausimus remtasi mokslinėje literatūroje išskiriamomis socialinėmis, elgesio ir akademinėmis strategijomis, kurios laikomos esminėmis užtikrinant autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų sėkmingą dalyvavimą įtraukiojo ugdymo procese (Odom'as et al., 2021; Schwarz;'as et al., 2022).

Atsižvelgiant į tai, klausimynas struktūruotas pagal tris pagrindines kategorijas: socialines, elgesio ir akademinės strategijas. Socialinių strategijų klausimai orientuoti į vaikų socialinės sąveikos ir bendradarbiavimo skatinimą, elgesio strategijos – į elgesio supratimą ir valdymą, o akademinės strategijos – į ugdymo turinio ir mokymo proceso pritaikymą pagal individualius poreikius.

Papildomai klausimynas apima sensorinio jautrumo bei komunikacijos ugdymo aspektus, kurie yra ypač svarbūs dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais. Klausimyną sudaro atviri klausimai, suskirstyti pagal temines kategorijas. Viename klausime neretai pateikiami keli tarpusavyje susiję klausimai, siekiant išsamiau atskleisti tyrimo objektą.

Atsižvelgiant į šiuos teorinius pagrindus, klausimyno struktūra pritaikyta analizuoti praktines pedagogų taikomas strategijas dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais įtraukiojo ugdymo kontekste. Klausimynas orientuotas į tris pagrindines strategijų grupes:

1. Socialinės strategijos – skirtos atskleisti, kaip ugdymo procese skatinama ASS vaikų socialinė sąveika, bendravimas su bendraamžiais bei socialinių įgūdžių ugdyma (pvz. bendraamžių mediacija, žaidimu grįstos veiklos, socialiniai scenarijai);
2. Elgesio strategijos – orientuotos į pedagogo taikomas priemones, padedančias suprasti, valdyti ir formuoti ASS vaikų elgesį (pvz. funkcinė elgesio analizė, elgesio formavimas, aplinkos struktūravimas);
3. Akademinės strategijos – apima ugdymo turinio ir mokymo proceso pritaikymą, atsižvelgiant į individualius vaikų poreikius (pvz. vizualinės priemonės, struktūruotas mokymas, universalus dizaino principai)

Papildomai klausimynas apima ir kitus svarbius aspektus, susijusius su ASS vaikų ugdymu, tokius kaip sensorinis aplinkos pritaikymas bei komunikacijos ugdymas.

1 lentelė. Interviu instrumento struktūra

Charakteristika	Kriterijus	Indikatoriai (klausimai)
		<p>Įvadiniai klausimai:</p> <p>1.Kiek metų dirbate ikimokyklinio ugdymo pedagogu?</p> <p>2.Kokia Jūsų patirtis dirbant su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais?</p> <p>3.Kokius pagrindinius iššūkius patiriate dirbdami su ASS vaikais?</p>
Socialinės strategijos	Bendraamžių mediacija, modeliavimas	<p>4.Kaip ugdymo procese įtraukiate vaikus į sąveiką su ASS vaiku? Kokius metodus (pvz. bendraamžių mediaciją, modeliavimą ar kt.) taikote? Pateikite konkretų pavyzdį.5</p> <p>Kokiose situacijose taikomi vaikų</p>

		įtraukimo metodai yra veiksmingiausi?6. Su kokiais sunkumais susiduriate organizuojant vaikų sąveiką su ASS vaiku ugdymo procese?
	Žaidimu grįstos veiklos	7.Ar ir kaip naudojate žaidimą socialinių įgūdžių ugdymui dirbant su ASS vaikais? Kokius žaidimu grįstus socialinių įgūdžių ugdymo metodus taikote dirbant su ASS vaikais? Pateikite konkretų pavyzdį.
	Struktūruotos socialinės veiklos	8.Ar ir kaip organizuojate struktūruotas (aiškiai suplanuotas, su taisyklėmis) veiklas, skatinančias ASS vaikų bendradarbiavimą? 9.Kaip mokote socialinių taisyklių (pvz. naudodami socialines istorijas ar kitas priemones)? Pateikite konkretų pavyzdį
	Socialinių situacijų supratimas socialiniai scenarijai	10.Kokias priemones ir metodus naudojate ASS vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti (pvz., vizualines priemones, socialinius scenarijus)? Kaip jie padeda vaikui suprasti socialines situacijas? Pateikite konkretų pavyzdį
Elgesio strategijos	Elgesio priežasčių analizė. Funkcinė elgesio analizė (FBA)	11.Kaip nustatote probleminio elgesio priežastis ASS vaikams? Pateikite konkretų atvejį iš praktikos.
	Elgesio formavimas	12.Kaip formuojate pageidaujamą ASS vaikų elgesį? Kokius metodus (pvz., pastiprinimą, ABA principus) taikote? Pateikite konkretų pavyzdį. Kaip vaikas reaguoja į šiuos metodus?
	Aplinkos struktūravimas	13.Kaip organizuojate ugdymo aplinką ASS vaikams (pvz., taikant TEACCH, vizualinę struktūrą)? Koks yra dienos struktūros vaidmuo? Pateikite konkretų pavyzdį, kaip tai veikia vaiko elgesį.
	Reagavimas į probleminį elgesį	14.Kaip reagujete į netinkamą ar pasikartojantį ASS vaikų elgesį? Pateikite konkretų pavyzdį.
Akademines strategijos	Ugdymo turinio pritaikymas	15.Kaip pritaikote ugdymo turinį ASS vaikams pagal jų individualius poreikius? Pateikite konkretų pavyzdį. Kokie iššūkiai kyla?
	Vizualinės ir struktūruotos priemonės	16.Kaip naudojate vizualines priemones (pvz., PECS, tvarkaraščius) dirbant su ASS vaikais? Pateikite konkretų pavyzdį.
	Mokymo proceso organizavimas	17.Kaip organizuojate mokymosi procesą, kad jis būtų aiškus ir nuspėjamas ASS vaikams? Pateikite konkretų pavyzdį

Mokymo metodų lankstumas	Mokymo metodų pritaikymas pagal individualius vaiko poreikius	18.Kaip pritaikote mokymo metodus dirbant su ASS vaikais pagal jų individualius poreikius? Kaip nusprendžiate, kokius metodus pasirinkti konkrečiam vaikui? Pateikite konkretų pavyzdį iš savo praktikos. 19.Iš ko sprendžiate, kad taikomi metodai yra veiksmingi?
Universalaus dizaino principai	Ugdymo pritaikymas visiems vaikams, užtikrinant prieinamumą ir įtrauktį	20.Kaip pritaikote ugdymo veiklas, kad jose galėtų dalyvauti skirtingų gebėjimų vaikai, įskaitant ASS vaikus?Pateikite konkretų pavyzdį iš savo praktikos.Iš ko sprendžiate, kad tokie sprendimai yra veiksmingi?
PAPILDOMI ASPEKTAI		
Sensorinis pritaikymas	Sensorinė integracija, aplinkos adaptavimas	21.Kaip atsižvelgiate į ASS vaikų sensorinius ypatumus? Pateikite konkretų pavyzdį
Komunikacijos ugdymas	Alternatyvi komunikacija (AAC), PECS	22.Kaip padedate ASS vaikams komunikuoti? Kokius metodus taikote? Pateikite pavyzdį.

2.5. Tyrimo imtis

Tyrimo vieta – 2 Panevėžio miesto lopšeliai-darželiai X, kurie pasižymi ilgamete darbo su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais patirtimi bei aktyviu įtraukiojo ugdymo modelio taikymu. Taip pat Panevėžio Y ugdymo centras, kuriame ugdomi įvairių specialiųjų poreikių turintys vaikai, tame tarpe ir autizmo spektro sutrikimų turintys vaikai. Tai speciali ugdymo įstaiga vaikams turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo dalyvius sudarė mokytojai, dirbantys:

3-iose grupėse, kuriose mokomi tik autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai;

7-iose mišriose grupėse, kuriose ugdomi tiek autizmo spektro sutrikimą turintys, tiek bendrosios raidos vaikai.

Iš viso tyrime dalyvavo 10 pedagogų, kurie atstovauja abiejų tipų grupes. Toks tiriamųjų parinkimas leido analizuoti skirtingų grupių patirtis, mokymo praktikų taikymą ir išvalgas apie įtraukties principų įgyvendinimą kasdienėse veiklose.

Dalyviai – ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai, kurie:

1. 100 proc. turintys aukštąjį universitetinį išsilavinimą (ikimokyklinio ugdymo ar specialiosios pedagogikos srityse);
2. maždaug 50 proc. yra įgiję papildomą kvalifikaciją ar baigę kursus, susijusius su darbu su SUP turinčiais vaikais;
3. respondentų pedagoginė patirtis siekia apie 15 metų, o darbo su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais – apie 10 metų;
4. tyrime dalyvavusių pedagogų amžius svyruoja nuo 23 iki 60 metų, maždaug – 45 metai;

5. mokytojai, sutikę dalyvauti tyrime, turi daugialypės patirties, dirbant tiek su individualizuotomis ugdymo programomis, tiek komandoje su specialistais (logopedais, psichologais, specialiaisiais pedagogais).

Tyrimo ribotumai. Atliekant tyrimą susidurta su tam tikrais ribotumais. Tyrime dalyvavo nedidelė respondentų imtis, todėl gauti rezultatai negali būti apibendrinami visoms ikimokyklinio ugdymo įstaigoms. Tyrimas buvo orientuotas į pedagogų subjektyvias patirtis bei požiūrį, todėl rezultatai gali būti susiję su individualia respondentų darbo patirtimi ir turimomis kompetencijomis. Be to, dokumentų analizėje daugumoje analizuotų dokumentų vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo aspektai buvo aptariami gana bendrais aspektais, todėl galimybės išsamiau analizuoti konkrečias ugdymo strategijas buvo ribotos.

2.6. Tyrimo etika

Tyrimo metu buvo laikomasi pagrindinių mokslinių tyrimų etikos principų, siekiant užtikrinti tyrimo skaidrumą, duomenų patikimumą ir respondentų apsaugą. Didelis dėmesys skirtas dalyvių privatumui bei konfidencialumui. Tyrime dalyvavę pedagogai nebuvo identifikuojami, o surinkti duomenys analizuoti apibendrinami, neatskleidžiant nei asmeninės informacijos, nei konkrečių ugdymo įstaigų pavadinimų. Visa tyrimo metu gauta informacija naudota tik akademiniais tikslais, rengiant magistrinį darbą. Dalyvavimas tyrime buvo grindžiamas savanoriškumo principu – respondentai galėjo savarankiškai apsispręsti dėl dalyvavimo bei bet kuriuo metu atsisakyti tęsti dalyvavimą nepateikdami priežasčių. Surinkti duomenys nebuvo perduoti tretiesiems asmenims, o jų naudojimas apsiribojo tik šio tyrimo atlikimu. Atliekant tyrimą vadovautasi esminiais etikos principais (Kardelis, 2002):

1. *Sąžiningumo principu*, užtikrinant tikslų ir objektyvų duomenų pateikimą;
2. *Geranoriškumo principu*, siekiant pagarbios ir etiškos sąveikos su tyrimo dalyviais;
3. *Konfidencialumo principu*, apsaugant respondentų privatumą ir asmens duomenis.

Tyrimas vykdytas laikantis Lietuvos Respublikoje galiojančių akademinės etikos reikalavimų bei atsakingo mokslinių duomenų tvarkymo nuostatų (Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus įsakymas, 2020).

3. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymo galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimo rezultatai

Šioje darbo dalyje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai, kuriuose analizuojamos galimybės didinti autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų įtrauktį. Tyrimas apima Lietuvos Respublikos teisės įstatymų, aktų ir X darželių bei Y centro vidaus dokumentų analizę, taip pat iš dalies struktūruotą interviu su pedagogais.

3.1. Dokumentų analizės rezultatai

Siekiant atskleisti, kaip instituciniu lygmeniu įgyvendinamos įtraukiojo ugdymo nuostatos bei kokios mokymosi galimybės sudaromos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, buvo analizuoti nacionaliniai švietimo dokumentai bei tyrime dalyvavusių įstaigų 2025 metų veiklos planai ir jų įgyvendinimo ataskaitos. Dokumentų analizė atlikta taikant teminę analizę, remiantis teoriniu modeliu, pateiktu 2 lentelėje, kuriame išskirti ugdytinio, pedagogo, įstaigos ir valstybės lygmenys. Analizės metu buvo vertinama, kaip dokumentuose atsispindi įtraukties principų įgyvendinimas, ugdymo aplinkos pritaikymas, švietimo pagalbos organizavimas, bendradarbiavimas bei sąlygų sudarymas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymui.

2 lentelė. Teminės analizės kategorijos pagal ugdymo lygmenis

Lygmuo	Charakteristika
Ugdytinio lygmuo	Individualizuoto ugdymo užtikrinimas; socialinės sąveikos ir komunikacijos gebėjimų ugdymas; ugdymo metodų pritaikymas pagal individualius poreikius
Pedagogo lygmuo	Pedagogų taikomi ugdymo metodai ir strategijos; profesinės kompetencijos; gebėjimas diferencijuoti ugdymą ir valdyti elgesį
Įstaigos lygmuo	Ugdymo aplinkos pritaikymas; švietimo pagalbos specialistų pagalba; ugdymo organizavimo sąlygos; resursų prieinamumas
Valstybės lygmuo	Įtraukties švietimo politika; finansavimas; pagalbos sistemos prieinamumas; teisės aktų įgyvendinimas

Ugdytinio lygmuo

Individualizuoto ugdymo užtikrinimas. Individualizuoto ugdymo užtikrinimas ikimokykliniame ugdyme yra vienas esminių principų, siekiant atliepti kiekvieno vaiko individualius poreikius ir sudaryti sąlygas visapusiškai raidai. Šis principas ypač aktualus ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus, kuriems būdinga didelė individualių gebėjimų, komunikacijos ir elgesio ypatumų įvairovė. Neįgalųjų teisių konvencijos (2006) 24 straipsnyje įtvirtinama asmenų teisė į įtraukų švietimą, pabrėžiant, kad ugdymas turi būti organizuojamas taip, kad būtų atsižvelgiama į individualius poreikius ir užtikrinamas veiksmingas dalyvavimas ugdymo procese. Ši nuostata suponuoja individualizuoto ugdymo būtinybę nuo ankstyvo amžiaus. Nacionaliniu lygmeniu individualizavimo principas taip pat aiškia įtvirtintas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991, su vėlesniais pakeitimais) nustato, kad ugdymas turi būti pritaikomas kiekvieno vaiko gebėjimams ir poreikiams, o specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams turi būti teikiama švietimo pagalba. Ikimokyklinio ugdymo kontekste šias nuostatas detalizuoja Ikimokyklinio ugdymo gairės (2023), kuriose pabrėžiama, kad ugdymas turi būti grindžiamas vaiko pažinimu, jo individualių poreikių atliepimu ir lanksčiu ugdymo turinio pritaikymu, atsižvelgiant į vaiko raidos ypatumus bei patirtis. Be to, Geros mokyklos koncepcija (2015) akcentuoja, kad ugdymas turi būti personalizuotas,

orientuotas į kiekvieno vaiko pažangą, o ugdymo aplinka – saugi. Ugdymo aplinka taip pat privalo būti įtrauki ir palaikanti individualius mokymosi poreikius. Strateginiame dokumente *Lietuva 2023* (2012), taip pat pabrėžiama lygių galimybių užtikrinimo ir kiekvieno asmens potencialo atskleidimo svarba, kuri neatsiejama nuo individualizuoto ugdymo principo įgyvendinimo.

Socialinės sąveikos ir komunikacijos gebėjimų ugdymas. Socialinės sąveikos ir komunikacijos gebėjimų ugdymas ikimokykliniame amžiuje yra vienas svarbiausių įtraukiojo ugdymo aspektų, ypač dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais. Šie gebėjimai laikomi esminiais siekiant užtikrinti vaiko dalyvavimą ugdymo procese, bendravimą su bendraamžiais ir sėkmingą socialinę integraciją. Ankstyvajame amžiuje formuojasi pagrindiniai socialinio bendravimo įgūdžiai, todėl jų ugdymas turi būti nuoseklus, individualizuotas ir kryptingas. Tarptautiniu lygmeniu UNESCO (2020) įtrauktį apibrėžia kaip procesą, kuriuo siekiama didinti visų besimokančiųjų dalyvavimą ir mažinti kliūtis, ribojančias jų įsitraukimą, todėl komunikacija ir socialinė sąveika laikomos būtina šio proceso dalimi. Neįgaliųjų teisių konvencijoje (2006) nurodoma, kad švietimas turi užtikrinti veiksmingą dalyvavimą visuomenėje, sudarant sąlygas naudotis įvairiomis komunikacijos formomis ir jas pritaikyti individualiems poreikiams. Europos specialiųjų poreikių ir įtraukaus ugdymo agentūra (angl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2018; 2024) nurodo, kad įtrauktiems kokybė siejama su visų mokinių aktyviu dalyvavimu mokyklos ir bendruomenės gyvenime, bendradarbiavimu ir tarpusavio sąveika. Šiuose dokumentuose akcentuojama, kad mokyklos turi sudaryti sąlygas mokiniams dalyvauti bendrose veiklose ir plėsti komunikacinius gebėjimus. Ikimokyklinio ugdymo kontekste Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023) akcentuoja socialinės ir komunikacinės kompetencijos ugdymą, pabrėždamos vaikų bendravimo, bendradarbiavimo ir tarpusavio sąveikos svarbą. Be to, Geros mokyklos koncepcija (2015) pabrėžia įtraukios, saugios ir bendradarbiavimą skatinančios ugdymo aplinkos kūrimą, kuri yra būtini socialinės sąveikos ir komunikacijos gebėjimų plėtrai.

Ugdymo metodų pritaikymas pagal individualius poreikius. UNESCO (2020) nurodo, kad įtraukusis ugdymas reikalauja pritaikyti ugdymo turinį, metodus ir mokymosi aplinką taip, kad būtų atliepti skirtingi besimokančiųjų poreikiai ir užtikrintas jų mokymasis. Europos lymens dokumentuose taip pat pabrėžiama ugdymo metodų pritaikymo svarba. Europos specialiųjų poreikių ir įtraukaus ugdymo agentūra (angl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2018; 2024) nurodo, kad įtraukusis ugdymas grindžiamas lanksčiomis pedagoginėmis praktikomis, diferencijuotu mokymu ir įvairių metodų taikymu, siekiant atliepti mokinių poreikių įvairovę. Nacionaliniu lygmeniu ši nuostata įtvirtinta Lietuvos Respublikos įstatymo 29 straipsnyje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, su vėlesniais pakeitimais), kuriame nustatyta, kad ugdymas turi būti organizuojamas atsižvelgiant į mokinio gebėjimus ir poreikius bei mokymosi ypatumus, taip pat sudarant sąlygas gauti švietimo pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023) pabrėžia ugdymo metodų lankstumą, jų pritaikymą individualiems vaikų poreikiams bei ugdymo organizavimą per žaidimą, patirtį ir aktyvų vaiko įsitraukimą. Be to Geros mokyklos (2015) koncepcija akcentuoja personalizuoto ugdymo svarbą, pabrėždama, kad ugdymo metodai turi būti parenkami atsižvelgiant į individualią vaiko pažangą ir poreikius.

Pedagogo lygmuo

Pedagogų taikomi ugdymo metodai ir strategijos. Tai laikoma itin svarbia ikimokyklinio ugdymo proceso dalimi, užtikrinančia ugdymo kokybę ir atliepiančia vaikų poreikių įvairovę. Lietuvos

ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose, tokiuose kaip Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (2015) pabrėžiama, kad ugdymas turi būti grindžiamas vaiko patirtimi, individualiais gebėjimais ir aktyviu dalyvavimu. Ypatingas dėmesys skiriamas žaidimui kaip pagrindiniams ugdymo metodui, patyriminiam mokymuisi ir socialinės sąveikos skatinimui (Ikimokyklinio ugdymo programų gairės, 2014, Nr. V-1470). Šios nuostatos papildomos Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo rekomendacijose (2023), kuriose pabrėžiama individualizuotų, į vaiką orientuotų ugdymo strategijų taikymo svarba ir įvairovė, siekiant užtikrinti kiekvieno vaiko įsitraukimą ir ugdymosi pažangą.

Profesinės kompetencijos. Pedagogų profesinės kompetencijos laikomos vienu esminių veiksnių, užtikrinančių kokybišką ikimokyklinio ugdymo įgyvendinimą ir įtrauktiems principų įgyvendinimą praktikoje. Ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose, tokiuose kaip Ikimokyklinio ugdymo programų gairės (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2014, Nr. V-1470) ir Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015), pabrėžiama, kad pedagogas turi gebėti atpažinti vaikų individualius poreikius, planuoti ugdymo procesą ir taikyti tinkamus metodus, atsižvelgdamas į vaikų raidos ypatumus. Šiuose dokumentuose akcentuojamas pedagogo vaidmuo kuriant vaikui palankią, į jo poreikius orientuotą ugdymo aplinką. Profesinių kompetencijų svarba taip pat išskiriama Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015), kur nurodoma, kad pedagogas turi reflektuoti savo praktiką, tobulinti profesines žinias ir gebėjimus bei taikyti įvairias ugdymo strategijas, atsižvelgdamas į vaiko individualumą. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo rekomendacijose (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023) pabrėžiamas pedagogo gebėjimas diferencijuoti ugdymą, taikyti į vaiką orientuotas strategijas ir kurti įtraukią ugdymo aplinką.

Gebėjimas diferencijuoti ugdymą ir valdyti elgesį. Gebėjimas diferencijuoti ugdymą ir valdyti vaikų elgesį siejamas su pedagogo gebėjimu organizuoti ugdymo procesą, parenkant skirtingo sudėtingumo veiklas, užduotis ir darbo būdus. Ikimokyklinio ugdymo programų gairėse (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2014, Nr. V-1470) pabrėžiama, kad ugdymas turi būti lankstus, sudarant galimybes vaikams veikti skirtingais būdais ir tempais bei lygmenimis. Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015) nurodoma, kad pedagogas, organizuodamas veiklas, turi keisti jų struktūrą, trukmę, priemones ir pagalbos lygį, kad jos būtų prieinamos visiems vaikams. Šiame dokumente taip pat akcentuojamas aiškios ugdymo aplinkos organizavimas, nuoseklios veiklos struktūros ir taisyklių laikymosi svarba, siekiant padėti vaikams suprasti elgesio ribas ir reguliuoti savo veiksmus. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo rekomendacijose (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023) pabrėžiama, kad pedagogas turi taikyti įvairias ugdymo organizavimo strategijas, kurios padeda vaikams įsitraukti į veiklas, laikytis susitarimų ir ugdytis savireguliacijos gebėjimus.

Įstaigos lygmuo

Ugdymo aplinkos pritaikymas. Tai laikoma svarbia sąlyga, užtikrinančia vaikų gerovę ir ugdymo proceso prieinamumą. Ši nuostata įtvirtinta tokiuose dokumentuose kaip Ikimokyklinio ugdymo programų gairės (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2014, Nr. V-1470) ir Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015), kuriuose pabrėžiama, kad ugdymo aplinka turi būti saugi, aiškia struktūruota ir sudaranti galimybes vaikams veikti savarankiškai. Ikimokyklinio ugdymo programų gairėse (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2014, Nr. V-1470) nurodoma, kad ugdymo aplinka turi skatinti vaikų aktyvumą, iniciatyvumą ir

bendravimą, sudarant galimybes pasirinkti veiklas bei naudotis įvairiomis ugdymo priemonėmis. Ikimokyklinio ugdymo metodinėse gairėse (LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015) akcentuojama veiklų erdvių išskyrimo, priemonių pasiekiamumo ir aplinkos struktūravimo svarba. Šios nuostatos siejamos ir su Universalaus dizaino mokymuisi principais, kurie pabrėžia aplinkos lankstumą, prieinamumą ir galimybių įvairovę visiems vaikams (CAST, 2018). Šie principai numato, kad ugdymo aplinka turi sudaryti sąlygas skirtingiems veikimo, informacijos suvokimo ir įsitraukimo būdams.

Švietimo pagalbos specialistų pagalba. Švietimo pagalbos specialistų pagalba yra vienas esminių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksnių ikimokyklinio ugdymo įstaigose, užtikrinantis vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, visapusišką ugdymą ir gerovę. Neįgaliųjų Teisių konvencijoje (2006) pabrėžiama, kad švietimo sistemoje turi būti užtikrinama individualizuota pagalba ir specialistų paslaugos nuo ankstyvo amžiaus, sudarant sąlygas visaverčiam vaikų dalyvavimui ugdymo procese. UNESCO (2020) taip pat pabrėžia ankstyvosios intervencijos ir kompleksinės pagalbos svarbą, pabrėždama, kad kuo anksčiau vaikui suteikiama specializuota pagalba, tuo didesnės jo socialinės, komunikacinės ir pažintinės raidos galimybės. Ikimokykliname amžiuje ši pagalba ypač reikšminga, nes šiuo laikotarpiu formuojasi pagrindiniai socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai. Nacionaliniu lygmeniu Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (LR Seimas, 2011, Nr. XI-1281) numatoma, kad vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, turi būti teikiama specialioji pedagogonė, psichologinė ir socialinė pagalba. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ši pagalba dažniausiai įgyvendinama bendradarbiaujant pedagogams su švietimo pagalbos specialistais – specialiasiais pedagogais, logopedais, psichologais ir socialiniais pedagogais. Švietimo pagalbos specialistų vaidmuo ikimokykliniame ugdyme ypač svarbus dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais, kuriems reikalingas ankstyvas ugdymosi poreikių vertinimas, nuoseklus socialinių ir komunikacinių gebėjimų ugdymas bei individualizuotų ugdymo strategijų parinkimas.

Ugdymo organizavimo sąlygos. Ugdymo organizavimo sąlygos ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra esminis veiksnys, lemiantis įtraukiojo ugdymo kokybę ir vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimą ugdymo procese. UNESCO (2020) akcentuoja, kad ugdymo organizavimas turi būti grindžiamas mokinių įvairovės pripažinimu, užtikrinant tinkamas mokymosi sąlygas, ugdymo turinio pritaikymą ir visų vaikų įsitraukimą. Panašiai Neįgaliųjų Teisių konvencijoje (2006) nurodoma, kad švietimo sistemoje turi būti sudaromos prieinamos ir pritaikytos sąlygos, leidžiančios visiems vaikams būti aktyviais ugdymo proceso dalyviais lygiomis teisėmis. Tai apima ne tik fizinę aplinką, tačiau ir ugdymo organizavimą, pedagoginių metodų lankstumą bei reikalingų išteklių užtikrinimą. Nacionaliniu lygmeniu ugdymo organizavimo sąlygos reglamentuojamos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (LR Seimas, 2011, Nr. XI-1281), kuriame numatyta, kad ugdymas turi būti organizuojamas atsižvelgiant į mokinių individualius poreikius, sudarant sąlygas jų ugdymosi pažangai ir dalyvavimui. Ikimokyklinio ugdymo kontekste tai reiškia tinkamą grupių dydžio organizavimą, ugdymo aplinkos pritaikymą, dienos režimo struktūravimą bei specialistų pagalbos prieinamumą. Šios sąlygos svarbios ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus, kuriems reikalinga struktūruota, nuspėjama ir sensoriniu požiūriu pritaikyta aplinka. Tinkamai organizuotas ugdymo procesas padeda mažinti vaikų patiriamą stresą, skatina jų įsitraukimą ir sudaro prielaidas sėkmingai socialinei bei ugdymosi raidai.

Resursų prieinamumas. Resursų prieinamumas yra svarbi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlyga ikimokyklinio ugdymo įstaigose, užtikrinanti galimybes tinkamai atliepti vaikų, turinčių specialiųjų

ugdymosi poreikių, ugdymą. UNESCO (2020) nurodo, kad valstybės turi užtikrinti reikalingų išteklių ir paramos prieinamumą švietimo sistemoje, sudrant sąlygas visiems vaikams dalyvauti ugdymo procese lygiomis teisėmis. Nacionaliniu lygmeniu Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (LR Seimas, 2011, Nr. XI-1281) taip pat akcentuojama, kad ugdymo įstaigos turi būti aprūpintos reikalingais išteklių ir specialistais. Ikimokyklinio ugdymo kontekste resursų prieinamumas apima tinkamas ugdymo priemones, specialistų paslaugas, pedagogų pasirengimą bei laiko išteklius. Šie veiksniai ypač svarbūs ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus, kuriems reikalingos specializuotos priemonės, individualizuotas ugdymas ir nuosekli pagalba. Nepakankami resursai gali riboti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą ir vaikų dalyvavimą ugdymo procese.

Valstybės lygmuo

Įtraukties švietimo politika. Valstybės lygmeniu įtraukties švietimo politika ikimokykliniame ugdyme grindžiama tarptautiniais ir nacionaliniais dokumentais, įtvirtinančiais kiekvieno vaiko teisę į prieinamą, kokybišką ir nediskriminuojantį ugdymą nuo ankstyvo amžiaus. Tarptautiniu mastu šią kryptį formuoja Jungtinių Tautų Neįgaliųjų Teisių konvencija (2006) ir Salamankos deklaracija (1994), kurios pabrėžia švietimo politikos pareigą prisitaikyti prie visų vaikų poreikių bei pripažinti įvairovę kaip vertybę. Nacionaliniu lygmeniu įtraukties nuostatos įtvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme Nr. I-1489 (1991, su vėlesniais pakeitimais) ir strateginiuose dokumentuose, tokiuose kaip *Lietuva 2030*, kurie akcentuoja lygių galimybių užtikrinimą, socialinės atskirties mažinimą ir kiekvieno vaiko dalyvavimą ugdymo procese. Naujausi šio įstatymo pakeitimai Nr. XIV-20847 (2024) numato visų vaikų, įskaitant turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, priėmimą į bendrojo ugdymo ir ikimokyklines įstaigas, taip stiprinant įtraukties principų įgyvendinimą. Šias nuostatas papildoma Geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje akcentuojamas mokinių orientuotas ugdymas, kiekvieno vaiko dalyvavimas bei palanki ugdymosi aplinka. Valstybės politika ikimokyklinio ugdymo srityje pasireiškia konkrečiomis kryptimis: užtikrinamas ugdymo prieinamumas visiems vaikams, plėtojamos ankstyvosios pagalbos ir švietimo pagalbos sistemos, skatinamas ugdymo turinio ir aplinkos pritaikymas individualiems poreikiams bei stiprinamas tarpinstitucinis bendradarbiavimas.

Finansavimas. Valstybės lygmeniu įtraukiojo švietimo įgyvendinimas ikimokykliniame ugdyme grindžiamas teisės aktais ir strateginiais dokumentais, kurie apibrėžia švietimo finansavimo principus bei valstybės įsipareigojimą užtikrinti lygių galimybių principą visiems vaikams. Šios nuostatos įtvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme Nr. I-1489 (1991, su vėlesniais pakeitimais), taip pat pakeitimuose Nr. XIV-2847 (2024), kurie numato visų vaikų, įskaitant turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, teisę ugdytis bendrojo ugdymo ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Ši nuostata suponuoja didesnę valstybės finansinį įsipareigojimą užtikrinti reikiamus išteklius ugdymo pritaikymui, švietimo pagalbos teikimui ir aplinkos pritaikymui. Valstybės finansavimo principai taip pat reglamentuojami Lietuvos Respublikos valstybės ir savivaldybių biudžetų sudarymo ir vykdymo įstatyme Nr. I-1430 (1990, su vėlesniais pakeitimais), kuris nustato viešųjų lėšų planavimo, paskirstymo ir naudojimo tvarką švietimo sistemoje. Valstybės finansavimo politika glaudžiai siejama su švietimo pagalbos sistemos plėtra, apimančia specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų ir kitų specialistų paslaugų finansavimą bei ankstyvosios pagalbos užtikrinimą. Šios nuostatos atitinka Neįgaliųjų Teisių konvencijos (2006) 24 straipsnio reikalavimus, kuriuose pabrėžiama valstybės pareiga sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui gauti reikalingą pagalbą švietimo sistemoje. Strateginiu lygmeniu finansavimo kryptys atsispindi Lietuvos pažangos strategijoje *Lietuva 2030*

(LR Seimas, 2012), kurioje akcentuojamas socialinės atskirties mažinimas, lygių galimybių užtikrinimas ir investicijos į kokybišką švietimą. UNESCO (2020), Pasaulinėje švietimo stebėsenos ataskaitoje (angl. Global Education Monitoring Report 2020), pabrėžiama, kad įtraukties įgyvendinimas neatsiejamas nuo tikslingo, pakankamo ir teisingai paskirstyto finansavimo, leidžiančio šalinti mokymosi kliūtis ir užtikrinti visų vaikų dalyvavimą ugdyme. Valstybės finansavimas ikimokyklinio ugdymo įtraukties kontekste apima kelias pagrindines kryptis: ugdymo proceso finansavimą, švietimo pagalbos specialistų išlaikymą, ugdymo aplinkos ir priemonių pritaikymą, ankstyvosios intervencijos paslaugų plėtrą bei pedagogų kompetencijų stiprinimą dirbant įtraukiojo aplinkoje.

Pagalbos sistemos prieinamumas. Valstybės lygmeniu pagalbos sistemos prieinamumas ikimokykliniame ugdyme suprantamas kaip reali galimybė kiekvienam vaikui laiku gauti jo poreikius atitinkančią švietimo pagalbą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme Nr. I-1489 (1991, su vėlesniais pakeitimais) nustatyta, kad ugdymo procese turi būti teikiama pedagoginė, psichologinė ir specialioji pagalba, atsižvelgiant į individualius vaiko ugdymosi poreikius, o naujausi pakeitimai (Nr. XIV-2847, 2024) sustiprina šių nuostatų įgyvendinimą įtraukiojo švietimo kontekste. Pagalbos sistemos prieinamumą taip pat reglamentuoja Švietimo pagalbos teikimo tvarkos aprašas (LR švietimo ir mokloso ministerija, 2011), kuriame apibrėžiama švietimo pagalbos organizavimo ir teikimo tvarka, užtikrinanti savalaikę ir tikslingą pagalbą vaikui. Ikimokyklinio ugdymo kontekste pagalbos prieinamumas ypač siejamas su ankstyvosios pagalbos organizavimu, leidžiančiu laiku identifikuoti vaiko raidos sunkumus ir pradėti teikti tikslingą pagalbą ankstyvajame amžiuje, taip pat su paslaugų tęstinumu ir koordinavimu užtikrinimu tarp skirtingų ugdymo etapų ir institucijų. Šias nuostatas papildė Geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje teigiama, kad ugdymas turi būti orientuotas į vaiko individualius poreikius, o švietimo pagalba – prieinama kiekvienam vaikui, siekiant užtikrinti jo gerovę ir visapusišką ugdymąsi. Tarptautiniu lygmeniu pagalbos prieinamumo svarba pabrėžiama Neįgaliųjų Teisių konvencijoje (2006), kurioje akcentuojama valstybės pareiga užtikrinti reikalingą paramą švietimo sistemoje bei UNESCO (2020) švietimo stebėsenos ataskaitoje, kurioje įtrauktis siejama su kliūčių ugdymuisi šalinimu ir visų vaikų dalyvavimo užtikrinimu.

Teisės aktų įgyvendinimas. Valstybės lygmeniu įtraukties švietime įgyvendinimas ikimokykliniame ugdyme, siejamas su teisės aktuose numatytų nuostatų įgyvendinimu praktikoje ir perkėlimu į realų švietimo sistemos veikimą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme Nr. I-1489 (1991, su vėlesniais pakeitimais) nustatyti principai sudaro teisinį pagrindą įtraukties įgyvendinimui, tačiau jų realizavimas priklauso nuo konkrečių įgyvendinimo priemonių ir institucinių sprendimų. Naujausi teisės aktų pakeitimai (Nr. XIV-2847, 2024) įpareigoja ugdymo įstaigas priimti visus vaikus, nepriklausomai nuo jų ugdymosi poreikių, todėl valstybė turi užtikrinti atitinkamas sąlygas šių nuostatų įgyvendinimui, įskaitant švietimo pagalbos prieinamumą, ugdymo aplinkos pritaikymą ir specialistų parengimą. Teisės aktų įgyvendinimas taip pat siejamas su nacionalinių švietimo politikos dokumentų ir programų vykdymu, kurie konkretizuoja įtraukties principus ir numato praktines jų įgyvendinimo kryptis. Šiame procese svarbu tarpinstitucinis bendradarbiavimas tarp švietimo, sveikatos ir socialinių paslaugų sektorių, užtikrinantis kompleksinę pagalbą vaikui. Šias nuostatas papildė Geros mokyklos koncepcija (2015), kurioje pabrėžiama, kad ugdymo kokybė ir įtrauktis priklauso nuo nuoseklaus politikos nuostatų įgyvendinimo praktikoje, orientuojantis į kiekvieno vaiko poreikius ir jo gerovę. Tarptautiniu lygmeniu teisės aktų įgyvendinimo svarba akcentuojama Neįgaliųjų Teisių konvencijoje (Jungtinės Tautos, 2006), kurioje pabrėžiama, kad valstybės turi ne tik priimti teisės aktus, bet ir užtikrinti jų veiksmingą įgyvendinimą švietimo sistemoje.

Atlikus teisės aktų analizę, 3 lentelėje pateikiamas **kiekvieno dokumento (LR Geros mokyklos koncepcija, LR Švietimo įstatymas ir Ikimokyklinio ugdymo gairės)** sąsąj su penkiais analizės lygmenimis ir jų subkategorijomis, išskirtomis 2 lentelėje, apibendrinimas.

3 lentelė. Švietimo dokumentų analizės išvados pagal teorinio modelio lygmenis

Lygmuo	Charakteristika	Teisiniai dokumentai
Ugdytinio lygmuo	Individualizuoto ugdymo užtikrinimas	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023), Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
	Socialinės sąveikos ir komunikacijos gebėjimų ugdymas	<i>Geros mokyklos koncepcija (2015), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991), Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023)</i>
	Ugdymo metodų pritaikymas pagal individualius poreikius	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023), Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
Pedagogo lygmuo	Pedagogų taikomi ugdymo metodai ir strategijos;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023)</i>
	Profesinės kompetencijos;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Mokytojų profesinės kompetencijos aprašas (LR ŠMM, 2007, Nr. ISAK-54)</i>
	Gebėjimas diferencijuoti ugdymą ir valdyti elgesį	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023), Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
Institucijos lygmuo	Ugdymo aplinkos pritaikymas;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023)</i>
	Švietimo pagalbos specialistų pagalba;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Švietimo pagalbos teikimo tvarkos aprašas (LR ŠMM, 2011, Nr. V-1228); Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
	Ugdymo organizavimo sąlygos;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023);</i>
	Resursų prieinamumas	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Lietuvos Respublikos neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas Nr. I-2044 (1991, su vėlesniais pakeitimais); Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
Valstybės lygmuo	Įtraukties švietimo politika;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Neįgaliųjų teisių konvencija (Jungtinės Tautos, 2006); UNESCO (2020)</i>
	Finansavimas;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Lietuvos Respublikos valstybės ir savivaldybių biudžetų sudarymo ir vykdymo įstatymas Nr. I-430 (1990); Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
	Pagalbos sistemos prieinamumas;	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Švietimo pagalbos teikimo tvarkos aprašas</i>

		(Nr. V-1228, 2011) <i>Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>
	Teisės aktų įgyvendinimas	<i>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489 (1991); Geros mokyklos koncepcija (2015); Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023); Neįgaliųjų teisių konvencija (2006)</i>

Kaip pateikta 3 lentelėje, skirtingais lygmenimis teisės aktuose ir švietimo politikos dokumentuose atsiskleidžia nuoseklus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo modelis, grindžiamas lygių galimybių, prieinamumo ir individualių poreikių atliepimo principais.

Ugdytinio lygmenyje dokumentuose akcentuojama kiekvieno vaiko teisė į individualizuotą ugdymą, socialinę integraciją ir švietimo pagalbos prieinamumą. Lietuvos Respublikos įstatymas ir Neįgaliųjų Teisių konvencija (2006) pabrėžia būtinybę sudaryti sąlygas visiems vaikams dalyvauti ugdymo procese, atsižvelgiant į jų individualius ugdymosi poreikius. Taip pat išryškinamas universaliojo dizaino mokymuisi principų taikymas, leidžiantis mažinti mokymosi kliūtis ir didinti vaikų įsitraukimą. Pedagoogo lygmenyje išryškinama jo atsakomybė už ugdymo kokybę ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą. Dokumentuose, tokiuose kaip Geros mokyklos koncepcija (2015) ir Mokytojų profesinės kompetencijos apraše (2007), akcentuojamas gebėjimas taikyti įvairius ugdymo metodus, diferencijuoti ugdymą ir valdyti elgesį, atsižvelgiant į vaikų poreikių įvairovę. Taip pat pabrėžiama nuolatinio profesinio tobulėjimo svarba, siekiant užtikrinti veiksmingą įtraukties principų taikymą praktikoje. Įstaigos lygmenyje dokumentuose akcentuojamas sisteminis požiūris į įtraukties įgyvendinimą, apimantis ugdymo aplinkos pritaikymą, švietimo pagalbos specialistų prieinamumą ir tinkamų ugdymo organizavimo sąlygų užtikrinimą. Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023) bei Švietimo pagalbos teikimo tvarkos aprašas (2011) pabrėžia koordinuotų paslaugų teikimą ir institucijos pasirengimą dirbti su įvairių poreikių vaikais. Tai rodo, kad įtrauktis įgyvendinama ne tik individualiu, bet ir organizaciniu lygmeniu. Valstybės lygmenyje teisės aktai ir strateginiai dokumentai nustato bendrą įtraukties politikos kryptį, reglamentuoja finansavimo mechanizmus ir švietimo pagalbos sistemos veikimą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas bei UNESCO (2020) pabrėžia, kad įtraukties įgyvendinimas priklauso nuo nuoseklios politikos, pakankamo finansavimo ir tarpsektorinio bendradarbiavimo. Tai leidžia užtikrinti ne tik formalią, bet ir realiai veikiančią įtraukties sistemą. Vis dėlto, analizuojant dokumentus galima pastebėti tam tikrą atotrūkį tarp deklaruojamų principų ir jų praktinio įgyvendinimo.

Nors teisės aktuose aiškiai įtvirtinamas individualizavimo, prieinamumo ir lygių galimybių principas, praktikoje šių nuostatų įgyvendinimą gali riboti nepakankami žmogiškieji ir finansiniai ištekliai, nevienodas specialistų prieinamumas bei skirtingas institucijų pasirengimo lygis. Be to, dokumentuose dažnai akcentuojami bendrieji principai, tačiau trūksta konkrečių įgyvendinimo mechanizmų ir aiškių vertinimo kriterijų, leidžiančių sistemingai įvertinti įtraukties efektyvumą ikimokyklinio ugdymo kontekste. Dėl to įtraukties įgyvendinimas gali būti nevienodas skirtingose ugdymo įstaigose.

Apibendrinant galima teigti, kad nors teisės aktai ir politiniai dokumentai sudaro tvirtą pagrindą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, jų veiksmingumas priklauso nuo nuoseklaus ir sistemingo įgyvendinimo visais lygmenimis, užtikrinant pakankamus jų išteklius, specialistų pasirengimą ir praktinių sprendimų taikymą ugdymo procese.

3.2. Iš dalies struktūruoto interviu rezultatai

Analizė parengta remiantis 10 respondentų pateiktais atsakymais į klausimus iš dalies struktūruoto interviu klausimus, kuriais siekta atskleisti pedagogų taikomas strategijas dirbant su autizmo spektro (ASS) turinčiais vaikais. Interviu klausimai buvo suskirstyti į temines kategorijas, atspindinčias pagrindines strategijų grupes: socialines, elgesio, akademinės bei ugdymo metodų lankstumo ir universalus dizainoprincipų taikymą. Duomenys buvo analizuojami taikant kokybinės turinio analizės metodą, išryškinant pagrindines kategorijas ir jų subkategorijas, kurios atskleidžia pedagogų patirtis, taikomas praktikas bei susiduriamus iššūkius. Analizės metu siekta ne tik identifikuoti dažniausiai taikomas strategijas, bet ir įvertinti jų veiksmingumą, atsižvelgiant į pedagogų pateiktus praktinius pavyzdžius. Tyrimo rezultatai leidžia geriau suprasti, kokios strategijos yra taikomos ikimokyklinio ugdymo kontekste dirbant su ASS vaikais, kurios prisideda prie socialinių, komunikacinių ir elgesio gebėjimų ugdymo ir kokie veiksniai lemia jų sėkmingą įgyvendinimą.

Atliekant interviu duomenų analizę, buvo išskirtos pagrindinės kategorijos ir subkategorijos, atspindinčios pedagogų patirtis dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, ikimokyklinėse įstaigose. Jos pateiktos 4 lentelėje.

4 lentelė. Interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos

Kategorija	Subkategorija
Socialinės strategijos	Bendraamžių mediacija Žaidimu grįstos veiklos
Elgesio strategijos	Elgesio formavimas
Akademinės strategijos	Ugdymo turinio pritaikymas

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kiek metų dirbate ikimokyklinio ugdymo pedagogu?“ nustatyta, kad tyrime dalyvavusių pedagogų darbo patirtis labai įvairi – nuo kelių iki keliolikos ar keliasdešimt metų darbo ikimokyklinio ugdymo srityje. 3 pedagogai ikimokyklinio ugdymo srityje dirba 3-7 metus, 4 -10 metų, o 3 nurodė, kad dirba jau 20 metų ir daugiau. <...>[P9] pajuokavo, kad „*man atrodo, kad niekada nieko daugiau gyvenime ir nemoku*“. Tai rodo, kad tyrime dalyvavo tiek mažesnę, tiek didesnę profesinę darbo stažą turintys pedagogai, todėl galima tikėtis įvairiapusio požiūrio į darbą, tiek dirbant su neurotipiniais, tiek su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kokia Jūsų patirtis dirbant su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais?“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: darbo patirties įvairovė, patirties įtaka darbo kokybei ir mokymosi bei profesinio tobulėjimo aspektai. Nustatyta, kad pedagogų patirtis dirbant su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais yra labai nevienoda ir svyruoja nuo labai nedidelės iki ilgametės. Dalis respondentų nurodė turintys tik minimalią darbo patirtį. Kiti pedagogai nurodė, kad su šiais vaikais dirba jau ilgą laiką ir turi netgi savitą sistemą. <...>[P3] teigia „*su tokiu vaiku dirbu tik pirmi metai, visai jo nesuprantu, ypač tėvų*“, <...>[P4] teigia „*seniau tokių vaikų tikrai nebuvo, tik paskutiniaisiais metais mano grupėje atsirado*“. <...> [P9] „*kai pabaigiau universitetą ir pradėjau su jais dirbti, jau 10 metų*“. Pastebėta, kad mažesnę darbo patirtį turintys pedagogai susiduria su daugiau problemų, nei tie, kurie dirba jau ilgesnį laiką. Ilgesnį laiką dirbantys pedagogai akcentuoja sukauptą praktinę patirtį ir geresnį vaikų poreikių supratimą. Kai kurie respondentai teigia, kad jų patirtis yra susijusi su nuolatiniu mokymusi ir prisitaikymu prie skirtingų vaikų poreikių.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate dirbdami su ASS vaikais?“ išryškėjo keturios pagrindinės kategorijos: komunikacijos sunkumai, probleminis elgesys, bendradarbiavimo su tėvais sunkumai ir pagalbos bei kompetencijų trūkumas. Komunikacijos sunkumai buvo įvardijami kaip vienas dažniausių iššūkių. Pedagogai pažymėjo, kad dažnai sudėtinga suprasti vaiko poreikius ir reakcijas, ypač kai vaikas negali jų išreikšti. <...>[P1] nurodo „*dažnai patiriu nevilgtį kai vaikas tiesiog rėkia, o aš jo nesuprantu*“, <...>[P3] „*jis visą dieną miega, būna sunku sudominti, nieko nenori*“, <...>[P8] „*jį labai sunku sudominti*“. Probleminis elgesys taip pat išskiriamas kaip reikšmingas iššūkis. Respondentai pažymėjo, kad vaikai gali stipriai reaguoti į pokyčius, būti sunkiai sudominti ar atsisakyti dalyvauti veiklose. Bendravimo su tėvais sunkumai buvo įvardyti kelių respondentų. Pedagogai pažymėjo, kad ne visada pavyksta užtikrinti efektyvų bendravimą su tėvais, o tai apsunkina nuoseklų vaiko ugdymą. Be to, dalis respondentų, ypač dirbančių bendrojo ugdymo ikimokyklinėse įstaigose, pabrėžė mokinio padėjėjų kompetencijos stoką <...>[P1] nurodo „*ji viską padaro už jį*“, <...>[P8] „*tik sėdi ir stebi mano veiklą*“. Taip pat kai kurie pedagogai pabrėžė paramos trūkumą ugdymo procese, nurodydami, kad sudėtingose situacijose jaučiasi stokojantys pagalbos ar papildomų žmogiškų išteklių.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kaip ugdymo procese įtraukiate vaikus į sąveiką su ASS vaiku ir kokius metodus taikote? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: socialinės strategijos, organizacinės strategijos ir struktūrinės strategijos. Nustatyta, kad pedagogai taiko įvairias strategijas, siekdami įtraukti vaikus į sąveiką su autizmo spektro sutrikimą turinčiu vaiku. Duomenų analizė atskleidė tris pagrindines taikomų metodų grupes: socialines (bendraamžių įtraukimas ir modeliavimas), struktūrines (veiklos nuspėjamumo užtikrinimas ir vizualinė parama) bei organizacines (veiklų struktūravimas ir darbas mažose grupėse). Socialinės strategijos dažniausiai pasireiškia per bendraamžių įtraukimą į bendras veiklas ir tarpusavio pagalbos skatinimą. Dalis pedagogų sąmoningai kuria situacijas, kuriose kiti vaikai tampa aktyviais sąveikos dalyviais ir modeliuoja tinkamą elgesį <...>[P8] nurodo „*skiriu bendras užduotis, kad padėtų*“, kas rodo kryptingą pastangą įtraukti kitus vaikus į ASS vaiko veiklą. Tokiose situacijose bendraamžiai veikia kaip socialinio elgesio modeliai, o tai sudaro prielaidas natūraliai socialinei sąveikai ir padeda ASS vaikui įsitrukti į bendrą veiklą. Organizacinės strategijos siejamos su veiklų struktūravimu ir darbo organizavimu mažesnėse grupelėse. Dalis pedagogų pabrėžia, kad mažesnės grupės sudaro palankesnes sąlygas sąveikai, nes sumažėja dirgiklių kiekis ir vaikas gali lengviau susikoncentruoti į bendrą veiklą <...>[P9] „*veiklą skirstau grupelėmis, pateikiu tik vieną užduotį*“. Tokiu būdu supaprastinama socialinė situacija ir didėja tikimybė, kad ASS vaikas įsitrauks į bendras veiklas kartu su kitais vaikais <...>[P2] nurodo „*veiklą bandau kurti nuspėjama, kad vaikas jaustųsi drąsiau*“, Svarbi vieta skiriama veiklų nuspėjamumui ir struktūravimui <...>[P9] „*ryto rate naudojuosi paveikslukais, paaiškinu ką darysime dabar, ką paskui, taip būna saugiau ir pavyksta išvengti pykčio protrūkių*“. Tokios priemonės padeda vaikui geriau suprasti situaciją, mažina nerimą ir sudaro sąlygas sėkmingesnei sąveikai su bendraamžiais. Analizė rodo, kad ASS vaikų įtraukimas į sąveiką grindžiamas ne viena atskira priemone, bet jų deriniu – kuriant struktūruotą, aiškia ir socialinei sąveikai palankią ugdymo aplinką.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kokiose situacijose taikomi vaikų įtraukimo metodai yra veiksmingiausi? išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: veiksmingiausios situacijos, taikomi įtraukimo būdai ir metodų netaikymas bei trūkumas. Nustatyta, kad vaikų įtraukimo į sąveiką metodai veiksmingiausi konkrečiose, kasdienėse situacijose. Dažniausiai respondentai minėjo tokias situacijas, kaip dalyvavimas ryto rate, bendroje veiklose, atliekant įvairias užduotis. Be to išskiriamos

laisvo ir organizuoto žaidimo situacijos, kuriose sąveika vyksta natūraliau. Taikomi įtraukimo būdai. Pedagogų teigimu, žaidimo metu vaikai spontaniškiau inicijuoja kontaktą ir lengviau įtraukia ASS turintį vaiką į bendrą veiklą <...>[P8] nurodo „*paskiriu draugą padėjėją, tarsi mentorių*“, <...>[P9] „*žaidime jam visi kartu paskiriame vaidmenį*“. Metodų netaikymas ir trūkumas. Vis dėlto, analizė atskleidė, kad ne visi respondentai taiko sąmoningas įtraukimo strategijas. Dalis jų nurodė, kas jiems sudėtinga įvardyti taikomus metodus, dalis pripažino, kad jų visai netaiko, nes tokių nežino <...>[P2] nurodo „*nežinau, pagal aplinkybes*“, <...>[P1] „*nenaudoju tokių, tegu tiesiog žaidžia kartu*“. Šie atsakymai leidžia daryti prielaidą, kad pedagogų praktikoje vis dar trūksta nuoseklaus ir sąmoningo vaikų įtraukimo metodų taikymo. Apibendrinant galima teigti, kad veiksmingiausios įtraukimo situacijos yra tos, kurios yra natūralios, kasdienės ir grindžiamos žaidimu bei bendromis veiklomis, tačiau jų efektyvumas priklauso nuo pedagogo gebėjimo tikslingai organizuoti vaikų sąveiką.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Su kokiais sunkumais susiduriate organizuojant vaikų sąveiką su ASS vaiku ugdymo procese?“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: socialinės komunikacijos sunkumai, bendraamžių reakcijos ir įtrauktiems sunkumai bei elgesio ir emocinės reakcijos. Ryškiausias įvardytas sunkumas siejamas su ASS vaikų socialinės komunikacijos supratimu. Pedagogai pažymi, kad šie vaikai dažnai nesupranta, ko iš jų tikisi kiti vaikai, nesuvokia bendrų veiklų prasmės bei pačios bendravimo situacijos <...>[P4] nurodo „*atsisako dalyvauti*“, <...>[P9] „*jis tiesiog nueina nuo kitų vaikų*“. Dėl to vaikui sudėtinga įsitraukti į bendras veiklas ir palaikyti tarpusavio sąveiką. Bendraamžių reakcijos. Svarbu pažymėti, kad sunkumai yra abipusiai – pedagogai atkreipia dėmesį, jog ir kiti vaikai ne visada supranta ASS vaiko elgesį, atsiskyrimą ar uždarymą. Tai apsunkina natūralios sąveikos kūrimąsi, nes bendraamžiai ne visada žino, kaip reaguoti ar įtraukti tokį vaiką į bendrą veiklą. Elgesio ir emocinės reakcijos. Elgesio sunkumai dažnai pasireiškia kaip reakcija į nesuprastas ar neaiškias situacijas. Pedagogų teigimu, tokiais atvejais stebimas atsitraukimas nuo veiklos, atsisakymas dalyvauti ar emocinės reakcijos <...>[P7] nurodo „*ima niokoti baldus*“, <...>[P9] „*žaloja save*“, „*besikartojančius judesius*“. Šie sunkumai rodo, kad vaikų sąveikos organizavimas reikalauja ne tik veiklų pritaikymo, bet ir nuoseklaus socialinių situacijų aiškinimo bei visų vaikų įtraukimo į supratimo kūrimą.

Analizuojant pedagogų atsakymus į klausimą „Ar ir kaip naudojate žaidimą socialinių įgūdžių ugdymui dirbant su ASS vaikais? Kokius žaidimu grįstus socialinių įgūdžių ugdymo metodus taikote dirbant su ASS vaikais? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo dvi pagrindinės kategorijos: žaidimų taikymas ir patiriami sunkumai. Žaidimų taikymas. Nustatyta, kad žaidimai socialinių įgūdžių ugdymui dirbant su ASS vaikais taikomi nevienodai. Kai kuriais atvejais jie visai netaikomi. Nors dalis respondentų žaidimus įvardija kaip naudingą ir efektyvią priemonę, leidžiančią ugdyti bendravimo, bendradarbiavimo ir taisyklių laikymosi gebėjimus, kiti pedagogai akcentuoja reikšmingus sunkumus juos taikant praktikoje. Patiriami sunkumai. Vienas pagrindinių sunkumų – tai ASS turinčio vaiko gebėjimas suprasti žaidimo esmę ir taisykles <...>[P1] sako „*matau, kad jam sunku suprasti ką aš noriu pasakyti*“, <...>[P4] „*veiklą savinasi ir supranta, kad tai jo, neleidžia kitiems vaikams naudotis tuo pačiu žaislu*“. Tai rodo, kad žaidybinė veikla neretai reikalauja papildomo struktūravimo ir individualaus pedagogo įsitraukimo, o spontaniškas dalyvavimas žaidime ASS turinčiam vaikui yra sudėtingas. Be to, gauti duomenys išryškino ir socialinės įtraukties problemą – kiti vaikai dažnai nenoriai įtraukia ASS turinčius vaikus į bendrus žaidimus <...>[P1] nurodo „*nenori būti su ju komandoje*“, <...>[P9] „*nenori net pasisupti kartu*“, <...>[P4] teigia „*juokiasi, kai jis nesupranta*“. Tai rodo, kad ASS turinčiam vaikui sudėtinga ne tik suprasti

žaidimo struktūrą, bet ir natūraliai įsitraukti į bendraamžių veiklą, o tai dar labiau riboja jų socialinių įgūdžių ugdymo galimybes. Atsižvelgiant į šiuos sunkumus, dalis pedagogų žaidimus taiko ribotai arba renkasi individualų darbą. Apibendrinant galima teigti, kad nors žaidimai laikomi potencialiai veiksminga socialinių įgūdžių ugdymo priemone, jų taikymas praktikoje yra apsunkintas dėl ASS turinčių vaikų sunkumų suprantant taisykles, išlaikant dėmesį bei bendraamžių nenoro juos įtraukti į bendrą veiklą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad žaidimu grįstų metodų taikymas reikalauja ne tik pedagoginių kompetencijų, bet ir kryptingo socialinės aplinkos formavimo bei papildomų strategijų, padedančių skatinti ASS turinčių vaikų įsitraukimą į bendrą veiklą.

Analizuojant pedagogų atsakymus į klausimą „Ar ir kaip organizuojate struktūruotas (aiškiai suplanuotas, su taisyklėmis) veiklas, skatinančias ASS vaikų bendradarbiavimą?, išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: veiklų struktūravimas, organizavimas ir sunkumai. Tyrimo duomenys parodė, kad ne visi pedagogai organizuoja struktūruotas veiklas. Dalis jų pabrėžė aiškios struktūros svarbą dirbant su ASS turinčiais vaikais, nurodydami <...>[P9] „stengiuosi iš anksto suplanuoti jo veiklą“, <...>[P6] „savo suplanuotą veiklą skaidau į smulkesnius etapus“, <...>[P10] teigia „naudojuosi paveikslukais iš jo aplanko“. Tačiau kita dalis pedagogų pažymėjo, kad struktūruotų veiklų netaiko <...>[P1] nurodo „kai šitiek grupėje vaikų tikrai nespėčiau nieko papildomo parengti“, <...>[P3] „ne, nematau prasmės“. Tai rodo skirtingą požiūrį į šių veiklų efektyvumą. Tie pedagogai, kurie visgi naudoja struktūruotas veiklas, teigia, kad dažniausiai jas organizuoja grupėse arba porose, siekdami palaipsniui ugdyti bendradarbiavimo gebėjimus. Veiklos būna paprastos, aiškios, orientuotos į bendrą tikslą. Apibendrinant galima teigti, kad struktūruotų veiklų taikymas nėra vieningas – dalis pedagogų jas vertina kaip veiksmingą priemonę, tačiau kiti jų atsisako. Tai leidžia daryti prielaidą, kad šių veiklų taikymas priklauso ne tik nuo pedagogo kompetencijų, bet ir nuo individualių vaiko ypatumų bei patirties, susijusios su ASS turinčių vaikų ugdymu.

Analizuojant pedagogų atsakymus į klausimą „Kaip mokote socialinių taisyklių (pvz. naudodami socialines istorijas ar kitas priemones)? Pateikite konkretų pavyzdį“ apie socialinių taisyklių mokymą, išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: taikomos priemonės, mokymo būdai ir patiriami skirtumai bei sunkumai. Taikomos priemonės. Tyrimo duomenys parodė, kad socialinių taisyklių mokymas nėra taikomas visų pedagogų. Dalis respondentų nurodė aktyviai naudojantys vizualines priemones socialinių istorijų mokymui, tokias kaip paveikslėliai, dienotvarkės, kurios padeda vaikui geriau suprasti socialines situacijas <...>[P10] teigia „naudojuosi paveikslukais iš jo aplanko“, <...>[P9] „ant jo stalo visada klijuojame dienotvarkę“. Tačiau kiti pedagogai pažymėjo, kad tokių priemonių netaiko <...>[P1] „logopedė kažką užklįjavo“. Mokymo būdai. Tie pedagogai, kurie moko socialinių taisyklių nurodė, kad tai daro nuosekliai, aiškindami ir bandydami modeliuoti elgesį, kartodami situacijas praktikoje <...>[P10] pasakoja „taikau naratyvinius žaidimus, situacija Parduotuvėje. Visi vaikai vaidino parduotuvę, pasiskirstėme rolėmis, gaminome reikalingus daiktus: pinigus, prekes, kasos aparatą. Buvome tarsi tikroje parduotuvėje, su joje dirbančiais darbuotojais“. Patiriami sunkumai. Tačiau kartu pedagogai pažymėjo, kad net ir taikant šiuos metodus, išryškėja sunkumai, nes vaikai vis dėlto atsisako būti poroje su ASS turinčiu vaiku, nenori su juo žaisti. ASS turintis vaikas patiria sunkumų išlaikydamas dėmesį, įsimindamas taisykles, praitaikydamas jas situacijose <...>[P10] teigia „vaikas supranta taisykles vienoje situacijoje, tačiau kitoje nebe“. Kai kurie pedagogai nurodė, kad ASS turintis vaikas ima jausti nerimą, atlieka stereotipinius judesius arba netgi ima save žaloti. Apibendrinant galima teigti, kad socialinių taisyklių mokymas nėra vieningai taikomas visų pedagogų praktikoje.

Analizuojant atsakymus į klausimą „Kokias priemones ir metodus naudojate ASS vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti (pvz., vizualines priemones, socialinius scenarijus)? Kaip jie padeda vaikui suprasti socialines situacijas? Pateikite konkretų pavyzdį“ socialinių įgūdžių ugdymui naudojamas priemonės ir metodus, išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: žodinis aiškinimas, elgesio modeliavimas bei rečiau taikomos vizualinės priemonės. Nustatyta, kad didžioji dalis pedagogų, ugdydami ASS turinčių vaikų socialinius įgūdžius, nenaudoja specialių priemonių. Socialinių įgūdžių ugdymas dažniausiai grindžiamas kasdienėmis situacijomis, žodiniu aiškinimu ir elgesio modeliavimu. Pagrindinė išskirta kategorija – žodinis aiškinimas. Pedagogai vaikams paaiškina socialines situacijas, veiksmų eigą bei elgesio taisykles, komentuoja vykstančias situacijas. Tokiu būdu, pedagogų nuomone, vaikas gauna tiesioginę informaciją situacijose <...>[P3] teigia, „pasakau, kad taip negalima“, situacijose <...>[P1] teigia, „skaitome sensorines pasakas“. Tuo tarpu specialiosiose įstaigose dirbantys pedagogai teigia <...>[P10] teigia, „vien paaiškinti neužtenka“. Analizė atskleidė aiškų skirtumą tarp ugdymo įstaigų. Bendrojo ugdymo įstaigose dirbantys pedagogai nurodo, kad specialių priemonių netaiko arba taiko epizodiškai. Tuo tarpu specialiosiose įstaigose dirbantys pedagogai dažniau taiko vizualines ir struktūruotas priemones, kurios padeda vaikui geriau suprasti socialines situacijas.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie probleminio elgesio priežasčių nustatymą vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, klausiant „Kaip nustatote probleminio elgesio priežastis ASS vaikams? Pateikite konkretų atvejį iš praktikos“ išryškėjo dvi pagrindinės kategorijos: elgesio stebėjimas bei aplinkos ir sensorinių veiksnių analizė. Nustatyta, kad pedagogai probleminio elgesio priežasčių dažniausiai ieško stebėdami situacijas, kuriose elgesys pasireiškia. Dalis pedagogų stebi galimus dirgiklius ir taip bando sušvelninti probleminio elgesio reiškinius. Pagrindinė išskirta kategorija – elgesio stebėjimas kasdienėse situacijose bei bandymas jo išvengti. Respondetai teigia stebintys, kada ir kokiomis aplinkybėmis pasireiškia netinkamas elgesys, kokie pokyčiai veikloje ar situacijose jį sukelia. <...>[P3] teigia „užtenka tik pasirodyti svetimam žmogui grupėje“, situacijose <...>[P1] „jei tik kas paliečia arba negauna ko nori“. <...>[P7] „ypač stiprus garsas išmuša“, [P10] „jei pasikeičia dirbantis žmogus grupėje, ypač jei pirmą kartą matomas“. Kita svarbi kategorija – aplinkos ir sensorinių veiksnių analizė. Respondentai teigia, kad probleminį elgesį dažnai sukelia veiklų pasikeitimai, maistas <...> [P5] „ypač maisto pasikeitimas“, <...>[P1] „jei ateina stipriais kvėpalais pasikvėpinęs žmogus, net tas pats mokytojas“. Analizė taip pat atskleidė skirtumus tarp ugdymo įstaigų. Specialiosiose įstaigose dirbantys pedagogai dažniau taiko sistemingą situacijų stebėjimą bei ieško konkrečių elgesį sukeliančių dirgiklių, o bendrojo ugdymo įstaigose dažniau remiamasi spontanišku situacijų vertinimu. Bendrojo ugdymo įstaigoje dirbanti pedagogė pateikė pavyzdį, kad vaikas staiga pradėdavo rėkti ir žaloti save. Ji ilgai negalėjo suprasti kas vyksta ir tik po ilgo stebėjimo suprato, kad vaikas taip reaguoja į artėjančius priešpiečius, kurių metu duodami pieno produktai, nes įstaiga dalyvauja specialioje akcijoje, kurią vykdo kartu su X miesto organizacija, tiekiančia nemokamus pieno produktus, tokius kaip jogurtą, sūrelius. Pakalbėjęs su tėvais, išaiškėjo, kad vaikas nemėgsta šių produktų, o mokytojos padėjėja reikalauja, kad visi vaikai būtinai suvalgytų. Reikia pažymėti, kad vaikas nekalbantis, todėl negali žodžiu išreikšti savo norų, o simbolių kortelėmis jis nemoka naudotis.

Analizuojant respondentų atsakymus apie pageidaujamo vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, elgesio formavimą, klausiant „Kaip formuojate pageidaujamą ASS vaikų elgesį? Kokius metodus (pvz., pastiprinimą, ABA principus) taikote? Pateikite konkretų pavyzdį. Kaip vaikas reaguoja į šiuos metodus?“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: teigiamas pastiprinimas, aiški struktūra, rutinų laikymasis ir pedagogų žinių trūkumas apie specifinius elgesio valdymo metodus. Dažniausiai

respondentai nurodė taikantys teigiamą pastiprinimą – vaiką paskatina mėgstama veikla, žodiniu įvertinimu <...>[P6] teigia „turime lentą gero elgesio fiksavimui“, <...>[P10] „jei veikla aiški, problemų paprastai nebūna“. <...>[P7] „turime savų paskatinimo formų, jas išsiaiškiname jau metų pradžioje“, [P10]. Kita svarbi kategorija – aiški struktūra ir rutinų laikymasis. Respondentai pabrėžė, kad šiems vaikams ypač svarbi stabili ir prognozuojama aplinka. <...>[P3] „jei viskas vyksta kaip numatyta, problemų nebūna <...>[P1] „jei tik niekas nesikeičia“. <...>[P7] „didžiausi sunkumai kyla kai vaikas nesupranta kas vyksta“. Analizė taip pat atskleidė, kad ne visi pedagogai žino specifinius šių vaikų elgesio valdymo metodus. Dalis respondentų pripažino, kad dirba remdamiesi intuicija ar asmenine patirtimi, o kai kurie išvis nėra girdėję apie ABA principus ar kitus struktūruotus metodus. Respondentai taip pat pažymėjo, kad probleminį elgesį dažnai lemia vaiko emocinės būsenos pokyčiai, emocinio reguliavimo sunkumai. Viena pedagogė pateikė pavyzdį apie vaiką, kuris laukdamas savo eilės pradėdavo žaloti kitus vaikus. Vaikas nuosekliai buvo mokomas laukimo įgūdžio. Už ramų laukimą vaikas gaudavo įvertinimą – simbolį, kurį kabindavo jo lentoje. Simbolį parodydavo mamai, už tai gaudavo papildomo laiko žaidžiant su planšete. Ilgainiui vaikas tapo ramesnis ir pradėjo lengviau įsitraukti į bendras veiklas.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie ugdymo aplinkos organizavimą klausiant „Kaip organizuojate ugdymo aplinką ASS vaikams (pvz., taikant TEACCH, vizualinę struktūrą)? Koks yra dienos struktūros vaidmuo? Pateikite konkretų pavyzdį, kaip tai veikia vaiko elgesį“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: aiški dienos struktūra, vizualinės priemonės bei aplinkos pritaikymas pagal vaiko sensorinius poreikius. Pagrindinė išskirta kategorija – aiški dienos struktūra. Respondentai teigia, kad autistiškiems vaikams labai svarbu žinoti dienos eigą ir veiklų nuoseklumą <...>[P3] „jei viskas vyksta kaip numatyta, problemų nebūna <...>[P2] „naudojamės simbolių lentele, tada kiek lengviau“. <...>[P7] „jis turi žinoti kas vyksta ir kiek tai truks“. Svarbu vizualinių priemonių naudojimas <...>[P10] „naudoju jo simbolių albumą“. <...>[P7] „visada mokinio padėjėja jam rodo veiklą paveikslėlyje“. Tačiau analizė taip pat atskleidė, kad tikrai ne visi pedagogai taiko struktūruotas metodikas, tokias kaip TEACH, PECS. Dauguma jų teigia, kad tai švietimo pagalbos specialistų darbas <...>[P1] „taigi čia logopedo darbas“, <...>[P2] „ne, nieko aš netaikau, jis jei nori dalyvauja veikloje, jei ne, paliekame jį ramybėje <...>[P4] „aš neturiu tam išsilavinimo“. Kita kategorija – aplinkos pritaikymas pagal vaiko sensorinius poreikius <...>[P5] „jei triukšmo daug, nieko nebus“ <...>[P8] „mes turime ramybės kiaušinių, jis tiesiog ten pabūna“. Pateiktas pedagogės pavyzdys kaip galima išmokyti vaiką dalyvauti veikloje. <...>[P10] „jam buvo labai sunku kai tik pradėjo lankyti darželį. Būdavo savižalos daug atvejų, vaikas save kandžiojo, pešėsi plaukus. Tik pradėjus naudotis simbolių kortelėmis, po kurio laiko, vaikas tapo ramesnis. Į simbolių naudojimą įtraukėme tėvus, muzikos mokytoją, visus, kurie tik dalyvaudavo vaiko gyvenime. Po truputėlį berniukas pradėjo rimti, daugiau laiko praleisdavo tiesiog būdamas bendroje veikloje, nors ir nieko neveikdavo“.

Analizuojant atsakymus į klausimą „Kaip reaguojate į netinkamą ar pasikartojantį ASS vaikų elgesį? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: ramus pedagogo elgesys, situacijos ignoravimas arba nestiprinimas bei nuoseklus taisyklių laikymasis. Respondentai teigia, kas probleminio elgesio metu stengiasi nekelti balso, kalbėti aiškiai ir trumpai bei išlikti neutralūs <...>[P10] „stengiuosi būti rami, nors ne visada pavyksta“, <...>[P8] „bandau kalbėti trumpais sakiniais, tarsi komandomis. Kita svarbi kategorija – probleminio elgesio nestiprinimas. Tačiau tam reikalingos paties pedagogo žinios apie galimus vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, galimus probleminio elgesio valdymo būdus. Kai kurie respondentai teigia, kad stengiasi nesureikšminti probleminio elgesio, reaguoti kaip galima neutraliau <...>[P10]. „stengiuosi neakcentuoti, neįkyriau

jam aiškindama“ <...>[P7] „,taikau apkabinimo būdą, tiesiog apkabinu jį ir laikau“. Ta pati pedagogė pateikė priešingą reakciją į vaiko probleminį elgesį nei į skatinimą. Ji taip pat turi grupėje ir blogo elgesio lentelę, kurioje kabina liūdnius veidukus. Su vaiko tėvais taip pat tai yra aptariama. Vaikas negauna papildomo laiko žaidimams planšete. Mama tvirtina, kad tai labai veiksminga priemonė.

Analizuojant atsakymus į klausimą „Kaip pritaikote ugdymo turinį ASS vaikams pagal jų individualius poreikius? Pateikite konkretų pavyzdį. Kokie iššūkiai kyla?“ išryškėjo dvi pagrindinės kategorijos: užduočių individualizavimas bei veiklų pritaikymas pagal vaiko gebėjimus ir interesus. Respondentai teigia, kas užduotis dažnai skaido etapais <...>[P8] „užduotėles atlieka tik vieną, paskui kitą, mokinio padėjėja visada jam paaiškina ką jis dabar daro, o ką darys paskui ir tai tikrai veikia. <...>[P10] „mažais žingsneliais tik“. Taip pat akcentuojama vaiko interesų svarbą <...>[P3] „jei veikia jį domina“ <...>[P10] „kadangi galime dirbti kontekstais visada naudojusi tuo kuo jis domisi, tai gali būti mašinos, dinozaurai, bet kas. Tuo pasinaudodama traukiu jį į veiklas, kurias atliekame su visais vaikais. O žinių jis turi labai labai daug, vaikščiojanti enciklopedija, tačiau tik tam tikroje srityje“.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kaip naudojate vizualines priemones (pvz., PECS, tvarkaraščius) dirbant su ASS vaikais? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo dvi pagrindinės kategorijos: vizualinės dienotvarkės naudojimas bei paveikslėlių ir kortelių taikymas komunikacijai. Tyrimo duomenys atskleidė, kad vizualinės priemonės dažniausiai naudojamos siekiant padėti vaikui suprasti dienos eigą, veiklas bei sumažinti nerimą. <...>[P8] „grupėje kiekvienas vaikas prie savo stalo turi dienos eigos seką vaizduojančias korteles, įvykdžius vieną veiklą, kortelė nuimama“. <...>[P10] „kiekvienas vaikas turi savo aplanką su dienos simboliais, tai tikrai labai palengvina“. Tačiau ne visi pedagogai naudoja vizualines priemones, ypač bendrojo ugdymo įstaigose<...>[P3] „ne, mes tokių neturime, gal logopedė?“ <...>[P3] „ne, neturiu aš nieko, nedavė mum niekas“. Kai kurie respondentai pripažino, kad nieko nėra girdėję nei apie PECS nei jokiais kitas metodikas.

Analizuojant pedagogų atsakymus į klausimą „Kaip organizuojate mokymosi procesą, kad jis būtų aiškus ir nuspėjamas ASS vaikams? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo dvi pagrindinės kategorijos: aiški dienos rutina bei nuoseklus veiklų pateikimas. Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai stengiasi kurti kuo stabilesnę ir labiau prognozuojamą ugdymo aplinką. <...>[P8] „vaikas turi žinoti kas vyksta ir kas bus paskui“. <...>[P10] „viską reikia rodyti ir aiškinti labai nuosekliai, žingsnis po žingsnio“. Viena pedagogė pateikė pavyzdė apie vaiką, kuris sunkiai pereidavo iš vienos veiklos į kitą. Jis tiesiog atsisakydavo kažką veikti ir pradėdavo pykti. Pedagogė pradėjo iš anksto perspėti apie veiklos pabaigą, tam ji pasinaudojo smėlio laikrodžiu. Vaikas suprato kada jo veikla baigsis, o kai laikrodį mokytoja apvers, jo veikla jau bus kitokia. Taip, palaiptui, vaikas pradėjo ramiau reaguoti į pasikeitimus.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie mokymo metodų pritaikymą vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, klausiant „Kaip pritaikote mokymo metodus dirbant su ASS vaikais pagal jų individualius poreikius? Kaip nusprendžiate, kokius metodus pasirinkti konkrečiam vaikui? Pateikite konkretų pavyzdį iš savo praktikos“ išryškėjo nevienoda pedagogų patirtis ir pasirengimas dirbti su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų. Išskirtos trys kategorijos: vizualinių ir struktūruotų metodų taikymas, ugdymo individualizavimas bei metodų netaikymas arba žinių trūkumas. Dalis pedagogų teigė taikantys vizualines priemones, aiškia veiklos struktūrą, trumpas instrukcijas bei individualizuotas užduotis <...>[P8] „jei mato ir supranata dienotvarkę, veikla būna kur ramesnė“.

<...>[P10] „*taikau pagal patį vaiką, kas jam labiau suprantama ir priimtina*“. Vis dėlto, dalis respondentų pripažino, kas netaiko specifinių metodų arba stokoja žinių išvis apie darbą su šikais vaikais. Kai kurie pedagogai nurodė, kad dažniausiai remiasi bendra pedagogine patirtimi, kolegų patarimais arba spontaniškais sprendimais <...>[P2] „*mes tai grupėje ne, nežinau, turbūt logopedė kažką*“. <...>[P3] „*vaikų ir taip grupėje daug, prie kiekvieno tikrai neprieisiu*“. <...>[P4] „*ne, nežinau*“. <...>[P6] „*čia gal psychologė daugiau? Net nežinau*“. Pedagogų atsakymai rodo, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą praktika skirtingose ugdymo įstaigose išlieka nevienoda ir dažnai priklauso nuo pedagogo patirties bei pasirengimo dirbti su šiais vaikais.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie taikomų metodų veiksmingumą, į klausimą „Iš ko sprendžiate, kad taikomi metodai yra veiksmingi?“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: vaiko elgesio ir emocinės būsenos pokyčiai, didesnis įsitraukimas į veiklas bei geresnė socialinė sąveika. Respondentai metodo veiksmingumą dažnu atveju vertino pagal vaiko emocinę būseną ir elgesį. Jie pažymėjo, kad veiksmingi metodai padeda sumažinti nerimą, probleminį elgesį ir /ar emocinius sunkumus. <...>[P10] „*jei vaikas ramus, vadinasi viskas gerai, mums pavyko*“. <...>[P3] „*na, jei pavyko išvengti pykčio, vadinasi pataikėm*“. Pedagogai taip pat pastebėjo, kad veiksmingai taikomi metodai padeda vaikui ilgiau išlaikyti dėmesį, atlikti užduotis ir dalyvauti veikloje. Vis dėlto, dalis pedagogų pripažino, kad ne visada geba aiškiai įvertinti metodų veiksmingumą, nes vaikų reakcijos labai individualios ir kinta priklausomai nuo situacijos <...>[P8] „*labai sunku pasakyti, vakar tiko, viskas buvo gerai, šiandien jau ne, kyla isterija, daiktų mėtymas ir savęs žalojimas*“.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie ugdymo veiklų pritaikymą skirtingų gebėjimų vaikams, klausiant „Kaip pritaikote ugdymo veiklas, kad jose galėtų dalyvauti skirtingų gebėjimų vaikai, įskaitant ASS vaikus? Pateikite konkretų pavyzdį iš savo praktikos. Iš ko sprendžiate, kad tokie sprendimai yra veiksmingi?“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: veiklų diferencijavimas, vizualinės ir praktinės pagalbos taikymas bei vaikų įsitraukimo vertinimas. Pedagogai nurodė, kad veiklos dažniausiai pritaikomos supaprastinant užduotis, skaidant jas į etapus ar suteikiant individualią pagalbą. <...>[P10] „*reikia labai apgalvoti, sakyti tik vieną veiklą*“. <...>[P8] „*turime mokinio padėjėją, ji labai gelbsti, nes gali dirbti su juo individualiai*“. Respondentai pateikė praktinių pavyzdžių iš grupinių veiklų, kai vaikui pirmiausia leidžia tik stebėti kitų vaikų veiklą, o vėliau, palaipsniui, į ją įsitraukti. Sprendimų veiksmingumą respondentai dažniausiai vertino pagal vaiko įsitraukimą, emocinę būklę bei dalyvavimą bendrose veiklose.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų sensorinių ypatumų atliepimą, klausiant „Kaip atsižvelgiate į ASS vaikų sensorinius ypatumus? Pateikite konkretų pavyzdį“ išryškėjo trys pagrindinės kategorijos: aplinkos dirgiklių mažinimas, individualių sensorinių poreikių stebėjimas bei veiklų ir aplinkos pritaikymas. Pedagogai dažniausiai pabrėžė triukšmo, šviesos ir kitų dirgiklių mažinimo svarbą. Respondentai teidė, kad kai kuriems vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, būna labai sudėtinga būti triukšmingoje aplinkoje <...>[P10] „*spektakliukų, renginių metu, turime specialias ausines, jas uždedame, nepatikėsite, bet vaikas šypsosi*“. <...>[P8] „*išvedame iš aplinkos, leidžiame būti grupėje*“. Respondentai taip pat teigė, kad sensoriniai ypatumai kiekvienam vaikui pasireiškia skirtingai, todėl labai svarbu vaiko stebėseną, kas jį ramina, kas sukelia įtampą.

Analizuojant pedagogų atsakymus apie pagalbą autistiškų vaikų komunikacijai, klausiant „Kaip padedate ASS vaikams komunikuoti? Kokius metodus taikote? Pateikite pavyzdį“ išryškėjo nevienoda pedagogų patirtis ir pasirengimas. Išskirtos trys kategorijos: vizualinių priemonių

taikymas, žodinės komunikacijos skatinimas bei metodų netaikymas arba specialistų pagalbos akcentavimas. Dalis respondentų, daugiau dirbančių specialiose įstaigose, nurodė, kad naudoja vizualines priemones, paveiksliukus, kurie padeda vaikui išreikšti poreikius ir suprasti aplinkinius. Tačiau, vis dėlto, didžioji dalis respondentų pripažino, kad patys specifinių komunikacijos metodų netaiko. Pedagogai dažnai akcentavo logopedo ar kito švietimo pagalbos specialisto vaidmenį. <...>[P2] „logopedė kažką daro su juo, bet rezultato nesimato“. <...>[P3] „vaikas nekalba, bet čia jau specialistų turbūt reikalas, mes neturim tam išsilavinimo. <...>[P4] „ne, nežinau“. Pedagogų atsakymai rodo, kad komunikacijos ugdymas dažnai siejamas su specialistų pagalba, o daliai pedagogų trūksta žinių ir praktinių gebėjimų taikyti specifinius komunikacijos metodus.

Apibendrinant interviu rezultatus galima teigti, kad pedagogų patirtys dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, yra labai skirtingos. Tyrimas atskleidė, kad dalis pedagogų taiko įvairias socialines, elgesio bei akademinės strategijas, naudoja vizualines priemones, struktūruoja aplinką ir individualizuoja ugdymo procesą pagal vaikų poreikius. Tačiau nemaža dalis respondentų, ypač dirbantys bendrojo ugdymo įstaigose, pripažino stokojantys žinių ir praktinių gebėjimų dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, o specifinių metodų dažnai netaikantys arba jų taikymą siejantys su specialistų pagalba.

Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad pedagogai taikomų metodų veiksmingumą dažniausiai vertina pagal vaiko emcinę būseną, įsitraukimą į veiklas bei socialinę sąveiką. Išryškėjo, kad sėkmingam vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymui ypač svarbus individualių poreikių pažinimas, lankstus ugdymo organizavimas bei bendradarbiavimas su specialistais.

3.3. Tyrime dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo institucijų 2025 metų veiklos planų ir jų įgyvendinimo ataskaitų analizės rezultatai

Siekiant atskleisti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose įgyvendinami įtraukiojo ugdymo principai ir organizuojamas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų ugdymas, buvo atlikta dokumentų analizė analizuojant trijų tyrime dalyvavusių įstaigų 2025 metų veiklos planus ir jų įgyvendinimo ataskaitas. Analizė vykdyta remiantis teorinio modelio lygmenimis. Dokumentų analizės lygmenys ir analizuojami aspektai matyti 5 lentelėje

5 lentelė. Dokumentų analizės lygmenys ir analizuojami aspektai

Lygmuo	Analizuojami aspektai
Vaiko lygmuo	Individualių poreikių atliepimas, ugdymo pritaikymas, sensoriniai poreikiai
Mokytojo lygmuo	Pedagogų kompetencijos, mokymai, metodinė pagalba
Institucinis lygmuo	Įtraukties politika, specialistų pagalba, aplinkos pritaikymas
Bendradarbiavimo lygmuo	VGK veikla, bendradarbiavimas su šeima ir švietimo pagalbos specialistais

Vaiko lygmuo. Analizuojant trijų tyrime dalyvavusių įstaigų 2025 metų veiklos planus bei 2024 metų veiklos planų įgyvendinimo ataskaitas, nustatyta, kad dokumentuose vyrauja bendro pobūdžio įtraukiojo ugdymo nuostatos, orientuotos į vaikų individualių poreikių atliepimą bei ugdymo prieinamumo užtikrinimą. Dokumentuose pabrėžiama „saugios ir kiekvienam vaikui palankios ugdymo aplinkos kūrimas“, „individualios pagalbos teikimas“, bei „ugdymo prienamumo

užtikrinimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams“ (X lopšelio darželio, Y specialiosios įsatidos 2025 metų veiklos planas, 2025).

Panašios nuostatos atsispindi ir nacionalinio lygmens dokumentuose. Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023, Nr. V-1142) akcentuojama, kad ugdymas turėtų būti organizuojamas *„atsižvelgiant į kiekvieno vaiko individualius poreikius ir galimybes“*. Geros mokyklos koncepcijoje (2015, Nr. V-1308) pabrėžiama mokyklos pareiga kurti *„visiems atvirą ir įtraukią ugdymo aplinką“*.

Vis dėlto analizė parodė, kad daugumoje institucinių dokumentų vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymo organizavimas aptariamas gana bendrais aspektais. Konkrečios vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą ugdymo strategijos, metodai ar priemonės dažniausiai nėra detalizuojami. Kai kuriuose dokumentuose minimas ugdymo pritaikymas, specialistų pagalba stiprinimas bei individualių poreikių vertinimas, tačiau specifinių metodinių sprendimų darbui su šiais vaikais pateikiama nedaug.

Mokytojo lygmuo. Dokumentų analizė atskleidė, kad pedagogų kompetencijų stiprinimas laikomas viena svarbiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygų. Tyrime analizuotose 2025 metų veiklos planuose bei 2024 metų planų įgyvendinimo ataskaitose akcentuojamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, dalyvavimas mokymuose bei bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais. Dokumentuose išskiriamas siekis *„stiprinti pedagogų kompetencijas dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais“*, *„užtikrinti kvalifikacijos tobulinimo galimybes“*, *„gerinti ugdymo kokybę įtraukiojo ugdymo kontekste“* (X ir X darželių 2025 metų veiklos planai, 2025).

Panašios nuostatos atsispindi ir nacionalinio lygmens dokumentuose. Geros mokyklos koncepcijoje (2015, Nr. V-1308) pabrėžiama, kad pedagogas turi gebėti atpažinti individualius mokinių poreikius bei kurti kiekvienam vaikui palankią ugdymosi aplinką. Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023, Nr. V-1142) taip pat akcentuojama pedagogo kompetencijų svarba organizuojant individualius vaikų poreikius atitinkantį ugdymą.

Vis dėlto, analizė parodė, kad daugumoje institucinių dokumentų konkrečios vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo kompetencijos, strategijos ar specializuoti metodai nėra detaliau aprašomi. Dažnai vyrauja bendro pobūdžio nuostatos apie įtrauktį, profesinį tobulėjimą ir pasirengimą dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Konkrečių metodinių gairių darbui su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą, pateikiama nedaug arba jos iš viso nedetalizuojamos.

Institucinis lygmuo. Gauti duomenys rodo, kad tyrime dalyvavusiose įstaigose, didelis dėmesys skiriamas įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimui bei pagalbos sistemos stiprinimui. 2025 metų veiklos planuose ir 2024 metų veiklos planų ataskaitose akcentuojama saugios ir įtraukios ugdymo aplinkos kūrimo svarba, specialistų pagalba prieinamumas bei ugdymo sąlygų gerinimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams. Dokumentuose išskiriamas siekis *„užtikrinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius atitinkančią aplinką“*, *„stiprinti švietimo pagalbos prieinamumą“*, *„plėtoti įtraukties kultūrą įstaigoje“* (X, Y įstaigų 2025 metų veiklos planai, 2025).

Dokumentuose taip pat pabrėžiama Vaiko gerovės komisijos veikla, švietimo pagalbos specialistų komandos stiprinimas, pagalbos organizavimas bei individualių vaikų poreikių vertinimas. Kai kuriuose dokumentuose minimas ugdymo aplinkos pritaikymas ir siekis užtikrinti visiems vaikams prieinamą ugdymo procesą. Panašios nuostatos atsispindi ir nacionalinio lygmens dokumentuose.

Geros mokyklos koncepcijoje (2015 Nr. V-1308) pabrėžiama, kad mokykla turi būti atvira kiekvienam vaikui, o Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011, Nr. XI-1281) akcentuojama teisė gauti individualius poreikius atitinkantį ugdymą.

Gauti duomenys rodo, kad įstaigų dokumentuose įtraukusis ugdymas siejamas su visos įstaigos atsakomybe užtikrinti prieinamą, saugią ir vaikų poreikius atitinkančią ugdymo aplinką. Tačiau daugumoje dokumentų konkretūs vaikų, turinčių ASS, ugdymo organizavimo sprendimai, taikomos strategijos ar metodai aptariami gana bendrais aspektais arba nėra detalizuojami.

Bendradarbiavimo lygmuo. Analizuojant dokumentus nustatyta, kad tyrime dalyvavusiose įstaigose akcentuojama bendradarbiavimo tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir šeimos svarba. 2025 veiklos planuose bei 2024 metų veiklos ataskaitose pabrėžiama Vaiko gerovės komisijos veikla, komandinis darbas bei specialistų įsitraukimas sprendžiant vaikų ugdymosi klausimus. Taip pat išskiriamas siekis „*stiprinti bendradarbiavimą tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų*“, „*užtikrinti pagalbos vaikui tęstinumą*“, „*plėtoti partnerystę su šeima*“ (X darželio 2025 veiklos planas, 2025).

Panašios nuostatos atsispindi ir nacionalinio lygmens dokumentuose. Geros mokyklos koncepcijoje (2015, Nr. V-1308) akcentuojama su bendradarbiavimu grįstos mokyklos kultūros svarba, o Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023, Nr. V-1142) pabrėžiamas partneriškas bendravimas su šeima bei specialistų įsitraukimas organizuojant vaikų ugdymą.

Dokumentuose taip pat išskiriamas bendradarbiavimas su tėvais, siekiant užtikrinti nuoseklų pagalbos organizavimą bei geresnį vaikų poreikių pažinimą. Vis dėlto, daugumoje analizuotų dokumentų bendradarbiavimo organizavimas konkretizuojamas minimaliai, detaliau neapibrėžiant konkrečių pagalbos formų vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą.

Analizė leidžia teigti, kad bendradarbiavimas dokumentuose suvokiamas kaip svarbi įtraukiojo ugdymo sąlyga, tačiau konkrečių bendradarbiavimo praktikų, orientuotų į vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą aprašoma nedaug arba jos visai nedetalizuojamos.

Apibendrinant dokumentų analizės rezultatus galima teigti, kad tyrime dalyvavusių įstaigų dokumentuose vyrauja bendro pobūdžio įtraukiojo ugdymo nuostatos, orientuotos į individualių poreikių atliepimą, saugios ugdymo aplinkos kūrimą bei specialistų bendradarbiavimą. Dokumentuose akcentuojama pedagogų kompetencijų stiprinimo, pagalbos sistemos organizavimo bei bendradarbiavimo su šeima svarba. Tačiau konkrečių vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo strategijų, metodų ir praktinių gairių analizuotuose dokumentuose pateikiama nedaug arba jos nėra detalizuojamos.

3.4. Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, įtrauktį ikimokyklinio ugdymo, įskaitant ir specializuoto ugdymo įstaigą, lemia kompleksiniai barjerai, susiję su vaiko individualiais poreikiais, pedagogų pasirengimu, institucinių resursų trūkumu bei bendradarbiavimo sunkumais. Panašias tendencijas savo tyrimuose išskiria ir Odom'as et al., (2010), Sandbank et al., (2020), pabrėždami pedagogų kompetencijų, specialistų pagalbos ir ugdymo aplinkos pritaikymo svarbą įtraukties procese. 6 lentelėje pateikiami tyrimo metu išryškėję pagrindiniai barjerai bei galimos jų įveikos kryptys pagal teorinio modelio lygmenis.

6 lentelė. Įtraukties įgyvendinimo barjerai ir galimos sprendimo kryptys

Lygmuo	Išryškėję barjerai	Galimos sprendimo kryptys
Vaiko lygmuo	Sensoriniai sunkumai, Komunikacijos problemos, Socialinių įgūdžių stoka	Vizualinės priemonės, struktūruota veikla, sensorinės pertraukėlės
Mokytojo lygmuo	Žinių trūkumas apie vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą Metodų netaikymas	Mokymai, metodinė pagalba, bendradarbiavimas su specialistais
Institucinis lygmuo	Didelės grupės, Specialistų trūkumas	Švietimo pagalbos specialistų stiprinimas, aplinkos pritaikymas
Bendradarbiavimo lygmuo	Nepakankamas bendradarbiavimas su tėvais	Reguliarus komunikavimas, komandinis darbas

Analizė parodė, kad vienas ryškiausių barjerų yra pedagogų pasirengimo stoka bei ribotos praktinės žinios apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą. Šie rezultatai sutampa su Navickienės et al., (2019) bei Fuller ir Kaiser (2020) tyrimais, kuriuose pabrėžiama metodinės pagalbos ir specialistų bendradarbiavimo svarba. Taip pat išryškėjo institucinio lygmens problemos – didelės vaikų grupės, specialistų trūkumas bei nepakankamai pritaikyta ugdymo aplinka. Respondentų atsakymai leidžia teigti, kad veiksmingiausiomis sprendimo kryptimis laikomas ugdymo individualizavimas, vizualinės paramos taikymas bei švietimo pagalbos specialistų įsitraukimas.

Pedagogų pasirengimas dirbti su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą. Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogų pasirengimas dirbti su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą, yra nevienodas. Nors dalis respondentų nurodė taikantys vizualines priemones, struktūruotas veiklas ar individualizuotus ugdymo metodus, nemaža dalis pedagogų pripažino stokojantys specifinių žinių bei praktinių gebėjimų darbui su vaikais, turinčiais ASS. Kai kurie respondentai teigė specialių metodų netaikantys arba pagalbos dažniausiai besikreipiantys į švietimo pagalbos specialistus.

Gauti rezultatai sutampa su Florian (2014), Ainscow'o (2020) bei Pellicano ir den Houting'o (2022) tyrimais, kuriuose pabrėžiama, kad pedagogų kompetencijų stoka ir praktinio pasirengimo trūkumas išlieka vienais pagrindinių įtraukiojo ugdymo iššūkių. Florian (2014) akcentuoja, kad sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui svarbus ne tik teigiamas pedagogo požiūris į įtrauktį, bet ir gebėjimas praktiškai pritaikyti ugdymo metodus skirtingų poreikių vaikams. Ainscow'as (2020) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas neatsiejamas nuo pedagogo pasirengimo lanksčiai reaguoti į individualius vaikų poreikius, o Pellicano ir den Houting'as (2022) išskiria, kad pedagogams dažnai trūksta praktinių žinių apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymą bei konkrečių metodinių rekomendacijų.

Tyrimo metu išryškėjo, kad pedagogai dažniausiai remiasi bendrosiomis įtraukties nuostatomis, tačiau konkrečių vaikų, turinčių ASS, ugdymo metodų taikymas išlieka ribotas. Tai siejasi ir su dokumentų analizės rezultatais, kurie parodė, kad įstaigų dokumentuose konkrečios vaikų, turinčių ASS, ugdymo gairės detalizuojamos minimaliai. Galima daryti prielaidą, kad konkrečių metodikų rekomendacijų bei praktinio pasirengimo stoka apsunkina pedagogų galimybes efektyviai organizuoti šių vaikų ugdymą įtraukiojo ugdymo kontekste.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, dirbdami su vaikais, turinčiais, autizmo spektro sutrikimą, susiduria su įvairiais įtraukties įgyvendinimo sunkumais. Respondentai dažniausiai išskyrė

komunikacijos problemas, socialinės sąveikos sunkumus, sensorinį jautrumą bei probleminę elgesį. Taip pat buvo akcentuojami praktiniai iššūkiai – didelis vaikų skaičius grupėse, riboti laiko resursai bei nepakankams švietimo pagalbos specialistų prieinamumas.

Gauti rezultatai sutampa su Hume‘so et al., (2021) bei Odom‘o (2022) tyrimais, kuriuose pabrėžiama, kad vaikų, turinčių ASS, ugdymą dažnai apsunkina sensoriniai ir komunikaciniai sunkumai, o sėkmingai įtraukčiai būtina struktūruota bei vaikų poreikiams pritaikyta aplinka. Tyrimuose taip pat akcentuojama specialistų pagalbos ir tarpdisciplininio bendradarbiavimo svarba organizuojant kokybišką įtraukįjį ugdymą.

Tyrimo metu taip pat išryškėjo, kad daliai pedagogų sudėtinga užtikrinti individualizuotą pagalbą dėl didelio vaikų skaičiaus bendrosiose grupėse bei ribotų resursų. Panašias problemas savo tyrimuose išskiria Mitchell‘as ir Sutherland‘as (2020), pažymėdami, kad vienas svarbiausių įtraukties iššūkių yra nepakankamos praktinės galimybės individualizuoti ugdymą įvairių poreikių vaikams.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad viena svarbiausių sėkmingos vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, įtraukties sąlygų yra ugdymo individualizavimas bei vaikų poreikiams pritaikytų metodų taikymas.

Analizuojant pedagogų atsakymus išryškėjo, kad dažniausiai taikomos strategijos yra vizualinė parama, struktūruota ugdymo veikla, aiški dienvakė bei ugdymo individualizavimas. Šios strategijos pasižymi aiškia veiklų seka, vaizdinių priemonių naudojimu, rutinų laikymusi bei trumpų ir konkrečių instrukcijų pateikimu. Tyrimo metu taip pat nustatyta, kad pedagogai dažniausiai taiko pavienius struktūruoto ugdymo elementus, tačiau rečiau įvardija konkrečias metodikas, tokias kaip TEACCH metodas, socialiniai scenarijai ar PECS sistema komunikacinių gebėjimų ugdymui. Dalis bendrojo ugdymo pedagogų pripažino specialių metodų netaikantys arba stokojantys žinių apie jų praktinį taikymą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad teorinėje literatūroje akcentuojamos metodikos, praktikoje dažnai taikomos fragmentiškai arba nesistemiškai, o tai negali duoti teigiamų rezultatų siekiant sėkmingo vaikų, turinčių ASS, ugdymui.

Gauti rezultatai sutampa su Hum‘o et al., (2021), Odom‘o et al., (2022) bei Sam et al., (2020) tyrimais, kuriuose akcentuojama, kad struktūruota aplinka, vizualinė pagalba bei individualizuoti ugdymo metodai padeda vaikams, turintiems ASS geriau įsitraukti į ugdymo procesą ir socialines veiklas. Tyrimuose taip pat pabrėžiama specialistų pagalbos ir bendradarbiavimo svarba siekiant užtikrinti nuoseklią pagalbą vaikui.

Tyrimo metu taip pat išryškėjo, kad pedagogai pozityviai vertina švietimo pagalbos specialistų konsultacijas bei praktinę pagalbą organizuojant ugdymo procesą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad efektyvus įtraukusis ugdymas neatsiejamas nuo komandinio darbo, metodinės pagalbos bei nuolatinio pedagogų kompetencijų stiprinimo.

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, įtrauktis ikimokykliniame ugdyme priklauso nuo kompleksinių veiksnių: pedagogų kompetencijų, ugdymo aplinkos pritaikymo, specialistų pagalbos prieinamumo bei bendradarbiavimo tarp ugdymo proceso dalyvių. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad nors įtraukties principai ugdymo įstaigose yra pripažįstami, tačiau praktinis jų įgyvendinimas vis dar susiduria su įvairiais iššūkiais. Tai rodo poreikį stiprinti pedagogų praktinį pasirėngimą, plėsti metodinę pagalbą bei užtikrinti didesnę švietimo pagalbos specialistų įsitraukimą organizuojant vaikų, turinčių ASS, ugdymą.

Išvados

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą nustatyta, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas įtraukiojo ugdymo kontekste grindžiamas individualių poreikių atliepimu, ugdymo individualizavimu, struktūruota ir prognozuojama aplinka bei vizualinės paramos taikymu. Esminiais įtraukiojo ugdymo principais laikomi lygių galimybių užtikrinimas, ugdymo prieinamumas, individualių poreikių atliepimas, dalyvavimo skatinimas bei ugdymo aplinkos pritaikymas. Mokslinėje literatūroje vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, apibūdinami kaip turintys socialinės sąveikos, komunikacijos bei elgesio ir sensorinio jautrumo ypatumų, kurie lemia individualizuoto bei struktūruoto ugdymo poreikį. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama vizualinių priemonių, aiškios dienotvarkės, struktūruotos veiklos, sensorinių poreikių atliepimo bei bendradarbiavimo su švietimo pagalbos specialistais svarba ugdant šiuos vaikus, Taip pat nustatyta, kad įtraukusis ugdymas mokslinėje literatūroje traktuojamas nevienareikšmiškai: vieni autoriai įtraukįjį ugdymą sieja su visų vaikų dalyvavimu bendrojo ugdymo sistemoje ir lygių galimybių užtikrinimu, tuo tarpu kiti akcentuoja praktinius įgyvendinimo sunkumus, pedagogų pasirengimo stoką bei ribotas galimybes individualizuoti ugdymą. Šios teorinės nuostatos sudarė pagrindą tyrimo instrumentui – iš dalies struktūruoto interviu klausimynui – rengti.

2. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mokymosi galimybių ikimokykliniame ugdyme tyrimas atliktas taikant kokybinę tyrimo strategiją. Tyrime naudota dokumentų analizė ir iš dalies stuktūruotas interviu. Dokumentų analizė leido atskleisti, kaip įtraukties nuostatos bei vaikų, turinčių ASS, ugdymo galimybės atsispindi nacionaliniuose švietimo dokumentuose ir tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų veiklos planuose bei jų įgyvendinimo ataskaitose. Iš dalies struktūruotas interviu taikytas siekiant atskleisti pedagogų patirtis, taikomas ugdymo strategijas, metodus bei iššūkius dirbant su vaikais, turinčiais ASS. Tyrimo duomenų analizei taikyta kokybinio turinio analizė.

3. Tyrimo metu nustatyta, kad pedagogai, dirbdami su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, taiko vizualines priemones, aiškią dienotvarkę, struktūruotas veiklas, individualizuotas užduotis, trumpas ir aiškias instrukcijas bei sensorinių poreikių atliepimo metodus. Respondentai kaip veiksmingiausias ugdymo strategijas išskyrė vizualines korteles, veiklų sekų pateikimo rutiną, pozityvaus elgesio skatinimą bei individualizuotą pagalbą. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogų taikomi metodai ir strategijos yta nevienodi. Specializuoto ugdymo įstaigos pedagogai dažniau taiko struktūruotus ugdymo metodus, vizualinę paramą bei individualizuotą pagalbą. Tuo tarpu didžioji dalis bendrojo ugdymo pedagogų pripažino stokojantys specifinių žinių kaip ugdyti vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą. Pedagogams stinga žinių ir apie metodus, todėl jie teigia, kad kažkokių specifinių metodų netaiko arba taiko juos epizodiškai. Nustatyta, kad didžiausi sunkumai ugdymo procese, siejami su komunikacijos problemomis, socialinės sąveikos, probleminiu elgesiu, ugdymo individualizavimu, dideliu vaikų skaičiumi grupėse bei ribotu švietimo pagalbos specialistų prieinamumu. Dokumentų analizė parodė, kad tyrime dalyvavusių įstaigų dokumentuose vyrauja bendro pobūdžio įtraukties nuostatos, orientuotos į individualių poreikių atliepimą bei ugdymo aplinkos pritaikymą, tačiau konkrečios vaikų, turinčių ASS, ugdymo strategijos ir metodai dokumentuose detalizuojami minimaliai arba neįvardijami visai. Tyrimas parodė, kad sėkmingesnei vaikų, turinčių ASS, įtraukčiai svarbu stiprinti pedagogų praktines kompetencijas, užtikrinti didesnę švietimo pagalbos specialistų prieinamumą, plėtoti ugdymo individualizavimą bei stiprinti bendradarbiavimą tarp pedagogų, specialistų, šeimos.

Rekomendacijos

1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama daugiau dėmesio skirti konkrečių vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo strategijų ir metodų integravimui į įstaigų veiklos planus bei kitus ugdymo organizavimą reglamentuojančius dokumentus. Tyrimas atskleidė, kad dokumentuose dažniausiai vyrauja bendro pobūdžio įtraukties nuostatos, o konkretūs vaikų ugdymo metodai detalizuojami minimaliai.
2. Pedagogams rekomenduojama dažniau taikyti struktūruoto ugdymo elementus – vizualines priemones, aiškią dienotvarkę, trumpas ir konkrečias instrukcijas bei sensorinių poreikių atliepimo strategijas. Tyrimo metu nustatyta, kad šios priemonės pedagogų buvo įvardytos kaip veiksmingiausios dirbant su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimą.
3. Švietimo pagalbos specialistams rekomenduojama stiprinti tarpusavio bendradarbiavimą bei komandinio darbo praktiką organizuojant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai dažnai susiduria su praktinių žinių bei metodinės pagalbos stoka.
4. Savivaldybių švietimo skyriams ir ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama užtikrinti didesnę švietimo pagalbos specialistų prieinamumą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo metu specialistų trūkumas įvardytas kaip vienas reikšmingiausių įtraukties įgyvendinimo sunkumų.
5. Aukštosioms mokykloms ir kvalifikacijos tobulinimo institucijoms rekomenduojama daugiau dėmesio skirti būsimų ir dirbančių pedagogų pasirengimui dirbti su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, orientuojantis į konkrečių ugdymo metodų ir strategijų praktinį taikymą. Tyrimo metu dalis pedagogų pripažino stokojantys praktinių gebėjimų organizuojant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą.

Literatūros sąrašas

1. Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
2. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
3. Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7>
4. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
5. Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
6. Attwood, T. (2013). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers. Žiūrėta [2025-11-12]. Prieiga per internetą: <https://uk.jkp.com/products/the-complete-guide-to-aspergers-syndrome>
7. Barlattani, T., D'Amelio, C., Cavatassi, A., De Luca, D., Di Stefano, R., Di Berardo, A., et al. (2023). Autism spectrum disorders and psychiatric comorbidities: A narrative review. *Journal of Psychopathology*, 29(1), 3–24. <https://doi.org/10.36148/2284-0249-N281>
8. Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/003465431666982>
9. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. Edukologija. Žiūrėta [2025-11-12]. Prieiga per internetą: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/97354>
10. Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
11. Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
12. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
13. Boyd, B. A., Woodard, C. R., & Bodfish, J. W. (2013). Feasibility of exposure response prevention to treat repetitive behaviors of children with autism and an intellectual disability: A brief report. *Autism*, 17(2), 196–204. <https://doi.org/10.1177/1362361311414066>
14. Bugytė, V., & Valaitienė, A. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinė integracija ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: pedagogų požiūriu. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*, 1(7), 55–63. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.236>
15. CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. Žiūrėta [2025-12-12]. Prieiga per internetą: <https://udlguidelines.cast.org/>
16. Chapin, J., & Warne, V. (2020). *Gender responsive pedagogy in higher education: A framework*. International Network for Advancing Science and Policy. <https://www.inasp.info/publications/gender-responsive-pedagogy-higher-education>
17. Christensen, D. L., et al. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites,

- United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(3), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>
18. Dawson, G., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
 19. Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (pp. 36–53). Kogan Page.
 20. Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
 21. Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
 22. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
 23. Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning Science*, 6, 67–81. Žiūrėta [2025-12-20]. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/user/Downloads/JEducSci_6_67.pdf
 24. Frith, U. (2002). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing. Žiūrėta [2025-11-12]. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/autismexplaining0000frit>
 25. Galkienė, A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: Nuo atskirties pripažinimo link*. Edukologija. Žiūrėta [2026-01-12]. Prieiga per internetą: <https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/31664>
 26. Gray, C. (1991). *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information*. Jenison Public Schools. Žiūrėta per interneto prieigą: <https://carolgraysocialstories.com/>
 27. Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
 28. Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. In T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 97–115). RoutledgeFalmer. Žiūrėta [2026-01-12]. Prieiga per internetą: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203465233-12/qualifying-teachers-school-peder-haug>
 29. Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
 30. Hossain, M. M., et al. (2020). Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Autism Research*, 13(9), 1467–1484. <https://doi.org/10.1002/aur.2304>
 31. Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does inclusion mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
 32. Jacklin, A., & Farr, W. (2005). The computer in the classroom: A medium for enhancing social interaction with young people with autistic spectrum disorders? *British Journal of Special Education*, 32(4), 202–210. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8578.2005.00398.x>

33. Jordan, R. (2002). *Autistic Spectrum Disorders in the Early Years - A Guide for Practitioners*. Questions Publishing. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/autistic-spectrum-disorders-in-the-early-years-a-guide-for-practi/>
34. Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., et al. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: A randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>
35. Kiuppis, F. (2014). Why inclusion? *European Journal of Disability Research*, 5(3), 117–131 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17430437.2022.2037565>
36. Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 157–178. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2201-z>
37. Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896–910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
38. Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., et al. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6, Article 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
39. Memari, A. H., Ziaee, V., Mirfazeli, F. S., Kordi, R., Shayestehfar, M., Mansournia, M. A., et al. (2015). Investigation of autism comorbidities and associations in a school-based community sample. *Journal of Child Neurology*, 30(11), 1441–1445. <https://doi.org/10.1177/0883073815578525>
40. Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
41. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer. Žiūrēta [2026-01-12]. Prieiga per internetą: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-306-48647-0>
42. Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
43. Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge. Žiūrēta [2026-03-15]. Prieiga prie interneto: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mitchell,+D.+\(2005\).+Contextualizing+inclusive+education:+Evaluating+old+and+new+international+perspectives.+Routledge.&ots=BXkVU01aGj&sig=KHCbA9MRmHYzdw5WpEj20CghmUs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mitchell,+D.+(2005).+Contextualizing+inclusive+education:+Evaluating+old+and+new+international+perspectives.+Routledge.&ots=BXkVU01aGj&sig=KHCbA9MRmHYzdw5WpEj20CghmUs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
44. Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12012>
45. Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
46. Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from “normal science” to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

47. Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
48. Reindal, S. M. (2016). *Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach*. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
49. Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). *General education teachers' relationships with included students with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123–130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
50. Ruškus, J. (2020). *Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje*. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(41), 10–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i41.526>
51. Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., Odom, S. L., et al. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice. Žiūrėta [2025-11-12]. Prieiga per internetą: <https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/EBP-Report-2020.pdf>
52. Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Halladay, A., Huntington, N., Vismara, L., Winter, J., & McNeerney, E. (2015). *Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
53. Simpson, R. L. (2005). *Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140–149. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030201>
54. Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge Žiūrėta [2026-02-12]. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/user/Downloads/10.4324_9780203831564
55. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
56. Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517–532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>
57. Thomas, G. (2013). *A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking*. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
58. Wing, L., & Shah, A. (2000). Catatonia in autistic spectrum disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 357–362. <https://doi.org/10.1192/bjp.176.4.357>
59. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
60. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*. WHO Žiūrėta [2026-01-15] Prieiga per internetą: <https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=DFM0DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=World+He>

alth+Organization.+(1992).+The+ICD10+classification+of+mental+and+behavioural+disorders.+WHO.&ots=g53TyvSO5w&sig=JJrJ5ivjT6a859rcxxS7sVI2nhk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

61. World Health Organization. (2023). *Autism spectrum disorders*. WHO. Žiūrėta [2026-04-12]. Prieiga per internetą: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
62. Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S. S., Wagner, S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., *et al.* (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60–S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

Tarptautinių organizacijų dokumentai

1. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
4. OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
5. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
6. UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
7. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
8. United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
9. United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 – Article 24: Right to inclusive education*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

Teisės aktai ir nacionaliniai dokumentai

1. Lietuvos Respublikos Seimas. (1991). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas Nr. I-1489* (su vėlesniais pakeitimais). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480>
2. Lietuvos Respublikos Seimas. (2012). *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>
3. Lietuvos Respublikos Seimas. (2024). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 28 ir 29 straipsnių pakeitimo įstatymas Nr. XIV-2847*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/6a6a5d701b4f11efb121d2fe3a0eff27>
4. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2007). *Dėl mokytojų profesinės kompetencijos aprašo patvirtinimo*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>
5. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo, Nr. V-1308*. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7f3f919a1ebe>
6. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, Nr. V-1142*. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/be8a5a304add11ee9de9e7e0fd363afc>