

Pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje

Vaiva Juškienė

Mykolo Romerio universitetas
El. paštas: v.juskiene@pdf.viko.lt

Viktorija Voidogaitė

Vilniaus universiteto
Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: darzelis.mazuteliams@gmail.com

Santrauka. Straipsnyje nagrinėjamas pedagogo pirmojo susitikimo su autizmo spektro sutrikimą turinčiu (toliau – ASD) vaiku fenomenas. *Ką išgyvena pedagogas, kai pirmą kartą susitinka ASD turintį vaiką?* Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad Lietuvoje ASD turinčių vaikų daugėja. Straipsnyje aprašoma situacija, kurioje susitinka ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo specialistas ir ASD turintis vaikas. Atliktas tyrimas atveria konkrečių pedagogų išgyvenimus (pirmąsyk susidūrus su ASD turinčiu vaiku bendroje ikimokyklinėje ugdymo grupėje). Atlikto hermeneutinio fenomenologinio tyrimo metu pedagogų išgyvenimai susitelkė ties dviem egzistencinėmis temomis: *išgyventas santykis* ir *išgyventas kūnas*. Pirmojo susitikimo su ASD turinčiu vaiku metu pedagogai stengėsi užmegzti *santykį* su vaiku. Kiekvienas tyrimo dalyvis savitai išgyveno šią pradžią, tačiau patirtims bendra yra tai, kad užmezgant santykį susiduriama su komunikacijos iššūkiu. ASD turintys vaikai vengė priimti pedagogams įprastas santykio užmezgimo priemones. Kai pedagogai susidūrė su ASD turinčiu vaiku, jų išgyvenimai atsiskleidė ir per vaiko *kūno patirtį* (išvaizdą ir elgseną).

Pagrindiniai žodžiai: autizmas, susitikimas, inkluzija, ikimokyklinis ugdymas(sis), priešmokyklinis ugdymas(sis), dialogiškas santykis.

An Encounter between a Teacher and Child with ASD in a Pre-School Environment

Summary. The article focuses on the phenomenon of the first meeting between an educator and a child on the autism spectrum and the an educator's experiences during the encounter. An analysis of the scientific literature shows that the number of autistic children in Lithuania is increasing. The text describes a meeting between a pre-school and a pre-primary school educator and a child with autism spectrum disorders. The analysis unfolds the experience of particular educators when they meet a child with ASD in an ordinary pre-school group. During a hermeneutical phenomenological analysis, the experience of the educators are based on two existential subjects: experienced relationship and experienced body. During the first meeting with a child with ASD, educators attempted to establish a relationship with the child. Although each participant of the analysis experienced this beginning individually, all of them were confronted with a challenge in communication while establishing these relationships. Autistic children avoided the methods of relation contracting that were usual to educators. When educators contacted with the autistic children, their experience unfolded through the children's bodily experience (appearance and behaviour).

Key-words: autism, meeting, inclusion, pre-school (self)education, pre-primary school (self)education, dialogical relation

Received: 30/07/2020. Accepted: 07/09/2021

Copyright © Vaiva Juškienė, Viktorija Voidogaitė, 2021. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Straipsnyje tikslingai vartojamas terminas *inkliuzinis ugdymas, inkluzija*. Šiuo metu Lietuvoje nėra susitarimo dėl bendro termino vartojimo. Lietuvos Respublikos dokumentuose, reglamentuojančiuose ugdymąsi, vartojamas terminas „įtraukusis ugdymas“. Vis dėlto straipsnio autorės, pritardamos Stefanijos Ališauskienės ir Linos Miltenienės (2018) pozicijai, kad inkluzija ir įtraukusis ugdymas yra skirtingi terminai ir negali būti vartojami sinonimiškai, vartoja terminą „inkluzija“. Straipsnyje vartojamas terminas „ugdymas“ apima ugdymo ir ugdymosi sampratą.

Autizmas (ASD) – kompleksinis raidos sutrikimas, kurio eiga ir dėsningumas dar nevisiškai ištirti. Autizmo simptomai lemia raidos vėlavimą ir trikdžius, kurie „apima daugelį psichikos veikimo sričių ir yra visą gyvenimą trunkantys socialinio bendravimo, komunikacijos ir elgesio sutrikimai“ (Saveikienė, 2018, p. 127). Šiuo metu visame pasaulyje yra matoma autizmo epidemija. Remiantis Pasaulio sveikatos organizacijos (PSO) vykdoma visuomenės sveikatos stebėseną, per pastaruosius penkiolika metų autizmo spektro sutrikimų turinčiųjų „skaičius kai kuriose šalyse išaugo iki 10 kartų“ (Diržytė, Mikulėnaitė, Kalvaitis, 2016, p. 4). Lietuvoje daugėja ASD turinčių vaikų: vien per 2011–2015 m. „išaugo (tam tikrais atvejais – daugiau nei dvigubai ar trigubai) visų autizmo sutrikimų tipų skaičius“ (Diržytė ir kiti, 2016). Išanalizavus Lietuvos higienos instituto duomenis matyti, kad ASD turinčių asmenų skaičius Lietuvoje augo: nuo 556 atvejų (diagnozė: vaikystės autizmas, netipinis autizmas, Aspergerio sindromas) 2013 metais iki 1 147 (diagnozė: autizmas, vaikystės autizmas, netipinis autizmas, Aspergerio sindromas) atvejų 2018 metais (Voidogaitė, 2020, p. 15). ASD turinčių vaikų skaičiaus didėjimas kelia naujų išbandymų švietimo įstaigoms. Lietuvos Respublikos Seimas priėmė Švietimo įstatymo pakeitimus, kuriais numatoma, kad vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, jeigu jo tėvai (globėjai, rūpintojai) pageidauja, sudaromos sąlygos ugdytis arčiau jo gyvenamosios vietos esančioje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 34 str.). Tai reiškia, kad laipsniškai vis daugiau ASD turinčių vaikų ateina į bendrojo ugdymo ikimokyklines įstaigas, kurios yra nepasirengusios įgyvendinti inkliuzinį ugdymą.

Pirmosios ir daugiausiai ASD turinčių vaikų ugdymo atsakomybės turi ikimokyklinio ugdymo įstaigos. Ankstyvoji intervencija (taikomoji elgesio terapija) ir ją papildantis inkliuzinis ugdymas bendraamžių grupėje padeda vaikui įveikti raidos ir socializacijos sutrikimus. Ankstyvoji intervencija vyksta vaikui lankant specialiąją terapiją, o inkliuzinis ugdymas vyksta darželyje, (įprastos raidos) bendraamžių grupėje.

Inkliuzinis ASD turinčių vaikų ugdymas ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje bendrojo ugdymo grupėje kelia iššūkių darželių pedagogams, nes kiekvieno ASD turinčio vaiko ankstyvasis ugdymas yra skirtingas. Raidos sutrikimo sritis ir laipsnis kiekvienu atveju reiškiasi unikaliai, o sutrikimai gali kelti ir skirtingų asmens psichinių ir fizinių negalavimų (Vėlavičienė, 2020). Todėl pedagogui, besirengiančiam darbui su vaikų grupe, kurioje yra ASD turintis vaikas, tenka susidurti su plačia sutrikimo reikšimosi įvairove. Tai reiškia, kad kiekvieno vaiko, turinčio ASD, įtraukimas į įprastos raidos vaikų grupę reikalauja specialiųjų žinių ir gebėjimų pritaikyti ugdymo aplinką bei individualizuoti ug-

dymo procesą. Šiame kontekste pasirinktas pedagogų išgyvenimų fenomenologinis tyrimas atveria nedidelį, bet reikšmingą pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimo momentą. Atliktas fenomenologinis tyrimas padeda formuojant rekomendacijas pedagogams, besirengiantiems darbui su ASD turinčiu vaiku inkluzinėje grupėje.

1. Kokioje situacijoje susitinka ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogas ir ASD turintis vaikas?

ASD turintis vaikas, kaip ir kiti vaikai, didina savo socialinį ratą išeidamas už šeimos ribų. Pedagogas yra ypatingas asmuo, kuris daro didžiulę įtaką visapusiškam vaiko vystymuisi. Santykis su auklėtoju vaikui tampa „tiltu“ ne tik į ugdymo pradžią, bet ir į naujų vaikui svarbių žmonių visuomenę (Prino, Pasta, Gastaldi ir kiti, 2016, p. 92). Tyrimai (Blachera, Howell ir kiti, 2014, p. 332) atskleidžia, kad ugdymo įstaigų, kurios turi pilnutinio inkluzinio ugdymo filosofiją, ugdytiniai, turintys ASD, gali visapusiškiau įsitraukti į ugdymą nuo pirmųjų ugdymo metų. Tokiose įstaigose ugdomi ASD vaikai sutinka pedagogus, kurie „geba apsaugoti autistiškus vaikus nuo socialinių ir kognityvinių rizikų“ (ten pat, p. 332). Taigi ugdymo įstaigos kultūra, kuri palaiko ir plėtoja inkluzinio ugdymo filosofiją, padeda ASD turinčiam vaikui užmegzti pasitikėjimo santykį su pedagogu. Pasitikėjimu grįstas santykis reikšmingas vaikui visapusiškiau ir saugiau įsitraukti į ugdymo procesą.

Nepaisant to, kad ASD turintys vaikai geba su pedagogu užmegzti pasitikėjimu grįstą santykį (Blachera, Howell ir kiti, 2014), šis santykis nėra ypač artimas, „jei lyginsime jį su santykiu vaikų, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių“ (Demirkaya, Bakkaloglu, 2015, p. 159). Tam turi įtakos ir ugdomų vaikų skaičius grupėje, ir pedagogo patirtis (ten pat, 2015, p. 168). Vaikų skaičius grupėje lemia, kiek pedagogas galės skirti individualaus laiko stiprinti asmeninį santykį su kiekvienu vaiku. Reikšminga yra pedagogo patirtis.

Pasak N. Manelis, T. A. Malinovskaja ir E. V. Subotina (2013, p. 5–8), mokytojai įvardija, kad adaptacijos metu net 83 proc. ASD turinčių vaikų turi elgesio sunkumų (pasireiškiančių agresija prieš save, agresija prieš suaugusiuosius, agresija prieš vaikus, inventoriaus gadinimu, įkyrumu, užsispyrimu, pedagogų prašymų ir grupės taisyklių nepaisymu, veiklų atsisakymu, bendros veiklos nutraukimu ir kt.), kalbos supratimo sunkumų (59 proc.), stokoja savarankiškumo (valgymo, rengimosi, higienos įgūdžių) (38 proc.). Visi šie sunkumai būna pirmomis vaiko adaptacijos dienomis, taigi tuo metu, kai mezgasi vaiko ir pedagogo santykis. Svarbu suprasti kylančių sunkumų priežastis ir bandyti jas išspręsti.

Kiti elgesio sunkumai, kurių gali kilti ASD turinčiam vaikui per pirmuosius susitikimus su pedagogu, paprastai būna dėl šių priežasčių:

- ASD turintys asmenys „labai jautriai reaguoja į sensorinius dirgiklius“ (Vilkėlienė, Kondrotienė, 2015, p. 185). Pirmojo susitikimo metu vaikas gali būti dirglus arba užsidaręs savo vidiniame pasaulyje dėl to, kad patalpoje yra per ryški šviesa, per didelis triukšmas arba mokytojas netikėtai jį paliečia, per garsiai jį kalbina.

- Net 97 proc. ikimokyklinio amžiaus ASD turinčių vaikų nekalba. Todėl tikėtina, kad vaikas lengviau komuniuos, jei pedagogas bus pasirengęs tinkamų komunikacijai kortelių (Broun, 2004, p. 36).
- Pedagogo spontaniškas verbalinis pranešimas apie dienotvarkės pasikeitimą ASD turinčiam vaikui nesuprantamas. Vizuali dienotvarkė suteikia ASD turinčiam vaikui aiškų supratimą, kokia veikla kada vyks. Toks pasikeitimas turėtų būti įtrauktas į vizualią dienotvarkę ir ASD turinčiam vaikui parodytas (Groden, Diller ir kiti, 2001, p. 209).
- Jei aplinkoje yra dirgiklis, kuris išvargino ASD turintį vaiką, jį reikia pašalinti. Ignoravimas, atsitraukimas ir savistimuliacija ar nerimastingumas turi priežastį (Lipsky, 2011, p. 69), tai nėra nepaklusnumas ar nepagarba mokytojui. Vaikas bando parodyti, kad yra išdirgęs, mokytojas mokosi tinkamai suprasti vaiko siunčiamus signalus.
- ASD vaikui reikalinga motyvacinė sistema. Jei pedagogas nori, kad vaikas atliktų naują veiksmą ar išmoktų naują dalyką, būtina sutarti dėl motyvuojančio atlygio (Mohammadzaheri, Koegel, 2015, p. 1). Toks susitarimas ir jo laikymasis labai svarbus ASD turinčiam vaikui. Susitarimas yra santykio ir tolesnės pedagoginės sąveikos priemonė.
- Vaikas, kuris neturi higieninių įpročių, nejaučia diskomforto, kai atliko šalinimo procesus. Pasak J. Tamašiūnienės, L. Mikulėnaitės ir kitų (2012, p. 192), „sutrikusią šlapimo pūslės kontrolę turi net 72,7 proc. autistiškų vaikų“. Šlapinimosi sunkumų jiems kyla dienos ir nakties metu. Tai reiškia, kad ASD turintis vaikas ši sunkumą įveiks lėčiau nei kiti vaikai (ten pat, p. 192).
- ASD turinčio vaiko ugdymui ir elgesio korekcijai reikia specialių, konkrečiam vaikui pritaikytų planų (Indrašienė, Kairelytė-Sauliūnienė, 2018, p. 45). Įprasti ugdymo ir elgesio korekcijos metodai, tinkantys neurotipiniams vaikams, netinka ASD turinčiam vaikui. Gali prireikti ir specialaus plano bei motyvacinės sistemos, kad vaikas norėtų užmegzti santykį su pedagogu.

Iškylančių sunkumų sprendimas yra mokytojo darbo dalis. Elgesio sunkumai taip pat yra vaiko pasirenkama forma supažindinti mokytoją su savo gyvenimo tikrove, į kurią nuo šiol pedagogas turės atsižvelgti. Taip pat tai yra vaiko būdas parodyti, kas vyksta jo fizinėje, emocinėje ir psichologinėje plotmėse. Sunkumai taps besimezgančio dialogiško santykio ir inkluzinio ugdymo dalimi.

Inkluzinio ugdymo interpretacijos ir galimybės. Inkluzinis ugdymas yra šiuolaikinės „sisteminės reformos procesas, kuris apima ugdymo turinio, metodų, požiūrių, vertybių, struktūrų ir strategijų pokyčius, užtikrinančius mokymosi kliūčių įveikimą, ir socialiniu teisingumu bei dalyvavimu grįstą visų ugdytinių mokymosi išgyvenimą“ (Neįgaliųjų teisių konvencijos komentaras Nr. 4, 2016). Viena vertus, akivaizdu, kad tokios sisteminės reformos kelias yra teisingas ir siektinas, tačiau inkluzijos samprata skirtingai suprantama ir įgyvendinama.

Inkluzijos samprata kinta laipsniškai. Kiekvienoje visuomenėje ji turi savo raidos etapus. Inkluzija prasideda nuo nuostatos, kad segreguotas ugdymas nėra gerai nei vi-

suomenei, nei paskiram jos nariui. Antras žingsnis žengiamas, kai pripažįstama, kad kiekvienoje vaikų ugdymo grupėje yra vaikų, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių. Tada suvokiama, kad „trukdyti ugdymuisi gali: nepritaikyta aplinka, nepritaikytos ugdymo programos, mokyklos kultūra ir mokytojų nepasirengimas“ (Aidukienė, 2014, p. 4). Paskutinis žingsnis yra užtikrinti ugdymo kokybę visiems inkluzinės grupės dalyviams, suvokiant, kad „mokyklos, veiklą grindžiančios inkluzinio ugdymo filosofija, yra veiksmingiausios priemonės, padedančios kovoti su „kitokių“ diskriminacija ir atskirtimi, padedančios kurti tolerancija skirtybėms pagrįstą visuomenę ir siekiant, kad visi jos nariai įgytų išsilavinimą pagal gebėjimus“ (ten pat, p. 6).

Lietuvoje vykdomas inkluzinis modelis labiau primena integraciją, kai neįgaliems vaikams tiesiog leidžiama ateiti į bendrojo ugdymo įstaigą, tačiau ugdymas nepritaikomas jų poreikiams arba, kaip yra ASD turinčių vaikų ugdymo atveju, vaikų grupė yra įkuriamas bendrojo ikimokyklinio ugdymo patalpose (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, V-487), tačiau ASD turintys vaikai lieka atskirti nuo kitų įstaigos vaikų (tai yra segregacija). Taip vienintelis bendrumas tarp ASD ugdymo grupės vaikų ir bendrojo ugdymo grupės vaikų yra pastato stogas.

ASD turintis vaikas bendrojo ugdymo grupėje. ASD turintys vaikai turi teisę (Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija, 23 str.) priklausyti visuomenei, joje augti, mokytis ir skleistis. Todėl, vieną vertus, ugdymo įstaigos neturi teisės tokių vaikų diskriminuoti, nepriimti arba juos atskirti (Neįgaliųjų teisių konvencija, 24 str.). Antra vertus, autizmas laipsniuojamas pagal sutrikimo sunkumą (Ulevičiūtė, Gaigalienė, 2008, p. 249), ir visi sutrikimo laipsniai, pasak S. Lėsinienės, E. Vilūnaitės (2002, p. 405), įvardijami viena bendra sąvoka – autizmo spektro sutrikimas. Sunkaus autizmo atveju, kai dėl jo atsiranda sudėtingų gretutinių psichikos ir fizinių sutrikimų, bendrojo ugdymo įstaiga nepajėgi užtikrinti tokių vaikų ugdymo poreikių tenkinimo (Vėlavičienė, 2020, p. 3).

2. Empirinio tyrimo organizavimas

Dėmesys kreipiamas į formalųjį pasiruošimą: turimas ar įgyjamas žinias, tačiau per menkai kreipiamas dėmesio į pedagogo psichologinį pasiruošimą ir jo išgyvenimus, pamirštama, kad neretai nuo sėkmingo pirmojo susitikimo su ASD vaiku priklauso tolesnis vaiko ir pedagogo, vaiko, pedagogo ir vaiko šeimos bendravimas ir bendradarbiavimas. Siekiant išgirsti pedagogo balsą ir pateikti siūlymų ir patiemis pedagogams, ir pedagogų rengėjams, buvo atliktas fenomenologinis tyrimas. Stengiantis pažvelgti į pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimo fenomeną, buvo pasirinktas pedagogų ir ASD (tarptautinis trumpinys iš anglų k. *autism spectrum disorder*) turinčio vaiko pirmojo sutikimo fenomenologinis tyrimas. Tiriama susitikimo akimirka, kai pedagogas pirmą sykį susidūrė su autizmo spektro sutrikimą turinčiu vaiku (toliau tekste – ASD turintis vaikas). Toji akimirka, kai pedagogas susiduria su išskirtiniais ASD bruožais, kurie keičia tolesnį santykį su vaiku. Toks susitikimas dažniausiai įvyksta vaiko adaptacijos į grupę metu, kai pedagogas pamato, kad priešais jį yra ne įprastos raidos, bet ASD turintis vaikas.

Tyrimė nesistengiami formuluoti problemos, kuri turi būti išspręsta, ar suskaičiuoti tokių išgyvenimų kiekį ar socialinį poveikį visuomenei, bet „pačiumpant“ fenomeną „čia ir

dabar“, klausiant, ką gi pedagogui reiškia pirmąsyk sutikti ASD turintį vaiką? Ką išgyvena pedagogas, pirmąsyk susidūręs su autizmo bruožų pasireiškimu? Klausiti šių klausimų ir susilaikyti nuo įprastų ir visuotinai pripažintų įsitikinimų (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 46–47) idant pajėgtume įsiklausyti į pedagogo išgyventą patirtį. Fenomenologiniu požiūriu net viską suskliaudžiančioji analizė palieka nesuskliuasto santykio būtinybę. Šiuo požiūriu kiekvienas *kitas* yra kitoks nei *aš*, o tai yra kiekvieno santykio pradžia. Šią pedagogo ir ASD turinčio vaiko santykio pradžią buvo siekiama atskleisti tyrimu.

Giluminiai interviu atlikti 2019 metų spalį – gruodį. Buvo išklaustyti ir užrašyti devynių žmonių išgyvenimai. Prieš kiekvieną interviu su tyrimo dalyviais kalbėtasi neformaliai, kad jiems būtų suprantama, jog fenomenologiniame tyrime galima apsieiti be savirefleksijos, tačiau būtina sugrįžti į fenomeno akimirą, kurios nebūtina interpretuoti ir paaiškinti.

Hermeneutinė fenomenologijos metodologija yra įrankis, kuris suteikia tyrėjui laisvės ir kūrybingumo postūmį, tačiau reikalauja atidos, laiko ir kantrybės nuolat patiriant abejonių. M. van Manen pažymi (2016, p. 2), kad „hermeneutinė fenomenologija ir žmogaus mokslai atsiduria priešpriešinėse įprastų tyrimų pusėse“. Tai įvyksta dėl to, kad žmogaus mokslai (t. y. ir pedagogika) yra praktinės veiklos sritis, kuri „istoriškai svetima *hermeneutinės fenomenologijos* (vokiškajai ir olandiškajai) tradicijai būtent dėl *žmogaus mokslų pedagogikos* (angl. *human science pedagogy*) praktinio veikimo ir siekio daryti poveikį“ (van Manen, 2016, p. 3).

Pasak M. van Manen (1985), yra kelios dimensijos (angl. *existentials*), būdingos visiems reiškiniams: išgyventas *santykis* (angl. *lived relation*), išgyventas *laikas* (angl. *lived time*), išgyventa *erdvė* (angl. *lived space*), išgyventas *kūnas* (angl. *lived body*). Šis empirinis tyrimas susitelkia į šias dimensijas, kai pirmąsyk įvyko pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas.

Tyrimo dalyviai. Empirinis tyrimas atliktas su pedagogais, kurie yra įgiję pedagogo kvalifikaciją ir dirba su ASD turinčiais vaikais bendrojo ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo grupėse. Tyrimui pasirinkti šie asmenys, numachiūs, kad jie supranta darbo su ASD turinčiu vaiku specifiškumą, tačiau pirmojo susitikimo su ASD turinčiu vaiku metu neturėjo tokių vaikų (profesionalios) ugdymo patirties. Tyrimo dalyvių amžius svyravo nuo 23 iki 45 metų.

Visi tyrimo dalyviai tuo metu dirbo su ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus (3–7 metų) vaikais. (toliau tekste vietoj sąvokos *pedagogas* kartais vartojama sąvoka *auklėtojas / auklėtoja*).

Tyrimo duomenų rinkimas. Tyrimo duomenys buvo renkami pasitelkus individualius giluminius interviu. Tyrime dalyvauti viešai buvo pakviesti visi norintys pedagogai, todėl interviu vyko pasitikinčio dalykiškumo atmosferoje. Tyrimo dalyviams buvo aiškinama fenomenologinio tyrimo esmė ir jų buvo paprašyta atsakyti į pagrindinį klausimą: „*Ar gali prisiminti, kaip pirmą sykį susidūrei su ASD turinčiu vaiku? Prašau, papasakok, ką išgyvenai, kai pirmą sykį susidūrei su ASD turinčiu vaiku*“.

Pagrindinio teiginio (prašymo) formuluotė atveria interviu autentiškam ir laisvam pasakojimo scenarijui. Savo išgyvenimais besidalinantieji niekaip nebuvo lydimi prie

spėjamo rezultato. Atožvalga į suskliaudimo ir redukcijos būtinumą padėjo išlaukti pasakojimo detalių ir pasitiksinti iš mimikos suprantamas emocijas.

Straipsnyje pateikiamos kelios tyrimo metu išgirstos ryškiausios susitikimų istorijos.

Metodologinės nuostatos. Žvelgiant iš fenomenologinės perspektyvos, susitikimas yra išgyvenimas, kuris, pasak M. van Manen (2016), yra kiekvieno fenomenologinio tyrimo pradžia ir pabaiga. Šiame tyrime pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimo reiškinį stengiamasi suprasti pasiteliant M. van Manen (2016) ir L. Finlay (2012) hermeneutinės fenomenologijos priėgą.

3. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų išgyvenimai, susitikus ASD turintį vaiką

3.1. *Atrodo kaip kiti, bet gali jį sulaužyti palietus*

Tai buvo 2014 metais. Tėveliai tą rytą atvedė įprastai atrodantį gražų vaiką. Bazilijus buvo naujokas, verkė. Net kai jis verkė, labai gražus buvo: tos ašaros, tokios nuoširdžios, akys tokios didelės, tikrai labai gražus berniukas. Iki pietų miego Bazilijus verkė. Per pietų miegą (nors jam jau buvo penkeri metai) reikėjo prie jo pasėdėti, nes jis pradėjo blaškytis ir vis blaškėsi į šonus. Jam reikėjo padėt nusirengt, nes jis nenorėjo rengtis, bet turėjom (su kita auklėtoja) padėti jam apsirengti pižamą. Ir tada mes nurengėm visus sluoksnius drabužių (liemenių, golfų) ir aš matau, koksai jis yra plonas, nes su visais tais drabužių sluoksnių jis atrodo gražus ir normalus, kaip kiti vaikai. Mes Bazilijų nurengėm, o ten yra rankos šakaliukai visiškai ir kojos taip pat. Ir aš galvojau: Dieve, kaip baisu. Sulaužyt gali palietęs, nes yra toks plonas vaikas.

Augustina, 34 metai

Augustina pasakoja apie grožio ir trapumo išgyvenimą, susitikus ASD turintį vaiką. Pirmas dalykas, kurį ji pastebi, yra ne jo kitoniškumas (negatyviaja prasme), bet tėvų atvesto naujo vaiko įprasta išvaizda ir fizinis (kūno) grožis. Įspūdis buvo toks stiprus, kad, net vaikui verkiant, pedagogė yra nustebinta jo grožio: *Net, kai jis verkė labai gražus buvo: tos ašaros, tokios nuoširdžios, akys tokios didelės, tikrai labai gražus berniukas.* Pedagogei pavyksta pirmiausia pamatyti grožį. Susitikti kitą per estetinį suvokimą, kuris „apima refleksyvumą, ankstesnį nei subjekto ir objekto sąveikos poliai“ (Mickūnas, 2010, p. 30).

Istorija tęsiasi vaikų poilsio kambaryje. *Per pietų miegą (nors jam jau buvo penkeri metai) reikėjo prie jo pasėdėti, nes jis vis blaškėsi į šonus.* Augustina nežinojo, kad Bazilijus turi ASD, ji tik pastebi, kad jam reikia specialaus dėmesio, prie jo reikia pasėdėti, kad jis nesiblaškytų. Bazilijui jau penkeri metai, bet įgūdžio savarankiškai persirengti pižamą jis neturi, todėl pedagogės padeda jam persirengti: padeda nusivilkti viršutinius drabužius ir paduoda pižamą. *Jam reikėjo padėt nusirengt, nes jis nenorėjo rengtis, bet turėjom (su kita auklėtoja) padėti jam apsimaut pižamą.*

Bazilijus blaškosi į šonus ir nenori rengtis. Pedagogės (abi) pamažu jam padeda. Ir istorija pasiekia *punctum* momentą: *Ir tada mes nurengėm visus sluoksnius drabužių (liemenių, golfų) ir aš matau, koksai jis yra plonas.* Iki šiol jis jai atrodė: *gražus ir normalus, kaip kiti vaikai,* bet iš tiesų jis yra kitoks. Jo kitoniškumas skleidžiasi per grožį, neįprastą

jo amžiui, pagalbos teikimą, blaškymąsi į šalį ir galiausiai per kontrastingą grožiui kūno plonumą. Tas išgyvenimas, kuris paliečia Augustiną, apima ir šalia buvusią pedagogę, „virsta mes akimirka“ (Večerskis, 2009, p. 7): *Mes Bazilijų nurengėm, o ten yra rankos šakaliukai visiškai ir kojos taip pat*. Istorijos dvilypumas sukrečia, nes matomas grožis ir normalumas kontrastuoja su baisiu, nenormaliu lieknumu.

Augustina atsitraukia nuo žvilgsnio į vaiko plonumą ir suvokia savo baimę: *Dieve, kaip baisu. Sulaužyt gali palietęs, nes yra toks plonas vaikas*. Ji išsigąsta, kad gali vaiką sulaužyti, išsigąsta, kaip tolesnio interviu metu sakė: *Bijojau to jo trapumo*.

Ši istorija atskleidžia pedagogės žvilgsnį į gražų, kaip jai atrodė, normalų vaiką. Ji neišsigąsta jo ašarų, blaškymosi į šonus, nebijo suteikti jam reikalingą pagalbą, pasėdėti prie vaiko. Tačiau pedagogę sukrečia ASD turinčio vaiko neįprastas plonumas, ji bijo sulaužyti jai ugdyti pavestą gražų, trapų berniuką. Pedagogė bijo prisiliesti, kad jo nesulaužytų. Pedagogė dar nežinojo, kad Bazilijus turi ASD, kad dėl šio sutrikimo atsirado kitų sutrikimų, taip pat ir pakankamos mitybos atsisakymo (Vėlavičienė, 2020, p. 3). Taip prasideda naujas pedagogės darbo etapas, kuriame ASD turinčių vaikų tik daugėja.

3.2. Silpnumo akimirka – aš negaliu susitvarkyti

Rimas (5 metai) nei išvaizda, nei kuo nors kitu nėra kitoks nei kiti grupės vaikai. Pirmas momentas, kai aš supratau, kad kažkas yra negerai, buvo, kai vaikai rengėsi į lauką, o mes, auklėtojos, jiems padėjome. Vaikai rengiasi ir aš Rimui pasiūlau, priminiau apsiauti batus. Rimas pradėjo autis batus, bet jam nepavyko pilnai jų apsiauti. Prisigretinau prie jo. Berniukas pradėjo trepsėt kojomis, batus nusimovė ir agresyviai metė į sieną. Aš jį bandžiau raminti. Aš jam sakiau: „Nusiramink, aš Tau padėsiu“, – o jis dar labiau pyko: jo tas tonas vis kilo. Jis pradėjo klykti. Aš atsitraukiau atbula, supratau, kad esu nepajėgi su tuo susitvarkyti. Tiesiog aš tuo momentu pasijaučiau tokia nepajėgi, kad jeigu aš darysiu kažką, padaryčiau kažką iš tikrųjų blogai. Jaučiau išgąstį ir tai, kad nepajėgi esu susitvarkyti. Silpnumo akimirka – aš negaliu susitvarkyti. Toks nepasitikėjimas savimi užėina. Ir sakau kitai auklėtojai: „Ar galim pasikeisti?“ Auklėtoja priėjo ramiai, suėmė Rimą per rankas, apglėbė jo rankas ir kalbėjo ramiu tonu, ramiai žiūrėjo jam į akis ir nuramino jį.

Otilija, 23 metai

Otilija antrus metus dirba ikimokyklinėje įstaigoje. Jos istorija, kaip ji sakė interviu metu, įvyko maždaug prieš metus. Mergina pirmąjį susidūrimą su ASD turinčiu vaiku išgyveno savo pirmais pedagoginio darbo metais. Otilija nežinojo, kad Rimas turi ASD: išvaizda *nei kuo nors kitu berniukas nėra kitoks nei kiti grupės vaikai*. Auklėtoja visai vaikų grupei padeda apsirengti, ypač tiems, kuriems sunkiai sekasi apsiauti batus. Ji kalbina Rimą ir *pasiūlo apsiauti batus*. Pedagogė atsargi, tiesiog pasiūlo savo pagalbą (kuri yra labiau priminimas): *Aš Rimui pasiūlau, priminiau apsiauti batus*. Penkiamečiams vaikams pagalba yra tik siūloma, nes skatinamas jų savarankiškumas. Rimas išgirsta pedagogės pasiūlymą ir *pradėjo autis batus, bet jam nepavyko pilnai jų apsiauti*.

Pedagogė stebi situaciją, ji mato, kad vaikui sunkiai sekasi. Tada Otilija prisigretina. Ji nori pasiūlyti pagalbą. Tačiau Rimas *pradėjo trepsėt kojomis, batus nusimovė ir agresyviai metė į sieną*. Staigus vaiko susierzinimas ir nesaugus elgesys skatina Otiliją imtis

raminimo taktikos: *Aš jį bandžiau raminti. Aš jam sakiau: „Nusiramink, aš Tau padėsiu.“* Tačiau vaiko įtampa tik kyla, berniuko pykčio amplitudės kilimą išduoda kylantis Rimo tonas (*Jo tas tonas vis kilo. Jis pradėjo klykti*).

Kylanti įtampa, agresyvūs (nesaugūs) Rimo veiksmai ir klykimas sutrikdo Otiliją. Dabar ji pati nerami, jos kūnas sureaguoja: *Atsitraukiau atbula*. Pedagogė išsigąsta, jos raminimo taktika nepasisekė. Auklėtoja susidūrė su išbandymu, kuris viršija jos jėgas – su ASD turinčio vaiko pykčio protrūkiu. Rimo pykčio protrūkis auklėtoją sukrečia ir leidžia suvokti: *Jeigu aš darysiu kažką, padaryčiau kažką iš tikrųjų blogai*. Vaiko agresija provokuoja suaugusiosios baimę ir elgesį, kuris, kaip ji jaučia, gali būti neadekvatus. Pedagogė bijo vaiko ir išsigąsta savęs: *Padaryčiau kažką iš tikrųjų blogai*. Ši akimirka yra istorijos *punctum* momentas. Aukščiausia šios istorijos išgąščio ir bejėgystės akimirka, kurią ji įvardija ir paaiškina: *Aš atsitraukiau ir nerizikuoju kažko daryti savo jėgom. Ir sakau kitai auklėtojai: „Ar galim pasikeisti?“* Otilija visiškai pasitraukia iš situacijos, ji prašo kitos pedagogės pasikeisti vietomis: Otilijos kolegė išsprendžia sunkumą ir išmoko Otiliją, kaip ateityje padėti ASD turinčiam vaikui.

Otilijos išgyvenimai atveria iššūkių pilną susidūrimą su ASD turinčio vaiko pykčio protrūkiu. Istorija atskleidžia, kad vaiko nesaugus elgesys (batų mėtymas) ir vis labiau kylanti įtampa pedagogui gali sukelti baimę ir bejėgystę. Kartu parodo, kad baimė gali kilti ne vien dėl vaiko netinkamo elgesio, bet ir dėl to, kad tokioje situacijoje pedagogas gali išsigąsti savo paties noro į vaiko netinkamą elgesį atsiliepti netinkamai.

3.3. *Jis į mane nežiūri*

Buvo žiema, buvo rytas. Gintas (4 metai) grįžo po pertraukos į darželį, kaip tik pradėjau dirbti jų „Snaigyčių“, grupėje. Aš nežinojau, kad grupėje yra ypatingų vaikučių ir su visais elgiausi vienodai. Gintas atrodė įprastai, kaip kiti vaikai. Gintas atėjo į grupę, aš prie jo priėjau, pasisveikinau, pažiūrėjau į akis, o jis iškart patraukė akis nuo manęs. Jis atsakė, bet man sakydamas eina nuo manęs kažkur. Jis taip tyliai kalbėjo, aš net nespėjau išgirsti, ką jisai sako, o jis jau nuėjęs. Ir vėl aš prieinu prie jo, kalbinu, sakau: „Gintuk, aš Tavęs nesupratau, ar nori obuoliuko?“ Jisai atsako: „Gerai“, bet atsakydamas nueina, pasitraukia. Jis nežiūri į mane. Viltė, 31 metų

Viltė dirba vaikų darželio auklėtoja jau devynerius metus, jai pavyksta greitai susidraugauti su vaikais, todėl per labai trumpą laiką vaikai ima Viltę pasitikėti. Gintas buvo pirmasis ASD turintis vaikas, su kuriuo jai teko susidurti. Tęsdama interviu ji pasakojo: *Aš nieko neišmaniau apie autistiškus vaikučius, tai elgiausi taip, kaip su visais kitais*. Gintas nebuvo naujas vaikas grupėje, tačiau Viltėi su juo neteko susidurti, nes iki tol ji dirbo kitoje vaikų grupėje. Atėjęs dirbti į „Snaigyčių“ grupę, Ginto joje nebuvo, nes berniukas ilgai sirgo, atliko reabilitaciją. Todėl jų susitikimas vyko tada, kai Viltė jau buvo pripratusi prie naujos grupės (bendraudama su vaikais neabejodama rodė iniciatyvą), o Gintas grįžo ir patyrė naują adaptaciją. Naują adaptaciją darželyje vaikai patiria po ilgesnio nelankymo, ligos ar atostogų. Jie iš naujo pratinasi prie aplinkos, darželio ritmo, o kartais, kaip nutiko Gintui, vaikai pratinasi prie naujų pedagogų ir grupės vaikų.

Viltė prieina prie jai dar nepažįstamo vaiko, bando užmegzti ir akių kontaktą, ir pokalbį: *Gintas atėjo į grupę, aš prie jo priėjau, pasisveikinau, pažiūrėjau į akis*. Tačiau Gintas *iškart* nusuka žvilgsnį kitur. Nepalaiko akių kontakto. Pedagogė darsyk kalbina vaiką: „*Gintuk, aš Tavęs nesupratau, ar nori obuoliuko?*“ *Jisai atsako: „Gerai“, bet atsakydamas nueina, pasitraukia*. Nors vaikas atsako į jos kalbinimą, bet jai sunku suprasti, ką vaikas sako: *Jis taip tyliai kalba, aš net nespėjau išgirsti*. Gintas duoda signalą, kad pedagogę girdi ir su ja komunikuoja, tačiau nepalaiko akių kontakto, traukiasi *ir eina atsakydamas į kitą pusę*. Pasak J. Moss ir kitų (2008, p. 284), ASD turintys asmenys vengia žiūrėti kitam žmogui į akis. Žvilgsnio vengimas (*jis iškart patraukė akis nuo manęs*) yra viena iš atsitraukimo strategijų, kurias naudoja ASD turintys vaikai. Todėl Gintas vengia žvilgsnio ir traukiasi. Bendraudami ASD turintys asmenys „išlaiko didesnę asmeninę erdvę, atsitraukia“ (Paulėkaitė, 2006, p. 9).

Gintas nuosekliai pakartoja savo elgesį: *Jisai atsako, bet atsakydamas nueina, pasitraukia*. Gintas supranta, kad „pedagogei privalu atsakyti“ (Yin, 2013, p.76), todėl berniukas atsako, bet žvilgsnio ir artimo buvimo greta darsyk išvengia. Tada istorija pasiekia *punctum* momentą, Viltė konstatuoja: *Jis nežiūri į mane*. Taip vaiko kalbinimas pedagogui virsta išgyvenimu, kai vaikas pasirenka nežiūrėti į pedagogą. Toks pakartotinis *pedagoginio kontakto* (van Manen, 2016) praradimas auklėtoją atveda prie išgyvenimo, kad vaikas pakartotinai nežiūri būtent į ją. Tuo pat metu vaikas atsako į jos klausimą, bet nežiūri, atsitraukia. Ji tai išgyvena kaip išskirtinai jai taikomą vengimą: *Nežiūri į mane*.

Šioje istorijoje žvilgsnio nukreipimas ir nežiūrėjimas į pedagogą svarbesnis už vaiko fizinį atsitraukimą. Auklėtoja išlaiko autoritetą, nes vaikas atsako į jos klausimą, bet neužmezga ilgesnio akių kontakto, kuris auklėtojai svarbus ne vien kaip pedagoginis kontaktas, bet ir kaip asmens su asmeniu ryšio užmezgimas. ASD turintys asmenys linę vengti akių kontakto beveik su visais, tačiau, pirmąsyk susidūrus su ASD turinčiu vaiku, akių kontakto nebuvimą galima klaidingai interpretuoti ir priimti kaip išskirtinę nepagarbą ar specialiai pedagogui taikomą žvilgsnio vengimą.

Išvados

1. Analizuojant mokslinę literatūrą ir švietimą reglamentuojančius dokumentus išryškėjo pedagogo ir ASD turinčio vaiko pirmojo susitikimo situacija, kurioje santykis su auklėtoju ASD turinčiam vaikui tampa „tiltu“ ne tik į ugdymo pradžią, bet ir į naujų jam svarbių žmonių visuomenę. Ugdymo įstaigų, kurios turi pilnutinio inkluzinio ugdymo filosofiją, ugdytiniai, turintys ASD, gali visapusiškiau įsitraukti į ugdymą nuo pirmųjų ugdymo metų. Adaptacijos metu net 83 proc. ASD turinčių vaikų turi elgesio sunkumų (pasireiškiančių agresija prieš save, agresija prieš suaugusiuosius, agresija prieš vaikus, inventorius gadinimų, įkyrumu, užsispyrimu, pedagogų prašymų ir grupės taisyklių nepaisymu, veiklos atsisakymu, bendros veiklos nutraukimu ir kt.), kalbos supratimo sunkumų, stokoja savarankiškumo. Visi šie sunkumai pasireiškia pirmomis vaiko adaptacijos dienomis, taigi tuo metu, kai mezgasi vaiko ir pedagogo santykis. Vaiko elgesio sunkumai taip pat yra būdas pažinti jo gyvenimo

tikrovę, į kurią nuo šiol pedagogas turės atsižvelgti. Taip pat tai yra vaiko būdas parodyti, kas vyksta jo fizinėje, emocinėje ir psichologinėje plotmėse.

Lietuvoje vykdomas inkluzinis modelis labiau primena integraciją, kai neįgaliems vaikams tiesiog leidžiama ateiti į bendrojo ugdymo įstaigą, tačiau ASD turinčių vaikų grupė yra įkuriama bendrojo ikimokyklinio ugdymo patalpose, bet ASD turintys vaikai lieka atskirti nuo kitų įstaigos vaikų. ASD turintis vaikas turi teisę priklausyti visuomenei, joje augti, mokytis ir skleistis. Todėl ugdymo įstaigos neturi teisės tokių vaikų diskriminuoti, nepriimti arba juos atskirti, tačiau sunkaus autizmo atveju bendrojo ugdymo įstaiga nepajėgi užtikrinti tokių vaikų ugdymo poreikių tenkinimo. Šiai problemai spręsti pasitelkiami mokytojo ar (ir) vaiko asistentai.

2. Pedagogų išgyvenimų fenomenologinis tyrimas atskleidė tai, kas jų susitikime su ASD turinčiu vaiku yra esminga, tai, kas kiekvienam auklėtojui gali padėti kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Tyrimo metu pedagogų išgyvenimai susitelkė ties dviem egzistencinėmis (santykio ir kūno) temomis. Tai leidžia manyti, kad pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas išgyventas per santykį ir kūną:

- *Išgyventas santykis*. Pirmojo susitikimo su ASD turinčiu vaiku metu pedagogai stengėsi užmegzti *santykį* su juo. Kiekvienas tyrimo dalyvis šią pradžią išgyveno savitai, tačiau patirtims bendra yra tai, kad santykio užmezgimo metu susiduriama su komunikacijos iššūkiu. Visoms patirtims bendra tai, kad ASD turintys vaikai išoriškai nesisiskyrė nuo neurotipinių, įprastos raidos vaikų, todėl pedagogai pasirinkdavo įprastą santykio su vaiku užmezgimo strategiją. Tačiau netrukus pedagogai susidurdavo su tuo, kad ASD turintys vaikai negalėjo priimti įprastų santykio užmezgimo priemonių. Vaikai vengė akių kontakto su pedagogu, nepriėmė pedagogų siūlomos pagalbos, neatsiliepė kviečiami ir nereagavo, kai buvo raginami įsitraukti į bendrą grupės veiklą.
- Atsiskleidė ir tai, kad pedagogai nebando užmegzti *santykio* su ASD turinčiu vaiku nauju, jiems neįprastu būdu. Ugdytojai saugosi nepatogių, iššūkių reikalaujančių susidūrimų su ASD turinčiu vaiku: vengia vaikams pasakyti pastabą ir prireikus sustabdyti netinkamą elgesį. Nepajėgia susitelkti ir išspręsti įtampą keliančią situacijų, bijo paliesti vaiką, dažnai susitelkia į galimai neprognozuojamo vaiko elgesio projekcijas. Pedagogai jautriai nupasakoja akių kontakto stoką. Verta išskirti pedagogų išgyvenamą nežinomybės baimę, kuri paskatina juos užimti gynybinę poziciją: jie nori apsaugoti save ir ugdomos grupės vaikus nuo keisto ir nenuspėjamo ASD turinčio vaiko elgesio, idant visi būtų saugūs. Bet „visi“ reiškia tie, kurie priklauso neurotipinių žmonių grupei.
- *Išgyventas kūnas*. Pedagogų išgyventas susidūrimas su ASD turinčiu vaiku reikšmingai atsiskleidė per išgyventą kūną. Pirmiausia atsiskleidė per tai, kaip pedagogas mato vaiką: ugdytinis atrodo taip kaip kiti įprastos raidos vaikai. Tačiau netikėtai paaiškėja, kad įprastos fizinės išvaizdos ASD turintis vaikas (dažniausiai) nekalba. ASD turintis vaikas nenaudoja ir įprastos mimikos bei visiems suprantamos judesių kalbos. Vis dėlto ASD turinčio vaiko kūnas parodo jo emocinę, fizinę ir psichinę būseną gąsdinančiu triukšmingu ir agresyviu protrūkiu. Tyrimas atskleidė, kad pedagogai išgyvena staigų poslinkį nuo sampratos „atrodo taip kaip visi“ prie

suvokimo „o, Dieve, kaip baisu“ / „gali jį sulaužyti“/ „negaliu jam padėti“. Šios patirtys sukrečia ir išgąsdina pedagogus. Visoms pedagogų papasakotoms patirtims bendra tai, kad tokie vaikų kūno veiksmai, kaip antai agresyvus daiktų mėtymas, aplinkinių žnaibymas, raivymasis ant grindų, bedimas žirkklėmis kitam vaikui į nugarą, sukėlė pedagogų baimingą kūno reakciją: drebulį, atsitraukimo refleksą, statišką stovėjimą, vengimą, atmetimą. Dalis pedagogų išgyveno savo kūno pranašumą prieš ASD turintį vaiką: baimę sulaužyti jį palietus, atsitraukimą dėl galios padaryti vaikui ką nors negero. Kiti išgyveno negalėjimą veikti, sąstingį: bejėgiškumą, pasyvumą, atimtą galią veikti.

Atlikto fenomenologinio pedagogų išgyventų patirčių tyrimo išvalgos gali būti naudingos praktinei pedagogikai.

Literatūra

- Aidukienė, T. (2014). *Kaip užtikrinsime inkluzinio ugdymo kokybę?* Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
- Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). Inkluzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas / Special education* 2018, 1(38), 11–32.
- Blachera, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D., Laugesond L. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324–333. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Broun, L. T. (2004). Teaching Students with Autistic Spectrum Disorders to Read: A Visual Approach. *TEACHING Exceptional Children*, 36(4), 36–40. <https://doi.org/10.1177/004005990403600405>
- Demirkaya, P. N., Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 160–175. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2590>
- Diržytė, A., Mikulėnaitė, L., Kalvaitis, A. (2016). Autizmo sutrikimų turinčių vaikų situacija ir įtraukimo į švietimo sistemą galimybės (analizė). Prieiga per internetą: <http://pazangosprojektai.lt/uploads/images/ASS%20analiz%C4%97.pdf>
- Finlay, L. (2012). Debating phenomenological research methods. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (p. 17–38). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishing.
- Groden, J., Diller, A., Bausman, M. et al. The Development of a Stress Survey Schedule for Persons with Autism and Other Developmental Disabilities. *J Autism Dev Disord*, 31, 207–217. <https://doi.org/10.1023/A:1010755300436>
- Yin, Y. (2013). Contact with My Teacher’s Eyes. *Phenomenology & Practice*, 7(1), 69–81. <https://doi.org/10.29173/pandpr20104>
- Indrašienė, V., Kairelytė-Sauliūnienė, E. (2018). Ugdytinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, probleminio elgesio keitimas pritaikant funkcinio elgesio vertinimo metodiką. *Socialinis ugdymas / Personalizuotas ugdymas visiems*, 48(1), 37–48.
- Lėsinienė, S., Vilūnaitė, E., Paškevičiūtė, B. (2002). Autizmo sutrikimą turinčių vaikų raidos ypatumai. *Medicina*, 22(6), 188–193. Prieiga per internetą: <http://medicina.lsmuni.lt/med/0204/0204-091.pdf>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). *Aktuali redakcija* (Suvestinė redakcija nuo 2020-07-11 iki 2020-08-31). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr?positionInSearchResults=6&searchModelUUID=22332d1e-4fb5-4c41-950f-18abff8ecc0f>
- Lipsky, D. (2011). *From Anxiety to Meltdown*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mickūnas, A. (2010). *Reikšmės atsiradimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.

- Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaee, M. *et al.* A Randomized Clinical Trial Comparison Between Pivotal Response Treatment (PRT) and Structured Applied Behavior Analysis (ABA) Intervention for Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 44, 2769–2777. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2137-3>
- Moss, J., Oliver, C., Jephcott, L., Berg, K., Kaur, G. & Cornish, K. (2008). Prevalence of autistic spectrum phenomenology in Cornelia de Lange and Cri du Chat syndromes. *American Journal on Mental Retardation*, 113(4), 278–291. DOI: 10.1352/0895-8017(2008)113[278:POASPI]2.0.CO;2
- Neigaliųjų teisių konvencija* (2010). Prieiga per internetą: <http://www.ndt.lt/neigaliuju-teisiu-konvencija/>
- Neigaliųjų teisių konvencijos komentaras Nr. 4* (2016). Prieiga per internetą: http://www.ndt.lt/wp-content/uploads/Comment-4_Education_vert_final.pdf
- Pagalbos vaikams, kuriems diagnozuotas autizmas ar kitas raidos sutrikimas, 2019–2020 metų veiksmų planas, patvirtintas Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro, Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2019 m. balandžio 25 d. įsakymu Nr. V-499/V-487/A1-225. Prieiga per internetą: <https://www.esavada.lt/dokumentai/7660-lr-sam-isakymas-del-pagalbos-vaikams-kuriems-diagnozuotas-autizmas-ar-kitas-raidos-sutrikimas-20192020-metu-veiksmu-plano-patvirtinimo-galioja-nuo-2019-05-03/>
- Paulėkaitė, A. (2006). *Kokią šviesą slepia sunki negalia: Asmenybės atskleidimo metodai (leidinys)*. Prieiga per internetą: <http://elibrary.lt/resursai/DB/Viltis/Leidiniai/2007%2002%2002%20Kokia%20sviesa%20slepia.pdf>
- Prino, E. L., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., Longobardi, C. (2016). The Effect of Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome, Specific Learning Disorders and Hyperactivity and Attention Deficits on the Student-Teacher Relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 89–106. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15043>
- Rispoli, M., Neelie, L., Lang, R., Jennifer Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(6), 378–388. DOI: 10.3109/17518423.2011.620577
- Saveikienė, D. (2018). Tėvų, auginančių autizmą turinčius vaikus, požiūrio į vaiko ateitį naratyvas. *Tiltai*, 79(1). Prieiga per internetą: <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/1761>
- Tamašiūnienė, J., Mikulėnaitė, L., Petruilytė, J., Rastenskis, J., Juocevičius, A. (2012). Ikimokyklinio amžiaus vaikų, sergančių autizmo spektro sutrikimais, savarankiškumo įgūdžių raidos ypatumai. *Sveikatos mokslai*, 22(6), 188–193. DOI: 10.5200/412
- Ulevičiūtė, R., Gaigalienė, M. (2008). 3–7 metų vaikų autistų tėvų požiūris į struktūruoto mokymo taikymą. *Edukacinės studijos*, 5, 249–257, 289–290. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2015~1493194966198/>
- Van Manen, M. (1985). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 36–69.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching*. London and New York: Routledge.
- Večerskis, D. (2009). *Intersubjektyvumo ir kūniškumo plotmių sankirta. Fenomenologinė perspektyva* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://vb.vdu.lt/object/elaba:1832194>
- Vėlavičienė, D. (2020). *Autizmas ir gretutiniai sutrikimai* (pranešimas). Prieiga per internetą: https://www.vyturiai.utena.lm.lt/images/2020_dokumentai/2020-02-05_Brazenienes_info/2020-02-03_autizmas_ir_gretutiniai_sutrikimai.pdf
- Vilkėlienė, A., Kondrotienė, E. (2015). Autistinių sutrikimų turinčių jaunuolių bendravimo įgūdžių plėtojimo galimybė muzikinėje veikloje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 117(1), 185–197. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/186/176>
- Voidogaitė, V. (2020). *Pedagogų išgyvenimai pirmą kartą susitikus vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą*. Magistro darbas. Vilniaus universitetas.
- Manelis, N., Medvedovskaja, T. A., Subbotina, E. V. (2013). Analiz problem, vznikajushchih v doshkolnom obrazovatelnom ucherezhdanii pri sozdanii specialnyh obrozovatelnyh uslovij dlia detej s RAS. *Autizm i narusheniya razvitija*, 41(2), 1–9. Prieiga per internetą: <https://psyjournals.ru/autism/2013/n2/66376.shtml>