

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija Logopedija) magistro studijų programa

Kristina Mockevičienė

**ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ
BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI**

Magistro baigiamasis darbas

Magistro darbo vadovė – doc. dr. Irena Kaffemaniėnė

2016

Patvirtinimas apie atlikto magistro darbo savarankiškumą

Patvirtinu, kad įteikiamas magistro darbas „ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI“ yra:

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame institute / universitete Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nėra medžiagos iš kitų autorių darbų, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateiktas visas panaudotos literatūros sąrašas.

.....
Vardas, pavardė

.....
Parašas

Magistro darbo santrauka

Magistro baigiamajame darbe nagrinėjami ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo ir ugdymo ypatumai. Mokslinė problema konkretizuojama klausimu: *Kokių bendravimo ugdymosi rezultatų pasiekia vaikas, ugdant pagal vertinimo pagrindu sudarytą individualų ugdymo planą?*

Tyrimo tikslas – remiantis atvejų analizės duomenimis, išnagrinėti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo ir ugdymo ypatumus.

Tyrimo metodai – *atvejų analizė*, derinant vaiko raidos vertinimo dokumentų ir interviu bei turinio analizės metodus.

Tyrimo dalyviai. Tyrime netiesiogiai dalyvavo 2 ikimokyklinio amžiaus vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įvairiapusių raidos sutrikimų. Interviu apklausoje dalyvavo ugdymo įstaigų, kurias lanko šie vaikai, auklėtojos (2), logopedės (2) ir terapeutė (1), dirbanti su abiem vaikais.

Pagrindinės išvados.

Tyrimas atskleidė, jog atvejų analizei pasirinktų vaikų specialieji bendravimo ugdymosi poreikiai atsiranda dėl ribotų kalbos supratimo, kalbos raiškos, neverbalinės komunikacijos, socialinio bendravimo bei socialinės ekspresijos gebėjimų.

Interviu duomenys atskleidė, kad specialistai, ugdydami atvejų analizei pasirinktus vaikus, atsižvelgė į mokymosi barjerus: taikė motyvuojančias užduotis, siekė sumažinti probleminę elgesį, vedė dėmesio ugdymo pratybas. Didelis dėmesys buvo skiriamas verbalinio kontakto ir komunikavimo ugdymui, neverbalinės imitacijos mokymui. Pedagogų teigimu, svarbiausi palankios vaikui mokymosi aplinkos komponentai: a) santykio su vaiku kūrimas; b) fizinės aplinkos pritaikymas: aplinkos struktūravimas, vaizdinių priemonių, padedančių suvokti aplinką naudojimas.

Pakartotinio vaikų bendravimo gebėjimų vertinimo rezultatai parodė, jog abu atvejo analizei pasirinkti vaikai padarė didelę pažangą po intensyvaus ugdymo. Labiausiai pagerėjo verbalinio ir neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai: prašymai, komentavimas, kalbos supratimas; neverbalinė imitacija. Vaikų socialinio ekspresyvumo ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (gebėjimas inicijuoti, palaikyti kontaktą, veikti kartu su bendraamžiais) išlavėjo mažiausiai.

Esminiai žodžiai: įvairiapusių raidos sutrikimai, bendravimo gebėjimai, specialieji ugdymosi poreikiai, bendravimo gebėjimų vertinimo metodikos, ugdymo metodikos.

Turinys

<i>Magistro darbo santrauka</i>	3
Įvadas	5
1 skyrius. ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI	8
1.1. <i>Bendravimo samprata</i>	8
1.2. <i>Įvairiapusių raidos sutrikimų turinčių vaikų bendravimo ypatumai</i>	10
1.3. <i>Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo metodikos</i>	13
1.4. <i>Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumai</i>	19
2 skyrius. ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI. ATVEJŲ ANALIZĖ	29
2.1. <i>Tyrimo metodologija</i>	29
2.2. <i>Tyrimo metodai</i>	29
2.2. <i>Tyrimo imtis</i>	32
2.3. <i>Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimai</i>	34
2.4. <i>Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumai</i>	44
2.5. <i>Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų pokyčiai</i>	52
2.6. <i>Tyrimo dalyvavusių vaikų bendravimo gebėjimų pokyčių apibendrinamoji analizė</i>	57
Literatūra	61
Summary	67
PRIEDAI	68

Ivadas

Problema ir jos aktualumas. Pastaruoju metu ypač akcentuojamas žmonių gebėjimas užmegzti kontaktą, inicijuoti bei palaikyti pokalbį, gebėti diskutuoti, mokėti perduoti tikslią, kokybišką informaciją žodžiu (Bukantienė, 2006). Todėl galime teigti, jog bendravimo įgūdžiai ir juos sudarantys gebėjimai yra vieni svarbiausių socialinių įgūdžių.

Gevorgianienės (1999) teigimu kiekvienas žmogus tik bendraudamas ir bendradarbiaudamas save įprasmina, realizuoja ir kuria. Tuo tarpu Almonaitienė (2003) pabrėžia, jog sėkmingu bendravimu laikomas toks, kuris leidžia asmeniui pasiekti norimus tikslus ar patenkinti socialinius poreikius (Almonaitienė, 2003). Pasak Juodaitytės (2002), Žukauskienės (2012) net ir mažiems vaikams svarbi sąveika su bendraamžiais.

Daliai ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankančių vaikų nustatyti įvairiapusiai raidos sutrikimai, kurie, anot Lesinskienės (2000) yra vieni sunkiausių raidos sutrikimų. Howlin (1998) teigimu, skirtingai nei įprastos raidos vaikai, kurie aktyviai domisi bendraamžių ar suaugusiųjų veikla bei į ją lengvai įsijungia, įvairiapusių raidos sutrikimą turintys vaikai sunkiai išmoksta bendravimo gebėjimų, stokoja iniciatyvos, todėl yra linkę atsiriboti, likti nuošaly. Net ir susidomėję bendraamžiais, nėra pajėgus užmegzti, o juolab palaikyti kontakto. Dažnai, dėl neįprasto savo elgesio, vaikai yra atstumiami kitų (Howlin, 1998).

Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) pabrėžia, jog šį raidos sutrikimą turintiems vaikams būdingas ne tik sutrikęs socialinis bendravimas, bet ir kalbos ir komunikacijos sutrikimai. Maurice, Green, Foxx (2001) nuomone, įvairiapusių raidos sutrikimų turintys vaikai, net jei ir bando kalbėti, dažnai nesupranta kalbos, kaip bendravimo priemonės. Tokie vaikai nejaučia ryšio tarp kalbos, kalbėjimo, komunikavimo. Autorių teigimu, įvairiapusių raidos sutrikimų turintys vaikai kalbą vartoja tik norėdami išreikšti savo poreikius, o ne siekdami bendrauti su aplinkiniais (Maurice, Green, Foxx, 2001).

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu - raidos sutrikimą turinčių vaikų ugdymas yra ilgas bei sudėtingas procesas. Maurice, Green, Foxx (2001), Mikulėnaitės (2004) pabrėžė individualaus vaiko ugdymo svarbą įgūdžių formavimui. Autorių teigimu, ugdymo metodai turi būti parenkami individualiai, atsižvelgiant į vaiko ypatumus, nes vienos ugdymo metodikos, tinkančios kiekvienam vaikui, nėra.

Tačiau nėra aišku, kaip įvertinami vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimai. Nėra pakankamai išnagrinėta kaip individualizuojamas tokių vaikų bendravimo gebėjimų ugdymas vaikų lankomose įstaigose. Kokie yra bendravimo gebėjimų pokyčiai ugdant bendravimo gebėjimus įvairiais metodais.

Probleminiai klausimai. *Kokie vertinimo instrumentai naudojami Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, vertinant vaiko, turinčio įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimus? Ar atsižvelgiama į vertinimo duomenis, sudarant vaiko individualaus ugdymo planą? Kokių bendravimo ugdymosi rezultatų pasiekia vaikas, ugdant pagal vertinimo pagrindu sudarytą individualų ugdymo planą?*

Tyrimo objektas – vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo bei ugdymo aspektai.

Tyrimo tikslas – remiantis atvejų analizės duomenimis, išnagrinėti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo ir ugdymo ypatumus.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę bendravimo sampratą, įvairiapusių raidos sutrikimų turinčių vaikų bendravimo gebėjimų vertinimo bei bendravimo ugdymo ypatumus.
2. Remiantis bendravimo gebėjimų įvertinimo rezultatais, atskleisti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimus, patiriamus sunkumus bei turimus specialiuosius bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikius.
3. Remiantis specialistų apklausos duomenimis, išanalizuoti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumus.
4. Remiantis bendravimo gebėjimų pakartotinio įvertinimo rezultatais, atskleisti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų pokyčius.

Tyrimo metodai – teorinė analizė; atvejų analizė; interviu; vaikų ugdymo dokumentų turinio analizė.

Tyrimo dalyviai. Tyrime, kaip netiesioginiai tyrimo dalyviai, dalyvavo 2 ikimokyklinio amžiaus vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įvairiapusių raidos sutrikimų, kurie pasireiškia kokybiniais socialinio bendravimo ir komunikacijos sutrikimais bei ribotu, stereotipiniu ir pasikartojančiu interesų ir veiklos pobūdžiu.

Siekiant papildyti informaciją apie vaikų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumus, apklausoje dalyvavo ugdymo įstaigų, kurias lanko vaikai, auklėtojos (2), logopedės (2) ir terapeutė (1), dirbanti su abiem vaikais.

Tyrimas atliktas Klaipėdos specialiojoje mokykloje - darželyje „Versmė“, privačiame darželyje „Pasakėlė“, VšĮ „Vaiko raida“, 2015 metų rugsėjo – lapkričio mėnesiais.

Esminės sąvokos

Bendravimas – 1) žmonių socialinės būties forma, pasireiškianti žmonių santykių užmezgimu ir palaikymu, draugyste, partneryste. 2) keitimasis informacija, patirtimi, jos turtinimas žodiniais ir nežodiniais ženklais (signalais) (L. Jovaiša, 2007, p. 36).

Bendravimo gebėjimai – tai gebėjimas skirti dėmesį kitam žmogui, jį išklausti, suprasti, atjausti, dalyvauti kito išgyvenimuose ir pan. (Gevorgianienė, 1999). Šiems gebėjimams būdinga ne tik verbalinė ir neverbalinė komunikacija, tačiau ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (poreikis bendrauti, komunikabilumas, empatiškumas taip pat ir socialinio ekspresyvumo gebėjimai – lankstumas, veiksmų adekvatumas, gebėjimas spręsti konfliktus ir kt. (Jurevičienė, 2012).

Įvairiapusiai raidos sutrikimai - sutrikimai pasireiškia kokybiniais socialinio bendravimo ir komunikacijos sutrikimais bei ribotu, stereotipiniu ir pasikartojančiu interesų ir veiklos pobūdžiu. Dažniausiai raida būna sutrikusi nuo pat kūdikystės arba, išimtiniais atvejais, sutrikimas išryškėja per pirmuosius penkerius gyvenimo metus. Dažnai (nors ne visada) būna tam tikro laipsnio bendras kognityvinės veiklos pažeidimas, elgesys neatitinka amžiui būdingo elgesio (nesvarbu, ar asmuo turi intelekto sutrikimą, ar ne).¹

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, esminių sąvokų žodynas, du skyriai, išvados, literatūros sąrašas (82 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 9 lentelės, 6 paveikslai. Darbo apimtis 68 puslapiai. Prieduose pateikiami interviu klausimų pavyzdys ir interviu protokolai.

¹ Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. *Valstybės žinios* Nr. 93-4428.

I skyrius. ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI

1.1. Bendravimo samprata

Bendravimo sąvoka vartojama ir aiškinama daugelyje mokslo sričių: pedagogikoje, psichologijoje, sociologijoje ir pan. Įvairūs autoriai pateikia skirtingus bendravimo apibrėžimus.

Jovaiša (2007, p. 36) bendravimą apibūdina kaip žmonių socialinės būties formą, pasireiškiančią žmonių santykių užmezgimu ir palaikymu, draugyste, partneryste; keitimąsi informacija, patirtimi, jos turtinimą žodiniais ir nežodiniais ženklais. Panašiai teigė ir Antinienė (2007), bendravimą apibrėžusi kaip procesą, kurio pradžia ir pabaiga yra dviejų ar daugiau žmonių sąveikoje, kurie siųsdami informaciją, savo jausmus ir idėjas, gauna atgalinį ryšį, ir suvokdami tai bei remdamiesi savo asmenine patirtimi, geba interpretuoti, kas buvo jiems pranešta. Bendraudami žmonės dalijasi savo nuomonėmis, žiniomis, jausmais, naudodami įvairius būdus: kalbą (žodinį bendravimą), ir nežodinį bendravimą (mimiką, gestus, kartais net aprangos detales).

Priklausomai nuo to, kaip informacijos siuntėjas ir gavėjas supranta tą pačią ženklų prasmę, keitimasis informacija vyksta sėkmingai arba ne. (Almonaitienė, 2003). Pasak autorės, bendravimas yra daugialypis reiškinys; juo vadiname ir žmonių santykių užmezgimą, ilgai trunkančią draugystę, ir žmonių susirašinėjimą, ir aktorius ar muzikanto pasirodymą publikai. Todėl skiriami įvairūs bendravimo aspektai, rūšys ir sudėtinės dalys (Almonaitienė, 2003).

Bendravimas ir komunikavimas yra natūralios žmogaus gyvenimo dalys, todėl apie jas retai mąstoma. Gevorgianienė (1999) teigė, jog „Bendravimas – viską aprėpianti, viską keičianti ir viską įprasminanti žmonių gyvenimo dalis“. Pasak autorės, kiekvienas žmogus tik bendraudamas ir bendradarbiaudamas save įprasmina, realizuoja ir kuria. Sėkmingu bendravimu laikomas toks, kuris leidžia asmeniui pasiekti norimus tikslus ar patenkinti socialinius poreikius (Almonaitienė, 2003). Žmogaus gebėjimas užmegzti kontaktą, inicijuoti bei palaikyti pokalbį, diskutuoti, perduoti tiksliai, kokybišką informaciją žodžiu yra svarbūs ir ypatingai akcentuojami žmogaus gebėjimai (Bukantienė, 2006).

Taigi, bendravimo įgūdžiai ir juos sudarantys gebėjimai yra vieni svarbiausių socialinių įgūdžių, kurie pasak Jurevičienės (2012, p. 40), „<...> skatina visų kitų socialinių įgūdžių raidą: padeda išmokti socialiai priimtino elgesio ir emocijų raiškos būdų, kontroliuoti elgesį ir emocijų reiškimą, konstruktyviai spręsti konfliktus ir stiprinti tarpusavio ryšius“.

Jurevičienė (2012) susisteminsi mokslinės literatūros duomenis, išskyrė tokius bendravimo įgūdžių komponentus: *verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai; neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai; tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai; socialinio*

ekspresyvumo gebėjimai.

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Žmonės nemažai laiko praleidžia bendraudami žodžiu, t. y., kalbėdami ir klausydami. Tai vadinama verbالية komunikacija, kuri Garšvienės, Ivoškuvienės (2003) teigimu, priklauso nuo kalbėjimo ir kalbos mokėjimo lygio. Autorių teigimu, tai greičiausia ir veiksmingiausia komunikacijos priemonė. Kalbą autorės apibūdina kaip sistemą, jungiančią tris pagrindinius komponentus: fonetiką, leksiką ir gramatiką. Jų teigimu, tai formalus komunikacijos būdas, kuris apima supratimą ir vartojimą ženklų bei simbolių, kuriais reiškiamos mintys. Tam, kad pranešimas būtų tikslus, vartojant ženklus ir simbolius svarbu vadovauti kalbos taisyklėmis. Ikimokyklinio amžiaus vaikai kalbos taisyklingumą įsisavina girdėdami šalia esančių asmenų kalbą. Vėlesniame amžiuje pradeda mokytis kalbos taisyklių. Žmogus, panaudodamas kalbą kaip sistemą, turi galimybę komunikuoti, perimti iš kartos į kartą sukauptas žinias.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Garšvienės, Ivoškuvienės (2003) teigimu, neverbalinė komunikacija (gestai, mimika, kūno judesiai, stovėseną ir pan.) naudojama papildomai perteikiant mintis žodžiu. Panašiai teigė ir Matulienė (2005). Autorės nuomone, nežodinis bendravimas, kitaip – kūno kalba, tai – nesąmoningais gestais ir pozomis išreikšta komunikavimo forma. Mimika, gestai, kūno laikysena atlieka tam tikrą vaidmenį, kuris gali paveikti žmogaus gyvenimą, nes kiekvienas nežodinis elementas išreiškia tam tikrą asmenybės aspektą (Matulienė, 2005).

Kiek kitaip nežodinę komunikaciją apibūdino Abercrombie (cit. Matulienė, 2005). Autorių teigimu, neverbalinė (kūno) kalba pasako tai, ką asmuo nori nuslėpti kalbėdamas, nes nežodiniai signalai lydi kiekvieną pasakymą. Nežodinė informacija atspindi žmogaus fiziologines reakcijas ir yra greitesnė už kalbą. Žmogus kalba balsu, tačiau bendrauja visu kūnu, teigia Matulienė (2005).

Ukanienė (2003), remdamasi Matulienės (2005), Račkauskaitės (1997), Almonaitienės (2001) ir kt. autoriais, teigia, jog nežodiniai signalai yra informatyvūs bei padedantys tiksliau suprasti kito žmogaus vidinę būseną; jie papildo verbالية komunikaciją, padeda geriau išreikšti norimas mintis, o kartais netgi gali būti iškalbingesni už žodžius.

Račkauskaitės (1997) teigimu, abi bendravimo rūšys (verbالية ir neverbalinė komunikacija) yra svarbios, tarpusavyje susijusios bei nuolat papildo viena kitą. Autorė teigia, jog žmogaus laikysena veido išraiška ar balso tembras padeda suvokti kito žmogaus nuotaiką, būseną bei įvertinti jo požiūrį į vieną ar kitą reiškinį. Jos manymu verbالية bendravimo paskirtis yra informacijos perdavimas, o neverbalinio - emocijų, patyrio ar požiūrio perteikimas (Račkauskaitė, 1997).

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai. Bitinas (2002), tarpasmeninius santykius

apibūdino kaip grupės narių subjektyviai išgyvenamus ryšius, išreikštus įvairiais tarpusavio sąveikos būdais. Autoriaus teigimu, tarpasmeniniais santykiais nusakomas abipusis vizualinis, emocinis ir kognityvinis įvaizdis, asmeniškai svarbus kiekvienam žmogui. Gudonio, Steponavičienės (2008) teigimu, tarpasmeniniai santykiai leidžia tenkinti pagrindinius žmogaus socialinius poreikius, tokius kaip prierašumo ir priklausomybės poreikius. Almonaitienė (2001), kalbėdama apie tarpasmeninius santykius, išskyrė svarbiausius bendravimo aspektus – socialinę percepciją (tarpusavio suvokimą), komunikaciją (keitimąsi informacija), socialinę interakciją (tarpusavio sąveiką) ir santykius.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai. Malinauskas (2004) socialinį ekspresyvumą apibūdino kaip gebėjimą išreikšti save žodine forma ir įtraukti kitus individus į socialinę sąveiką. Panašiai teigė Riggio (1986). Autoriaus nuomone, socialinis ekspresyvumas reiškia verbalinės ekspresijos, verbalinės įtakos, pašnekėsio inicijavimo gebėjimus.

Apibendrinant išnagrinėtą mokslinę literatūrą, galime teigti, kad nors mokslininkų pateikiami bendravimo, bendravimo įgūdžių apibūdinimai skirtingi, tačiau visuose akcentuojamas kalbėjimas, klausymas, santykių užmezgimas bei jų palaikymas.

Šiame darbe remiamasi Gevorgianienės (1999) bendravimo samprata, kurioje teigiama, jog *bendravimas – tai gebėjimas skirti dėmesį kitam žmogui, jį išklaudyti, suprasti, atjausti, dalyvauti kito išgyvenimuose* ir pan. Autorė pažymi, jog gebėjimui bendrauti, būdinga ne tik *verbalinė ir neverbalinė komunikacija*, tačiau ir *veiksmų adekvatumas, poreikis bendrauti, komunikabilumas, empatiškumas, lankstumas, gebėjimas spręsti konfliktus*.

Žmogus tampa asmenybe tik sąveikoje su kitais žmonėmis, todėl bendravimą galima būtų apibūdinti kaip vieną iš svarbiausių socialinių įgūdžių. O nuo gebėjimo bendrauti priklauso žmonių gyvenimo kokybė plačiąja prasme (Almonaitienė, 2001).

Tačiau įvairių mokslininkų teigimu, (Howlin (1998), Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004), Maurice, Green, Foxx (2001) ir kt.), būtent socialinių įgūdžių stokoja įvairiapusį raidos sutrikimą turintys vaikai. Jiems trūksta bendravimo gebėjimų, ir net susidomėję bendraamžiais, nėra pajėgūs užmegzti, o juolab palaikyti kontakto.

1.2. Įvairiapusių raidos sutrikimų turinčių vaikų bendravimo ypatumai

Raidos sutrikimo samprata. Ališauskienė (2005) raidos sutrikimą apibūdino kaip žymų nukrypimą nuo normalios raidos sekos, kuris gali pasireikšti fizinio, kognityvinio, emocinio ir socialinio pobūdžio atsilikimu. Kitaip tariant, raidos sutrikimai gali trukdyti pažinti, tyrinėti aplinką, siekti akademinį žinių, trikdyti socialinę, emocinę ir asmenybės raidą.

Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, nors raidos sutrikimai kartais pastebimi jau nuo

ankstyvojo amžiaus, identifikuoti vienokį ar kitokį raidos sutrikimą yra sudėtingas uždavinys. Autorių teigimu, kiekvieno vaiko raida vyksta ta pačia seka, tačiau įgūdžių įgijimo laikas gali būti skirtingas. Vaiko įgytų gebėjimų laikas priklauso nuo paveldimumo, aplinkos faktorių, nuo tėvų priežiūros ir meilės. Todėl jei vaiko raida „vėluoja“, tik stebint ir vertinant vaiko raidą galima nustatyti esančius ar nesančius raidos sutrikimus.

Įvairiapusiai raidos sutrikimai. Anot Lesinskienės (2000) autizmo spektro sutrikimai yra vieni sunkiausių raidos sutrikimų.

Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004), Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002), Exkorn (2005) bei kt. mokslininkai savo darbuose teigia, jog „autizmo“ sąvoką pirmą kartą paminėjo austrų psichiatras O. Bloiler (XX a.), aprašydamas suaugusiųjų *schizofreniją*. Vėliau šią sąvoką pradėjo naudoti JAV gydytojas L. Kanner'is ir Austrijos gydytojas H. Asperger'is. Exkorn (2005) teigimu, gydytojas L. Kanner'is paskelbė straipsnį, kuriame aprašė 11 keistai besielgiančių, turinčių neįprastų savitumų, vaikų ir pavadino jų sutrikimus infantiliu autizmu. Beveik tuo pačiu metu H. Asperger'is paskelbė straipsnį apie „autistus psichopatus“. H. Asperger'io, kaip ir L. Kanner stebėti vaikai pasižymėjo panašiomis savybėmis: akių kontakto vengimas, stereotipiniai judesiai, beprasmis žodžių ar frazių kartojimas, priešinimasis pokyčiams. Nors kai kurie vėlesni autorių paskelbti tyrimai apie šiuos vaikus skyrėsi, tačiau keletą dešimtmečių mokslinėje literatūroje vyravo L. Kanner'io aprašytas vaikų apibūdinimas: nutolę, užsidarę, turintys vidutinį intelekto sutrikimą, kalbos produktyviam kontaktui neįsiveržiantys vaikai (Exkorn, 2005).

Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002), teigia, jog autizmas pasireiškia kokybiniais socialinio bendravimo ir komunikacijos sutrikimais bei ribotu, stereotipiniu ir pasikartojančiu interesu ir veiklos pobūdžiu. Dažniausiai raida būna sutrikusi nuo pat kūdikystės arba, išimtiniais atvejais, sutrikimas išryškėja per pirmuosius penkerius gyvenimo metus. Dažnai (nors ne visada) būna tam tikro laipsnio bendras kognityvinės veiklos pažeidimas, elgesys neatitinka amžiui būdingo elgesio. Panašūs ir kitų autorių apibūdinimai: Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) teigia, jog įvairiapusį raidos sutrikimą turinčiam vaikui būdingas sutrikęs socialinis bendravimas, kalbos raidos ir komunikacijos sutrikimas, netipiškas, keistas elgesys, vaizduotės bei laiko suvokimo problemos. Tender (2009) teigimu, įvairiapusį raidos sutrikimą rodo sunkumai vienoje iš šių sričių: bendravime, kalbos vartojime bendraujant, žaidimuose, naudojant simbolius bei vaizduotę.

Prie įvairiapusių raidos sutrikimų priskiriami: vaikystės autizmas; atipiškas (netipiškas) autizmas; Rett'o sindromas; Asperger'io sindromas; kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai².

Įvairiapusį raidos sutrikimą turinčio vaiko bendravimo ypatumai. Mokslininkų darbai

² Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas (2011). *Valstybės žinios* Nr. 93-4428.

įrodė, kad įvairiapusį raidos sutrikimą turintys vaikai gali būti labai skirtingi, tačiau tam tikri požymiai būdingi visiems vaikams.

Brill (2001), Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002), Peters (2003) įvairiapusį raidos sutrikimą (autizmą) turintį vaiką apibūdino kaip vaiką, kuris jau nuo pirmųjų gyvenimo metų stokoja emocinio kontakto; mažiau „guguoja“, garsų kiekis gerokai mažesnis nei įprastos raidos vaiko. Peters (2003) teigimu, jau pirmaisiais gyvenimo metais galima pastebėti komunikacijos ir kalbos raidos skirtumų. Anot autoriaus, kai kurie kūdikiai yra labai tylūs, tarsi negirdintys ir tėvai įtaria kurtumą.

Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002) pažymi, jog toks vaikas pasyvus, nerodo susidomėjimo net artimiausiais žmonėmis, nereiškia emocijų. Tačiau Peters (2003) pabrėžia, jog galima ir kitokia vaiko reakcija – vaikas gali būti labai neramus, nuolat muistytis, riestis, verkti, ypač kuomet laikomas ant rankų.

Kalba. Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, daugiau nei pusė autistiškų vaikų turi kalbos sutrikimų, sutrikusi verbalinė ir neverbalinė komunikacija. Anot Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002), Aspergerio sindromą turinčių vaikų kalba gali būti išplėtotą, nors yra kai kurių netikslumų. Tačiau nei vienos, nei kitos grupės vaikai nemoka vartoti kalbos kaip bendravimo priemonės.

Panašiai teigė ir Maurice, Green, Foxx (2001). Autorių nuomone, įvairiapusį raidos sutrikimą turintis vaikas, net jei ir bando kalbėti, negeba naudotis kalba kokybiškam, produktyviam kontaktui; nejaučia ryšio tarp kalbos, kalbėjimo, komunikavimo. Maurice, Green, Foxx (2001) teigimu, įvairiapusį raidos sutrikimą turintis vaikas kalbą vartoja tik norėdamas išreikšti savo poreikius, o ne siekdamas bendrauti su aplinkiniais. Autorės pažymi, jog įvairiapusių raidos sutrikimų turinčio vaiko kalba gali būti monotoniška, mažai emociinga, bendraudamas jis nenaudoja gestų, mimikos. Vaikas ne tik nevartoja gestų neverbalinei interakcijai, bet ir vieno iš svarbiausių bendravimo būdo – akių kontakto; net jei vaikas žiūri į akis, žvilgsnis atrodo „tuščias“ Maurice, Green, Foxx (2001).

Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002), Maurice, Green, Foxx (2001), kaip viena iš sutrikimo požymių išskiria echolalijas. Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) echolalijas priskiria vaiko kalbos ypatumams, kuomet vaikas sako su kontekstu nesusijusias frazes, kartoja girdėtus anksčiau žodžius. Autorės pabrėžia, jog vaikui gali būti būdinga neįprasta verbalizacija. Atkartojami net pačiam vaikui nesuprantami žodžiai, frazės; kartojimas ypač suaktyvėja vaikui patekus į jam nepažįstamą aplinką.

Bendravimas. Howlin (1998) teigimu, skirtingai nei įprastos raidos vaikai, kurie aktyviai domisi bendraamžių ar suaugusiųjų veikla bei į ją lengvai įsijungia, įvairiapusį raidos sutrikimą turintis vaikas sunkiai išmoksta bendravimo gebėjimų, stokoja iniciatyvos, todėl yra linkęs

atsiriboti, likti nuošaly. Net ir susidomėjęs bendraamžiais, nėra pajėgus užmegzti, o juolab palaikyti kontakto. Dėl neįprasto savo elgesio, vaikas gali būti atstumiamas kitų (Howlin, 1998). Autorius pabrėžia, jog įvairiapusį raidos sutrikimą turinčio vaiko specifiskas ir neįprastas elgesys yra sunkiai suprantamas aplinkiniams.

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu, bendravimą apsunkina ir tai, kad vaikas, turintis įvairiapusių raidos sutrikimų, yra jautrus aplinkos dirgikliams; bendrauja tik jam įprastoje aplinkoje, o svetimoje aplinkoje gali visiškai užsisklęsti; bandymas įtraukti vaiką į bendravimą gali sukelti jo nerimą, įtampą, vaikas gali pradėti blaškytis, o kartais ignoruoti ar ieškoti savausugos būdų. Tačiau autorės pabrėžia, jog lengvesnio sutrikimo atveju, kontaktas gali būti ir efektyvus: vaikas supranta ir vykdo užduotis, geba atsakyti į klausimą ir pan. – tam įtakos turi ir palankios bendravimo sąlygos: įprasta aplinka, gera nuotaika (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002).

Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) pabrėžia, jog vyresniam vaikui, net pramokus kalbėti, labai sunku palaikyti pokalbį, geba į klausimą atsakyti tik vienu žodžiu arba trumpa fraze, o sakiniai paprastai būna gramatiškai netaisyklingi. Tokios pačios nuomonės ir Lord, Paul (1997); jų teigimu, toks vaikas negeba bendrauti, įsilieti į pokalbį ar palaikyti pokalbio; nori kalbėti tik jo pasirinkta tema.

Maurice, Green, Foxx (2001) manymu, laikui bėgant problemos tik didėja. Kai kuriems vaikams darosi vis sunkiau suprasti kalbą. Tender (2009) teigia, jog apie 4-5 gyvenimo metus, neugdant vaiko, skirtumai lyginant su bendraamžiais vis ryškėja. Vaikams darosi sudėtinga įveikti sunkumus, atsirandančius bendraujant su žmonėmis, vaikai nepajėgūs paklusti naujoms taisyklėms, kai kurie vangiai reaguoja į kalbą, jiems reikalinga ypatinga pagalba. Tuo tarpu vaikai, turintys Aspergerio sindromą, pradeda kalbėti sakiniiais, nors jų bendravimo įgūdžių raida nėra tinkama, bendravimas yra labai paviršutiniškas (Tender, 2009).

Apibendrinant mokslinę literatūrą, galima išskirti tokius įvairiapusių raidos sutrikimą turinčio vaiko bendravimo ypatumus: sunkumai reiškiant savo norus, išgyvenimus, mintis; negebėjimas mėgdžioti kalbos, gestų, išraiškų; nesuvokimas kalbos, kaip bendravimo priemonės; negebėjimas palaikyti pokalbį, bendrauti; neįprasti pomėgiai, intensyvūs, bet ribotas domėjimasis aplinka; sunkumai įsitraukti į bendrą veiklą, pereiti nuo vienos veiklos į kitą; nenoras atsižvelgti į kitų poreikius, daryti tai, kas patinka, kas malonu; antrojo ir trečiojo asmens vartojimas vietoje pirmojo (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

1.3. Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo metodikos

Furniss (2009) pabrėžė, kad vienas svarbiausių vaikų, turinčių įvairiapusių raidos

sutrikimų, ugdymo tikslų – socialinių įgūdžių ugdymas, nes jie yra vienas iš žmogaus gyvenimo kokybės veiksnių.

Pedagoginis, psichologinis, logopedinis įvertinimas yra pirmas svarbus žingsnis ugdymo tikslams pasiekti, įgalinantis specialistą suprasti, kokių gebėjimų turi vaikas, koks elgesys ar veiksmai netinkami; nustatyti, kokios turi būti ugdomosios aplinkos sąlygos ir ką reikia pakeisti, kad ugdymas/is vyktų sklandžiau. Crissey (2009) pabrėžia, jog bendravimo gebėjimų vertinimas padeda susidaryti išsamų „vaizdą“ apie turimus vaiko bendravimo gebėjimus. Tai priemonė, padedanti tėvams bei specialistams numatyti tinkamus ugdymo tikslus bei suplanuoti efektyvų ugdymą. Svarbu pabrėžti, jog tai nėra vienkartinis procesas. Nuolatinis vaiko pažangos vertinimas yra svarbi bendravimo įgūdžių ugdymo programos dalis (Crissey, 2009).

Volkmar, Sally, Paul, Rogers, Pelphrey (2014), Misevičiūtė (2001), Crissey (2009), Howe, Old, Eggett (2008) kaip vieną iš svarbiausių įvertinimo aspektų nurodo stiprybių išskyrimą bei poreikių nustatymą ir įvairių raidos sričių detalų aprašymą, siekiant sudaryti sklandų intervencijos ar ugdymo planą. Howe, Old, Eggett (2008), Sundberg (2014), Hogan, Marcus (2009) vertinimą įvardija ir kaip atskaitos tašką ar „startinę poziciją“ kiekvieno vaiko ugdyme.

Misevičiūtė (2001) pažymi, jog duomenis apie vaiko įgūdžius, jų tarpe ir apie turimus bendravimo gebėjimus, pedagogai kaupia įvairiais metodais ir būdais. Anot autorės, vertinimas – tai ilgalaikis ir nuolatinis informacijos apie vaiko komunikaciją, veiklą bei elgesį įvairių situacijų metu kaupimo procesas. Misevičiūtės (2001) teigimu, daug informacijos pedagogai gauna bendraudami su tėvais ar globėjais, stebėdami vaiko veiklą jį nevaržančioje aplinkoje, kas ypač tinka siekiant susidaryti išsamesnį vaizdą apie vaiko žaidimo, bendravimo su bendraamžiais ar suaugusiais įgūdžius.

Panašios nuomonės ir Crissey (2009). Autorius pabrėžia, jog siekiant įvertinti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, bendravimo gebėjimus, svarbūs šie komponentai: vaiko stebėjimas įvairiu laiku, skirtingose situacijose – autorius įvardija ir video medžiagos, kaip pagalbinės priemonės, svarbą; tėvų bei ugdytojų interviu / kontrolinio sąrašo rezultatų analizė; vertinimas įvairiomis priemonėmis bei metodikomis, siekiant nustatyti gebėjimų lygį Crissey, 2009, p. 11-12).

Misevičiūtė (2001) kaip tinkamą įgūdžių vertinimo metodiką išskiria kontrolinį įgūdžių sąrašą. Tai, remiantis raidos seka, sudarytas įgūdžių sąrašas su kiekvieno įgūdžio amžiaus normomis. Jame vertinami vaiko gebėjimai įrašant „*atliko*“ arba „*neatliko*“. Anot Daniels, Mandell (2013), įvertinimo tikslas – nustatyti gerai ar mažiau susiformavusius įgūdžius bei suplanuoti ugdomąją veiklą, kad vaikas galėtų siekti įsisavinti tos srities įgūdžius. Šitoks vertinimo būdas padeda nustatyti įgūdžių ugdymo seką numatytam tikslui pasiekti.

LeBlanc, Dillon, Sautter (2009) taip pat pabrėžė vertinimo, kaip instrumento ugdymo

planavimui svarbą. Autorių teigimu vertinimas turi atspindėti ugdymo tikslą ir uždavinius.

Kiek kitokios nuomonės yra Hogan, Marcus (2009). Autorių teigimu, standartizuoti testai negali atskleisti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, gebėjimų ar išskirtinumo. Jų manymu, nei vienas standartizuotas gebėjimų ar pasiekimų vertinimas „nekuria“ visapusiško ugdymo plano, t. y., net nustatčius stiprybes ar patiriamus sunkumus, neišryškėja ugdymo tikslai.

Esch, LaLonde, Esch (2010), aktualizavo ir vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimą, kalbos ir kalbėjimo vertinimą. Autorių teigimu, skirtingai nei daugelis kitų vaikų, turinčių raidos sutrikimų, įvairiapusių raidos sutrikimų atvejais vaikams gali būti sunku suprasti žodžiu pateiktą užduotį ar kokio atsakymo reikalauja tiriantysis. Šie vaikai stokoja motyvacijos, nes jiems nėra aišku, kodėl jie privalo atlikti vieną ar kitą užduotį. Vaikas, turintis autizmo bruožų nejaukiai jaučiasi svetimoje aplinkoje, jį blaško bet kokie dirgikliai esantys patalpoje. Autorių nuomone, neatsižvelgimas į šios grupės vaikų ypatingumus gali turėti įtakos gebėjimų vertinimo rezultatams.

Nemaža dalis mokslininkų (Carter, Davis, Klin, Volkmar, 2005; Tager-Flusberg, 2003; Watson, Lord, Schaffer & Shopler, 1989) siekė surasti rinkamas vertinimo priemones vaikams, turintiems autizmo sutrikimų, įgalinančias nustatyti raidos ypatingumus, elgesio sutrikimus. Autoriai didelį dėmesį skyrė socialinių įgūdžių bei kalbos sričių vertinimui.

Įvairiuose literatūros šaltiniuose minima gausybė vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, vertinimo metodikų, kuriose šalia kitų gebėjimų, didelis dėmesys skiriamas ir socialinių įgūdžių vertinimui.

*Autizmo diagnostinio stebėjimo grafikas*³ [angl. *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-G)*] (Lord, Rutter, DiLavore, Risi, 2000). ADOS-G priemonė skirta vaikams nuo 5 metų, kurių ekspresyvosios kalbos gebėjimai atitinka bent jau 3-jų metų amžiaus vaiko gebėjimus. Tai struktūruota stebėjimo priemonė, naudojama tiriant socialinį-komunikacinį elgesį, kuris būna uždelstas arba juo nesivadovauja autistiški vaikai. Vertinimas apima tokias sritis kaip socialinė interakcija, komunikacija, žaidimas, vaizduotė. Visos veiklos pritaikytos, remiantis autistiškų vaikų ypatingumų tyrimų rezultatais.

*Vaikystės autizmo vertinimo skalė*⁴ [angl. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*], kuri naudojama vertinant vyresnių nei 2 metų amžiaus vaikų raidą. Vertinimas apima bendravimą, santykius su žmonėmis; pamėgdžiojimą, imitaciją; emocines reakcijas; vaiko motoriką- kūno judesius; daiktų naudojimą; reakciją į veiklos, rutinos pasikeitimą; reakciją į garsus; baimę ir nervingumą; verbalinę komunikaciją; neverbalinę komunikaciją; aktyvumo lygį; pojūčius; IQ lygį bei tyrėjo įspūdžius. Skalė naudojama, lyginant vaiko elgesį su įprastos raidos vaiko elgesiu.

³ *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-G)* (2000), By Catherine Lord, PhD, Michael Rutter, MD, FRS. US: WSPublish

⁴ *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)* (2010), By Eric Schopler, PhD, Mary E. Van Bourgondien, PhD. US: WSPublish

Kiekvienai sričiai skiriami balai nuo 1 iki 4. Kuo ryškesni autizmo bruožai, tuo daugiau balų skiriama.

Anot Hogan, Marcus (2009), nors abu šie instrumentai suteikia daug vertingos informacijos apie vaiko ypatumus vertinant įvairiais aspektais, tačiau jie nėra skirti ugdymo planavimui, net ir nustatčius autizmą.

Crissey (2009) kaip vieną iš instrumentų, skirtų įvertinimui bei ugdymo planavimui išskiria *Autizmo vertinimo instrumentą ugdymo planavimui*⁵ [angl. *Autism Screening Instrument for Educational Planning - Third Edition (ASIEP-3)*]. Šis vertinimas tinkamas vaikams nuo 2 iki 13 metų. Autoriaus teigimu, tai moksliskai pagrįsta ir patikima priemonė, kuri buvo sukurta autizmui nustatyti bei kaip pagalbinė priemonė šių vaikų ugdymui planuoti bei pažangai fiksuoti. Svarbiausi duomenys kaupiami iš penkių standartizuotų komponentų: *elgesio kontrolinis sąrašas* (tai 47 tipiniai autistiškų vaikų elgesio modeliai); *verbalinis elgesys* (spontaninės kalbos charakteristika, kalbos gebėjimų vertinimas); *interakcijos* (socialinio ekspresyvumo, spontaneo socialinio atsako, reakcijų į prašymus vertinimas); *pedagoginis vertinimas* (5 sričių, tokių kaip gebėjimas susitelkti, receptyvosios kalbos, ekspresyvosios kalbos, kalbos imitacijos, savęs supratimas, vertinimas); *mokymosi tempo numatymas* (mokymosi tempo tyrimas naudojantis atskirų bandymų – nurodymų instrukcijų pateikimu).

Crissey (2009) taip pat išskyrė kalbos (CELF) bei komunikacijos gebėjimų (CSBS DP) įvertinimo programas.

*Kalbos pagrindų klinikinis įvertinimas*⁶ [angl. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF), Preschool – 2nd Edition*]. Šis instrumentas skirtas vertinti 3-6 metų vaikų kalbai tiek namuose, tiek ugdymo įstaigose. Įvertinant naudojamos verbalinio atsako į stimulą kortelės. Vertinama receptyvioji kalba, ekspresyvioji kalba, kalbos struktūra, kontekstas, bendrieji kalbos gebėjimai (Crissey, 2009).

Bendravimo ir simbolinio elgesio skalė. Raidos profilis⁷ [angl. *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile, CSBS DP*] priemonė skirta vertinti 6 mėnesių – 6 metų vaikų komunikacijos gebėjimus, įskaitant akių kontaktą, gestus, garsus, žodžius ir supratimą.

Nors šios priemonės gana informatyvos, jos labiau skirtos vertinti kalbą, nei bendravimo gebėjimus plačiaja prasme.

Durocher (2010) pabrėžė, kad vertinant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų,

⁵ *Autism Screening Instrument for Educational Planning - Third Edition (ASIEP-3)* (2008). By David A. Krug, PhD, Joel R. Arick, PhD, US: WPSpublish

⁶ *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF), Preschool – 2nd Edition* (2004). By Eleanor Semel, EdD, Elisabeth H. Wiig, PhD, Wayne A. Secord, PhD, USA: PsychCorp

⁷ *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile, CSBS DP*, (2002), by Amy Wetherby, Ph.D. Barry Prizant, Ph.D. USA: Brookes Publishing Co.

socialinius įgūdžius (tarp jų ir bendravimo gebėjimus), galima pasinaudoti ir „komercinėmis“ programomis bei įvertinimo instrumentais. Autorius išskyrė tokius vertinimo instrumentus kaip:

- *Psychoeducational Profile: Third Edition (PEP-3)*⁸, pagal Schopler, Lansin, Reichler, ir Lee (2005). Šiuo instrumentu vertinamos sritys: pažintinė sritis, kalbiniai / ikikalbiniai gebėjimai; ekspresyvioji kalba; receptyvioji kalba; vizualinė- motorinė imitacija; emocinė ekspresija; socialinė sąveika; kalbinio elgesio charakteristika; nekalbinio elgesio charakteristika ir kt.
- *TEACCH Transition Assessment Profile (TTAP) Second Edition*⁹, pagal Mesibov, Thomas, Chapman, & Schopler (2007). Šiuo instrumentu vertinamos: kalbinė sritis; kalbinis elgesys; savarankiškumas; tarpasmeniniai santykiai; funkcinė komunikacija ir kt.
- *Individual Goal Selection Curriculum (IGS)*¹⁰ pagal Romanczyk, Lockshin, & Matey (1994). Vertinamas dėmesys; receptyvioji, ekspresyvioji kalba; socialiniai įgūdžiai; savireguliacija ir kt.
- *The Assessment of Basic Language and Learning Skills–Revised (ABLLS–R)*¹¹, pagal Partington (2008). Vertinama: receptyvioji kalba; ekspresyvioji kalba; motorinė imitacija; verbalinė imitacija; prašymai; spontaninė vokalizacija; žaidimas ir laisvalaikis; vizualinis suvokimas; socialinė interakcija; instrukcijų, taisyklių suvokimas ir laikymasis; savarankiškumas ir kt.
- *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism*¹², pagal Leaf & McEachin (1999). Vertinamos sritys: imitacija: verbalinė ir motorinė; kalbos ir komunikacijos gebėjimai; pažintiniai gebėjimai ir kt.
- *Behavioral Intervention for Young Children with Autism*¹³, pagal Maurice, Green, & Luce (1996). Vertinamos sritys: dalyvavimas; imitacija; receptyvioji kalba; ekspresyvioji kalba; socialiniai gebėjimai; savarankiškumas ir kt.

Anot Durocher (2010), „komercinės“ metodikos dažniausiai nėra vien tik įvertinimo ar autizmo nustatymo instrumentai, o ugdymo planavimui reikalingas įrankis.

Svarbu paminėti, kad Lietuvoje šios vertinimo ir ugdymo programos nepatvirtintos ŠMM. Nors Misevičiūtė (2001), Sinkevičienė (2014) pabrėžia, jog gebėjimų bei pažangos

⁸ *Psychoeducational Profile: Third Edition (PEP-3)*, by Schopler, Lansin, Reichler, Lee (2005). USA: Wps Publish.

⁹ *TEACCH Transition Assessment Profile (TTAP) Second Edition*, by Mesibov, Thomas, Chapman, & Schopler (2007). USA: Pro ed.

¹⁰ *Individual Goal Selection Curriculum (IGS)*, by Romanczyk, Lockshin, & Matey (1994). USA: Pro ed.

¹¹ *The Assessment of Basic Language and Learning Skills–Revised (ABLLS–R)* by Partington (2008). Behaviour Analysts, Inc.

¹² *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism* by Maurice, Green, & Luce (1996). NY: DRL Books.

¹³ *Behavioral Intervention for Young Children with Autism*, by Maurice, Green, & Luce (1996). USA: Pro ed.

vertinime nacionaliniu lygmeniu griežto standarto nėra, mokslinėje literatūroje dažniausiai minimos kelios vertinimo metodikos, specialistų taikomos, siekiant sudaryti ugdymo planą įvairiapusių raidos sutrikimų turintiems vaikams: Portage ankstyvojo ugdymo programa¹⁴; įgūdžių tikrinimo schema (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002).

Portage ankstyvojo ugdymo programa [angl. Portage Guide to Early Education] kartu su klausimynu 1995 m. buvo išversta į lietuvių kalbą ir pritaikyta mūsų šalies kultūrai ir tradicijoms. Ir nors Portage programa nėra sukurta specialiai autizmo spektro sutrikimų turintiems vaikams, šio klausimyno pagalba galima vertinti tiek kalbos, tiek ir bendravimo gebėjimus. Pateikiama kiekvieno įgūdžio nuosekli raida; kartu su įvertinimo užduotimis pateikiamos ir veiklos kortelės – praktinių užduočių kiekvienam įgūdžiui formuoti pagal *Portage ankstyvojo ugdymo programos kontrolinį sąrašą*.

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) rekomenduojama *įgūdžių tikrinimo schema*. Vertinimo naudojantis šia schema tikslas – atrinkti užduotis, kurias atliekant vaikas turi sunkumų. Tai 11 skalių schema, skirta įvairių sričių gebėjimams nustatyti. Siekiant kuo tikslesnio vertinimo, kai kurios sritys suskaidytos į smulkesnes poskales, tarkim, komunikacija: neverbalinė (20 užduočių), verbalinė komunikacija: kalbos supratimas (10 užduočių), kalbos raiška (14 užduočių); žaidimas (21 užduotis); elgesys: santykiai su pažįstamais suaugusiais (17 užduočių), santykiai su vaikais (10 užduočių), empatija (8 užduotys), socialinė sąveika (16 užduočių). Kiekviena vaiko atlikta užduotis įvertinama nuo 1 iki 5 balų (lygmenų): 1 – veiksmų neatlieka ir nesupranta, 2 – veiksmus atlieka kartu su suaugusiuoju (bendrų veiksmų pagalba), 3 – veiksmus atlieka mėgdžiodamas (kai juos parodo specialistas), 4 – veiksmus atlieka priminus, 5 – veiksmus atlieka savarankiškai (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002).

*Verbalinio elgesio raidos barjerų / sunkumų vertinimo ir ugdymo programa*¹⁵ [angl. *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP*]¹⁶. VB-MAPP metodika skirta įvertinti vaiko turimus kalbinius ir socialinius įgūdžius ir nustatyti raidos problemoms. Šis įvertinimas sudarytas iš 170 kalbos ir socialinės raidos požymių, suskirstytų į 3 raidos etapus (0-18 mėn., 18-30 mėn. ir 30-48 mėn.). Vertinami įgūdžiai apima prašymus (mands), komentavimą ir teiginius (tacts), atkartojimą, vidinę kalbą (intraverbal), klausymą ir supratimą (listener receptive), smulkiają ir stambiają motoriką, imitaciją, savarankiško žaidimo gebėjimus, socialinio žaidimo ir bendravimo įgūdžius, vizualinę ir atitikimo suvokimą, kalbinę struktūrą, grupinės veiklos gebėjimus ir ankstyvuosius akademinis įgūdžius. VB-MAPP taip pat įvertina vaiko

¹⁴ Portage Guide to Early Education (1976), by Susan M Bluma; Alain Beaudoin; Sarto Roy; National Institute on Mental Retardation; Portage Project (Wis.).

¹⁵ Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP, (2014) by Mark L., Sundberg, Ph. D., BCBA-D. USA: AVB Press.

¹⁶ Šios programos vertimo į lietuvių kalbą nėra.

mokymosi barjerus ir taip padeda atkreipti dėmesį į problemas, trukdančias gebėjimų raidai.

Nagrinėjant užsienio šalių įvairiapusių raidos sutrikimų turinčių vaikų ugdymo/si pasiekimų vertinimo patirtį, galima pastebėti, jog vertinimui, kuris padeda vaikui sėkmingai tobulėti, skiriamas didelis dėmesys. Įvertinimas – vaiko stiprybių bei spragų nustatymas ir įvairių raidos sričių detalus aprašymas, siekiant sudaryti sklandų ugdymo planą – yra pirmas svarbus žingsnis siekiant asmeninės vaiko pažangos.

Svarbu pažymėti, jog siekiant įvertinti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, bendravimo gebėjimus, svarbūs visi komponentai: vaiko stebėjimas įvairiu laiku, skirtingose situacijose; tėvų bei ugdytojų interviu / kontrolinio sąrašo rezultatų analizė; vertinimas įvairiomis priemonėmis bei metodikomis, siekiant nustatyti gebėjimų lygį.

Bendravimo gebėjimų vertinimas ne tik padeda tėvams bei specialistams susidaryti išsamų „vaizdą“ apie turimus vaiko bendravimo gebėjimus, bet taip pat ir numatyti tinkamus ugdymo tikslus bei suplanuoti efektyvų ugdymą. Pabrėžiama ne tik pirminio, bet tolimesnių pažangos vertinimų svarba darbe su įvairiapusių raidos sutrikimų turinčiais vaikais (Crissey, 2009).

Tačiau nėra duomenų, kokie vertinimo instrumentai naudojami Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, vertinant vaiko bendravimo gebėjimus; kaip dažnai ir kokia informacija, apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimus renkama ir kaip atsižvelgiama į vertinimo duomenis, sudarant vaiko individualaus ugdymo planą; kokių bendravimo ugdymosi rezultatų pasiekia vaikas, ugdant pagal vertinimo pagrindu sudarytus planus.

1.4. Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumai

Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymo rezultatų nepastovumas (kai kurie vaikai padarė didelę pažangą, tuo tarpu kiti- ne) sudarė prielaidas manyti, jog yra nemažai faktorių, įtakančių ugdymo efektyvumą (Gabriels, Hill, 2002; Siegel 2003).

Siegel (2003) teigimu, ugdymo rezultatams įtakos turi laikotarpis, kuomet buvo pradėta taikyti ugdymo programa; intensyvumas; visų sutrikusių sričių ugdymas (visapusiškas); preciziškas sekimas raidos nuoseklumu; ugdytojų kūrybiškumas, mokymasis analizuoti pažangą ir derinti įvairius ugdymo metodus; tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą bei probleminis (su mokymusi nesuderinamas) elgesys.

Gabriels, Hill (2002), Siegel (1999) teigimu, vaiko pažangos interpretacijose didelį vaidmenį vaidina įvairių raidos teorijų žinojimas: gebėjimas pagrįsti įgytą įgūdį tam tikra mokymosi teorija.

Mokslinėje literatūroje įvairiapusių raidos sutrikimų turinčiam vaikui ugdyti skirtos

metodikos dažnai skirstomos į tris tipus: a) į elgesio keitimą orientuotos, bihevioristinė teorija paremtos programos; b) raidos teorijomis (kognityvinės raidos, mokymosi, prierašumo ir pan.) paremtos programos; c) mišrios (Roberts & Prior 2011).

Tuo tarpu Siegel (1999), atsižvelgdama į tai, kad įvairiapusį raidos sutrikimą turintys vaikai demonstruoja skirtingus gebėjimus bei patiriamus sunkumus tokiose raidos srityse kaip dėmesys, komunikacija, žaidimas, todėl rekomenduoja remtis „sisteminiu eklekticismu“ ugdant pagal individualizuotą ugdymo programą. Tai įtraukia skirtingus ugdymo modelius skirtingu laiku, siejant vaiko poreikių tenkinimą remiantis stipriųjų pusių ugdymu (Siegel, 1999). Anot autorės, šis metodas reikalauja specialisto lankstumo, kūrybiškumo ir teorinių aspektų išmanymo.

Siegel (2003) pabrėžia, kad problemos siekiant ugdyme numatytų tikslų atsiranda dėl to, jog įvairiapusiai raidos sutrikimai apima ne vieną sutrikimą. Tai kombinacija įvairių simptomų bei sutrikimų.

Vienokiu ar kitokiu laipsniu tai apima vaiko socialinius ryšius, kalbą, interakcijas. Ir tas laipsnis skirtingai varijuoja kiekvienoje srityje. Autorės teigimu, ugdant svarbiausia suprasti autizmą kaip atskirų mokymosi negalių rinkinį, kur kiekviena turi būti ugdoma individualiai (Siegel, 2003).

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu, autizmo sutrikimą turinčio vaiko ugdymas – ilgas bei sudėtingas procesas, o didžiausia problema- ne tiek gebėjimų ar įgūdžių įgijimas, kiek jų panaudojimas praktiškai. Kaip svarbiausią ugdymo tikslą autorės nurodo bendravimo, savitvarkos įgūdžių ugdymą, gyvenimo kokybės gerinimą, integracijos į visuomenę skatinimą.

Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) pabrėžia, jog ugdant įvairiapusį raidos sutrikimą turintį vaiką itin svarbu suprasti, kad tokio vaiko elgesio savitumas – natūrali jo būseną, o ne „blogo“ elgesio apraiškos. Pasak autorių, ugdant svarbu atsižvelgti į vaiko individualias savybes: stipriąsias ir silpnąsias puses, kitaip tariant, į tai, kas jam labiausiai sekasi, ir kas nesiseka.

Anot Johnson, Handen, Butter ir kt. (2007), vaikams, turintiems įvairiapusį raidos sutrikimą, įvairiose šalyse sukuriama nemažai ugdymo metodikų, tačiau bendros ar vienintelės, veiksmingos kiekvienam vaikui ugdymo metodikos nėra. Tokios pačios nuomonės ir Mikulėnaitė (2004). Autorė teigia, jog metodas turi būti parenkamas individualiai, atsižvelgiant į vaiko ypatumus.

Crissey (2009) pabrėžia, jog renkantis programą svarbu atsižvelgti, ar ugdymo programa yra moksliskai pagrįsta, kokie gauti rezultatai ir ar ugdymo principai atitinka šeimos vertybines nuostatas, t. y. kiek pačiai šeimai atrodo tinkami ugdymo metodai ir būdai.

Tender (2009) teigimu, sėkmingo mokymosi paslaptis– užduočių skaidymas dalimis ir mokymas atlikti tik mažą užduoties dalį, tuo pačiu po truputį sunkinant užduotį. Todėl, anot, autorės, labai svarbu realiai įvertinti vaiko gebėjimus prieš pateikiant užduotį. Autorė pažymi, jog

labai svarbu vienu metu mokyti tik vieno dalyko; vartoti trumpas, aiškias, 1-2 žodžių instrukcijas („stok“, „daryk taip“); skatinti vaiką už gerai atliktą užduotį bei padėti vaikui, jei jam nepavyksta. Tender (2009) teigimu, suteikimas užuominos yra neatsiejama vaiko ugdymo dalis, nes jis, nesuprasdamas verbalinių instrukcijų, nėra pajėgus suvokti, ko iš jo reikalaujama. Autorė pabrėžia, jog visi prašymai atlikti užduotį turi būti kartojami ne be reikalo, o tik atliekant užduotį (Tender, 2009).

Įvairiuose moksliniuose šaltiniuose galima aptikti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo programų. Savo sudaryta programų sąrašą pateikia Prior, Roberts, Rodger ir kt. (2011).

Į elgesio keitimą orientuotos programos:

- Taikomoji elgesio analizė [angl. *Applied Behaviour Analysis (ABA)*].
- Individualios analizės metodas [angl. *Discrete Trial Training (DTT)*].

Į santykių su vaiku orientuotos programos:

- Raidos socialinis - pragmatinis modelis [angl. *Developmental Social-Pragmatic Model (DSP)*].
- Individualių raidos skirtumų ir komunikacija grįstas ankstyvasis ugdymas [angl. *DIR/Floor time – The Developmental, Individual Difference, Relationship-based/ Floortime*].
- Bendravimo sąveikų plėtotės terapija [angl. *Relationship Development Intervention*].
- Žaidimų terapija [angl. *Play therapy*].

Mišrios programos:

- SCERTS [*Social-Communication, Emotional Regulation and Transactional Support*].
- TEACCH [angl. *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*].
- LEAP [angl. *Learning Experiences – An Alternative Program for Preschoolers and Parents*].

Į pagalbą šeimai nukreiptos programos:

- The Hanen Program.
- The Early Bird Program.

Specifines sritis (tokias kaip komunikacija, pažinimas ir pan.) ugdyti skirtos programos:

- Alternatyvioji / augmentinė komunikacija [angl. *Visual Supports / Alternative and Augmentative Communication, (AAC)*].
- Komunikavimo apsieičiant kortelėmis metodika [angl. *Picture Exchange Communication System (PECS)*].
- Socialinės istorijos [angl. *Social Stories*].
- Palengvinta komunikacija [angl. *Facilitated Communication (FC)*].
- Funkcinio komunikavimo mokymai [angl. *Functional Communication Training (FCT)*].

Kitos programos:

- Kasdieninio gyvenimo terapija [*ang. Higashi / Daily Life Therapy*].
- Pasirinkimo metodas [*angl. The Option Method*].
- Muzikos terapija

Prior, Roberts, Rodger ir kt. (2011) sudarytame programų sąrašė išryškėja programų suskirstymas pagal pobūdį.

Howlin (2004), Sundberg (2014) pabrėžė, jog vaikams, turintiems įvairiapusių raidos sutrikimų taikomos elgesio korekcijos programos, sukurtos remiantis bihevizizmo teorija, kurios filosofinis pagrindas yra išmokimo teorija. Tai tokios programos kaip ABA; taip pat TEACCH, Valdeno metodas¹⁷, DTT, kurie autoriaus įvardijami kaip bihevizistinių programų atšakos.

Prior, Roberts, Rodger ir kt. (2011), Howlin (2004), Sundberg (2014), Tender (2009) savo darbuose išskyrė šioms programoms būdingus bruožus:

- struktūruotos sesijos, kurių eigą ir užduočių tempą inicijuoja mokytojas ar terapeutas;
- reikalavimas vaikui vykdyti tiesioginius nurodymus terapeutui šalinant visus su užduotimi nesusijusius vaiko elgesio ar aplinkos trukdžius;
- paskatinimo taikymas, kai vaikas pasiekia reikiamą užduoties vykdymo lygį;
- nekintantys paskatinimo būdai, vykdant suplanuotas užduotis;
- paskatinimo būdai nėra susiję su sesijų metu vykdomų užduočių tematika;
- paskatinimai terapeuto teikiami už teisingus atsakymus arba tam tikrą teisingų atsakymų sumą.

Lietuvoje žinomos ir taikomos – ABA (Taikomoji elgesio analizė) bei TEACCH programos.

ABA [*angl. Applied Behaviour Analysis*]¹⁸ – taikomojo elgesio metodas yra plačiai žinomas pasaulyje. ABA dėmesio centras – socialiai svarbus elgesys. ABA tikslas– aiškiai pamatuojama elgesio kaita, o ne tai, ką asmuo sako apie elgesį. Terapija remiasi asmens elgesio analize ir korekcija socialiniame kontekste.

Tender (2009) teigimu, šis metodas paremtas Skinner'io teorija, jog atlygis, gaunamas už tinkamai atliktas užduotis, gali labai sėkmingai keisti elgesį; metodiką autistiškiems vaikams pritaikė Lovaas (1977). Anot autorės, mokymosi aplinka privalo būti struktūruota, sukurta, padedanti įsisavinti tam tikrus dalykus. Visas mokymas, anot Brill (2001), Tender (2009), turi kelis etapus: atskiro bandymo treniravimą, pozityvų pastiprinimą, įtvirtinimą, mokymą ir mokymąsi, uždavinio analizę, elgesio valdymą.

¹⁷ The Walden Early Childhood Programs. (2001). By McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. In J. Handleman & S. L. Harris (Eds.). *Preschool education programs for children with autism* (2nd ed., pp. 157–190). *Autism: Pro-ed.*

¹⁸ Applied Behaviour Analysis (1998). The Behavior Analyst Certification Board®, Inc. (BACB®)

Tender (2009) teigimu, bendravimo gebėjimų ugdymas – itin svarbi dalis, nes tai probleminė autistiškų vaikų ugdymosi sritis. Vaikai gali nesuprasti didelės dalies to, kas jiems yra sakoma. Pirmasis žingsnis, autorės teigimu, įsitikinti, ar vaikas geba klausytis. Mėginimas užmegzti akių kontaktą, kalbėjimas trumpais, aiškiais sakiniais, pabrėžiant svarbius žodžius, yra pirmieji ugdymo žingsniai. Ugdant kalbos supratimą, svarbu įsitikinti, ar vaikas iš tiesų geba reaguoti į paliepimą, ar reaguoja į vaizdinį turinį (Tender, 2009). Autorė pabrėžia, jog vaizdinių pagalbos priemonių naudojimas labai svarbus; jos padeda vaikui ne tik suprasti, bet ir bendrauti.

Sundberg (2014) pabrėžia, jog terapijų metu pabrėžiama struktūruotos aplinkos/dienotvarkės ir atlygio už pageidaujamą elgesį nauda. Sesijas vykdo terapeutas arba tėvai. Terapeutas tėvams rekomenduoja darbo su asmeniu kryptis, tikslus, vadovauja užsiėmimams. ABA privalo būti analitiška; elgesio analitikas efektyviai kontroliuoja elgesį remdamasis elgesio funkcija, t. y. išsiaiškindamas elgesio priežastis ir pasekmes. ABA specialistai nuolatos naudojami tiksliais metodikos taikymo gairėmis, terminais ir apibrėžimais.

TEACCH [angl. *Treatment and Education of Autistic and Related Communication – handicapped Children*]¹⁹ metodo pradininkas Schopler (1995) pabrėžė aplinkos pritaikymo bei individualaus ugdymo svarbą. Ugdant šiuo metodu, mokymosi aplinka griežtai struktūruota, vaikas privalo laikytis rutinos, naudotis vizualine informacija. Aiškios ribos tarp atskirų aplinkos segmentų padeda vaikui suprasti, kokia veikla numatoma konkrečioje aplinkoje. Atsižvelgiant į vaiko gebėjimų lygį, naudojami tvarkaraščiai, kuriems sudaryti gali būti naudojami tiek realūs daiktai, tiek nuotraukos, paveikslėliai, simboliai, skaičiai ar žodžiai. Tvarkaraščių pagalba vaikas supranta, kokią užduotį turi atlikti, kiek jų turi atlikti, kada pasibaigs užsiėmimas ir kas bus po to. Nors sutrikimo tai nepašalina, tačiau šis metodas suteikia vaikui saugumo jausmą, gerėja jo elgesys (Cumine, Leach, Stevenson, 2000).

Mesibov, Shea, Schopler (2004) pabrėžia, jog skirtingai nei kitų elgesio modeliavimu grįstų metodikų, TEACCH tikslas- ne pakeisti netinkamą elgesį, bet priimti autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus kaip atskirą kultūrą- „vizualinius mąstytojus“, sudarant jiems sąlygas visapusiškai ugdytis jiems priimtiniu būdu- naudojantis vaizdine pagalba.

Smith (2001) pabrėžia atskirų bandymo metodo (DTT)²⁰ svarbą autistiško vaiko ugdyme. Anot autoriaus, tai maži, struktūruoti žingsniai. Kitaip tariant, tai kokio nors gebėjimo išskaidymas ir mokymas mažomis dalimis. Jis taip pat pabrėžia, jog nors atskiro bandymo metodas tapatinamas su ABA terapija- tai yra atskiras mokymas.

Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose dažniausiai taikomas struktūruotas ugdymas,

¹⁹ *Treatment and Education of Autistic and Related Communication – handicapped Children. (1972). By Dr. Eric Schopler. The University of North Carolina.*

²⁰ *Discrete Trial Training (DTT). National Professional Development Center on ASD.*

kuris anot Mikulėnaitės (2004), Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) ir kt. turi griežtą tvarką; tai specialiai organizuotas mokymas, taikant elgesio terapijos metodus. Pagrindinis tokio mokymo ypatumas – vaikui suprantamai, vaizdžiai ir aiškiai perteikta jį supančios aplinkos ir veiklos struktūra. Vaikui turi būti aišku, ką jis dirbs, kiek laiko dirbs ir pan., ugdymo procese yra naudojami simboliai. Tender (2009) teigimu, įvairiapusį raidos sutrikimą turinčiam vaikui reikia aiškios ir nusistovėjusios tvarkos, o taip pat ir vadovo, kuris parodytų, ką daryti atlikus vieną ar kitą užduotį.

Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) pabrėžia, jog norint bendrauti reikia suprasti pasaulį – ryšius tarp žmonių, daiktų, veiksmų. Autorių teigimu, įvairiapusį raidos sutrikimą turintis vaikas pasaulį suvokia kitaip, jo galimybės bendrauti kitokios, todėl bendravimo įgūdžių vaikui padeda mokytis vaizdinė simbolių sistema. Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, maži vaikai pradeda bendrauti naudodami daiktus. Būtent taip jie gali parodyti, kokia veikla jiems patinka, o kurios jie nemėgsta (pvz., norėdamas eiti į lauką, jis atneša striukę ar batus), tačiau tai lengva padaryti tik namų aplinkoje, kuomet viskas įprasta ir sava, o ir pats vaikas daugelį dalykų gali atlikti pats. Svetimoje erdvėje kyla didžiausios problemos, nes vaikas negali paaiškinti, ko jis nori, o šalia esantys suaugusieji jo nesupranta (tai gali sukelti vaiko agresiją arba autoagresiją). Todėl svarbu mokyti vaiką bendrauti simbolių pagalba (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Visi šie aprašyti metodai orientuoti į individualų vaiko ugdymą griežtai struktūruotoje aplinkoje. Pabrėžiama vaizdinių priemonių svarba ugdymo proceso metu.

Be griežtai struktūruotų, elgesį keičiančių metodikų išskiriamos ir į santykį su vaiku orientuotos programos, tokios kaip DIR/Floortime²¹, Son-Rise²², RDI²³ [angl. *Relationship Development Intervention*] ir kitos socialine sąveika grįstos programos (Hogan, 2007, Pajareya, Kopmaneejumruslers, 2011). Visos šios programos remiasi J. Piaget kognityvinės raidos teorijos, J. Bowlby prierašumo teorijos, M. Mahler separacijos-individuacijos proceso, Vygotskio, Feuerstein mokymosi teorijų, o taip pat sensomotorikos, emocinės raidos koncepcijomis.

Greenspan, Wieder (2006), Hogan (2007), Pajareya, Kopmaneejumruslers (2011) ir kt. Santykio arba savitarpio ryšiu grindžiamos intervencijos programos [angl. *Developmental or relationship based interventions*] apibūdino kaip ugdymą, kuris remiasi raidos dėsniniais ir bendravimo ryšių kūrimu. Pagrindinis šių programų tikslas - atskleisti kiekvieno vaiko gebėjimą kurti pozityvius, reikšmingus santykius su kitais žmonėmis. Siekiama vaiko dalyvavimo, identifikavimosi su aplinka, bendravimo, įvairaus jausmų spektro išgyvenimo, logiško samprotavimo. Autoriai išskyrė šiuos savitarpio ryšiu grindžiamos intervencijos pagrindinius

²¹ *The Developmental, Individual Difference, Relationship-based (DIR®) (1989) by Stanley Greenspan, M.D. and Serena Wieder, PhD.*

²² *Son-Rise Program (1974) by Barry Neil Kaufman and Samahria Lyte Kaufman.*

²³ *Relationship Development Intervention® (RDI) (2001) by Steven Gutstein.*

požymius:

- vaikas, o ne terapeutas inicijuoja mokymosi intervalus užsiėmimo metu;
- svarbus užsiėmimų elementas – santykis išreikštas per teigiamas emocijas ir draugystę, džiaugsmą simbolizuojančią kūno kalbą, mimikas;
- dėmesio centre – vaiko spontaniškos socialinės sąveikos stiprinimas, skatinimas; visa tai remiasi lanksčia užsiėmimo struktūra ir įvairiomis veiklomis, kuriose atsispindi vaiko motyvacija, pomėgiai;
- kreipiamas dėmesys į vaiko bendravimo lavinimą įvairiais būdais (kalba, daina, gestai); to tikslas – suteikti vaikui galimybę rinktis iš kelių bendravimo būdų, kurių dėka jis gali;
- perteikti savo poreikius, komunikuoti;
- informacija apie vaiko tobulėjimo rezultatus ir procesus naudojama formuojant ugdymosi tikslus ir įvertinant vaiko tobulėjimą platesniame raidos kontekste;
- siekiama vaikui padėti socialiai priimtinu būdu kontroliuoti sąveiką su aplinkiniais (pvz., padedama pasirinkti būdus reikšti nepasitenkinimą, apsisprendimą), užkertant kelią sudėtingai kontroliuojamam elgesiui.

Viena žinomesnių yra DIR / Floortime²⁴ [angl. *The Developmental, Individual Difference, Relationship-based*] programa. Anot Greenspan, Wieder (2006) programos tikslas – sukurti pagrindą socialinei, emocinei bei intelektinei kompetencijoms ugdytis; tai naudingiau nei susikoncentravimas ties konkrečiais įgūdžiais ar elgesiu. Ugdymo modelyje **D** dalis (*Developmental*) apibūdina pagrindo kūrimą: pagalbą vaikui ugdantis įgūdžius susikaupti ar išlaikyti ramybę; domėtis kitais; inicijuoti ar atsakymą į kvietimą naudojantis emocijomis grįstais gestais; dalyvauti sprendžiant problemas; kūrybiškai žaisti; kurti ryšius tarp idėjų ir logiškų būdų jas įgyvendinti (Greenspan, Wieder, 2006). **I** dalis (*Individual differences*) apibūdina individualias biologines savybes, pojūčių suvokimą. **R** (*Relationship-based*) dalis – mokymasis palaikyti ryšius su tėvais, terapeutais, bendraamžiais bei kitais, įgyvendinančiais ugdymo programą (Greenspan, Wieder, 2006).

Yoder, Stone (2006), Dawson, Rogers, Munson ir kt. (2010), Prizant, Wetherby (2003) išskiria ir mišrių principų programas, tokios kaip SCERTS modelis, Denver modelis, LEAP programą. Mišrūs principai – tai anksčiau pristatytų *į santykį su vaikų nukreiptų* ir *į elgesio keitimą nukreiptų* principų turinčios programos.

Populiariausia jų – SCERTS²⁵ programa [angl. Social Communication Emotional

²⁴ The Developmental, Individual Difference, Relationship-based (DIR®)

²⁵ Social Communication Emotional Regulation Transactional Support by Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A., & Rydell, P. (2006). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Regulation Transactional Support]. Prizant, Wetherby (2003) šią programą apibūdino kaip visapusišką ugdymą, apimančią ne tik raidos, santykiais grįsta, bet ir į gebėjimus orientuotą ugdymo programą, skirtą ugdyti komunikacinius, socialinius, emocinius gebėjimus. Ši programa apibūdinama kaip komandiniais principais grįsta, nes svarbūs visi ugdymo dalyviai: ugdymo įstaiga, namai, bendruomenė, o tėvai– lygiaverčiai komandos nariai (Prizant, Wetherby 2003). Socialinės komunikacijos (*Social Communication*) sritis orientuoja į gebėjimo komunikuoti spontaniškai, dalintis savo emocijomis, išgyvenimais ugdymą, santykių su kitais kūrimą. Emocinės reguliacijos (*Emotional Regulation*) srityje – dėmesys ugdytinių domėjimosi, mokymosi sąlygų kūrimui. Prizant, Wetherby (2003) pabrėžia, jog asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, nuolatos patiria stresą dėl įvairių sensorinių reiškinių, patiria frustraciją dėl jiems nesuprantamų prašymų ar užduočių pateikimo; todėl jie turi būti mokomi kaip susitvarkyti su savo emocijomis, išgyvenimais. Įvairių dirgiklių buvimas trikdo jų gebėjimą išmokti, todėl savireguliacijos strategijos yra svarbi vaiko ugdymosi dalis (Prizant, Wetherby, 2003). Transakcinė pagalba (Transactional Support) apima įvairias pagalbos sritis, pvz., mokymąsi suvokti kitą žmogų, kaip asmenį, kuris gali padėti. Transakcinė pagalba – mokymosi pagalbos teikimas, būdų ir priemonių, padedančių mokytis, taikymas, pagalba tėvams ir pan.

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu, bendravimo gebėjimų ugdymui tinkamos įvairios kasdieninės veiklos, ritminiai ir kitokie žaidimai, piešimas, vaidinimai, muzikos klausymas ir pan. Iš pradžių vaikai ugdomi individualiai, vėliau nedidelėse grupelėse, kuriose skatinama bendravimas tarpusavyje, įvardijant kas atliekama, su kuo.

Tender (2009) teigimu, ugdant vaiko bendravimo gebėjimus labai svarbus žaidimas. Autorė pabrėžia, jog labai svarbu parodyti, jog žaidimas gali būti labai smagus. Mokymas paprastų žaidimų namie, anot autorės, padeda išmokyti vaiką atkreipti dėmesį į žmones. Autorė siūlo žaisti žaidimus, kurie verčia kažko laukti („Virė košė“), ar judėti („Jurgeli meistrelis“). Vaikas bus priverstas stebėti suaugusįjį, klausytis jo, o jei jam žaidimas pasirodys linksmas, užteks tik atlygio siekiant įtraukti vaiką į bendrą veiklą (Tender, 2009).

Tender (2009) pabrėžia, jog ugdant vaiką, turintį įvairiapusių raidos sutrikimų, geriausi rezultatai pasiekiami individualizuotoje mokymo aplinkoje. Anot autorės, atėjus į grupę, vaikų dėmesys greitai išblaškomas, jie negali susikaupti, dėl per didelio sensorinės informacijos kiekio jiems sunku suprasti grupėje pateikiamas instrukcijas. Be to, vaizdinių priemonių naudojimas ne visuomet prieinamas. Tender (2009) pabrėžia, jog geriausia taisyklė ugdant vaikus – naujų įgūdžių įgijimas individualiai, namų aplinkoje, o vėliau įtvirtinimas, panaudojimas grupėje.

Žaidimas kaip ugdymo metodas remiasi teorija, jog visi vaikai mokosi žaisdami. Žukauskienė (2012) teigia, jog siekiant sudominti vaiką, turintį raidos sutrikimą, svarbu parinkti jam įdomias ugdomasias veiklas. O vienas iš svarbiausių metodų – žaidimas, kuris pasak autorės

teikia vaikui džiaugsmą, tačiau kartu ir atlieka daugybę svarbių funkcijų jo gyvenime. Jis ne tik pradeda lavinti motorinius įgūdžius bei koordinuoti judesius, bet ir prisideda prie socialinės raidos. Panašiai manė ir Vygotskis (Вьготский, 2005), teigdamas, jog laisvė žaidime tėra iliuzija; žaidimas ugdo gebėjimą paklusti taisyklėms, valingą dėmesį ir pan. Tuo tarpu Tender (2009) abejoja žaidimo terapijos nauda įvairiapusių raidos sutrikimų turinčiam vaikui. Autorė teigia, kad žaidimas yra vaiko vaizduotės išraiška ir todėl autistiško vaiko neįmanoma išmokyti žaisti. Tačiau autorė sutinka, kad tokį vaiką galima mokyti žaidimo veiksmų, plėtoti kognityvines funkcijas, kuriomis paremtas žaidimas. Autorės teigimu, norint pasiekti rezultatų, reikia ugdyti pažinimo gebėjimus. Tik tuomet žaidimas suteiks realią naudą.

Dawson and Osterling, 1997; Kasari, 2006 teigimu, visos ugdymo programos yra “perėmusios“ ekstensyvumą viena iš kitos ir daromos pažangos vertinimu yra vis labiau panašios. Akių kontaktas, gebėjimas paklusti instrukcijoms, motorinė imitacija, verbalinė imitacija ir pan. yra pagrindiniai ugdymo programų žingsniai.

Programų panašumą aprašė ir Rogers and Ozonoff (2006). Mokslininkų teigimu programos varijuoja aplinka bei struktūra (veikimas struktūruotoje arba natūralioje aplinkoje), technikų naudojimu (greito atsakymo, įtvirtinimo), vystymosi etapų įtraukimu (Rogers and Ozonoff, 2006).

Siegel (2003) teigimu, dažnai ieškoma metodų, kuriais ugdant visose srityse pasiekiami geriausi rezultatai, tačiau, anot autorės, tokių studijų nėra. Visos moksliskai pagrįstos metodikos yra veiksmingos, tačiau kartais, siekiant efektyvesnio ugdymo, naudingiau atskirus gebėjimus ugdyti skirtingais metodais

Apibendrinant išnagrinėtą literatūrą galima teigti, jog egzistuoja nemažai programų, tinkamų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimams, socialinei komunikacijai, dalyvavimo veikloje įgūdžiams ugdyti. Nagrinėjant mokslinės literatūros šaltinius, išryškėjo programų skirstymas pagal veiklos pobūdį: struktūruotos, į elgesio keitimą orientuotos programos; į santykį su vaiku orientuotos ugdymo programos; mišrios programos bei specifinės sritis (tokias kaip komunikacija, pažinimas ir pan.) ugdyti skirtos programos. Tačiau kaip ir minėjo dalis mokslininkų (Crissey, 2009, Tender, 2009; Johnson, Handen, Butter ir kt., 2007; 2002; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004, Siegel, 2003 bei kt.) vienos, visiems vaikams tinkančios programos nėra. Crissey (2009) pabrėžia, jog renkantis programą svarbu atsižvelgti, kiek ji yra moksliskai pagrįsta, ar ugdymo principai atitinka šeimos vertybines nuostatas. Dalis mokslininkų teigia, kad persipynusios programos tampa vis labiau panašios viena į kitą (Dawson and Osterling, 1997; Kasari, 2006). Siegel (2003) pabrėžia, kad problemos siekiant ugdyme numatytų tikslų atsiranda dėl to, jog įvairiapusiai raidos sutrikimai apima ne vieną sutrikimą. Tai kombinacija įvairių simptomų bei sutrikimų, kurie turi būti ugdomi atskirai (Siegel, 2003).

Nepaisant metodikų gausos, nėra pakankamai duomenų, kaip įvertinami vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimai šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose, kaip individualizuojamas ugdymas. Nėra pakankamai išnagrinėta, kokiais metodais remiantis formuojami ar įtvirtinami bendravimo gebėjimai.

2 skyrius. ĮVAIRIAPUSIŲ RAIDOS SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ BENDRAVIMO GEBĖJIMŲ VERTINIMO BEI UGDYMO YPATUMAI. ATVEJŲ ANALIZĖ

2.1. Tyrimo metodologija

Siekiant atskleisti bendravimo gebėjimus, būdingus įvairiapusių raidos sutrikimų turinčiam vaikui, bendravimo gebėjimų pokyčius bei bendravimo gebėjimų vertinimo bei ugdymo ypatumus, pasirinkta kokybinio tyrimo metodologija. Kokybinis tyrimas, anot Luobikienės (2000, p. 98-144, 147-150) „yra suvokimo procesas, kuris grindžiamas individualiomis metodologinėmis žmonių socialinių problemų tyrimo tradicijomis. Tyrėjas sukonstruoja kompleksinį, holistinį paveikslą, analizuoja žodžius, išsamiai perduoda informantų požiūrius bei atlieka tyrimą natūralioje aplinkoje“.

2.2. Tyrimo metodai

Tyrimui atlikti taikyta *atvejo analizė*, derinant kokybinius duomenų rinkimo (pusiau struktūruotas interviu) ir duomenų apdorojimo metodus (interviu turinio analizė, dokumentų pedagoginio psichologinio vertinimo duomenų, vaikų individualių ugdymo plano analizė).

Interviu, kurio tikslas, anot Kardelio (2005), yra būtinos informacijos tyrimo uždaviniams gavimas, buvo taikytas siekiant suprasti subjektyvias tyrimo dalyvių (auklėtojų, logopedų, terapeutų) patirtis, papildyti vertinimo bei ugdymo programų duomenis apie vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumus, patiriamus sunkumus ugdymo procese, vaikų bendravimo gebėjimų raišką.

Šio tyrimo metu pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, iš anksto numatyti interviu klausimai. Su interviu klausimais tyrimo dalyviai galėjo susipažinti iš anksto. Klausimų eiliškumą lėmė pokalbio eiga, tyrimo dalyvio pasisakymų turinys. Taikant interviu apklausos metodą buvo tiesiogiai, kryptingai bendraujama su ugdymo įstaigų specialistais, užduodant iš anksto parengtus klausimus, pasiliekant galimybę laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų.

Tyrimas buvo vykdomas iš anksto susitarus, suderinus laiką. Tyrimo duomenys buvo fiksuojami raštu. Vieno interviu trukmė apie 1 val.

Tyrimo duomenims apdoroti, interpretuoti, analizuoti, buvo taikyta kokybinė *turinio analizė*, kuri anot Žydžiūnaitės (2005) yra teksto tyrimo metodas, kai remiamasi požymių, kurie svarbūs tyrėjui, analize bei išryškinamos kategorijos, išreiškiančios empirinius tiriamojo dalyko požymius. Tyrimo duomenų analizei buvo naudotas kokybinės *turinio analizės* metodas, kuris įvardijamas kaip tekstų analizei tinkantis, bei analizuojamo teksto pagrindu leidžiantis daryti tam tikras specifines išvadas (Mayring, 2010).

Turinio analizė šiame tyrime taikoma analizuojant interviu protokolus: ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, kurie vėliau kategorizuojami. Kiekvieno tyrimo dalyvio pasisakymai ir pastebėjimai buvo surašyti į kompiuterinį variantą, daug kartų skaitomi, siekiant suvokti pasisakymų turinio visumą. Atliekant interviu turinio analizę, tyrimo dalyvių pasisakymai buvo skirstomi į prasminius vienetus (teiginius). Teiginiai buvo grupuojami į išryškėjusias atsakymų kategorijas bei interpretuojami.

Taikant dokumentų turinio analizės metodą, buvo siekiama išryškinti tyrimui pasirinktų vaikų bendravimo gebėjimų bei jų ugdymo ypatumus, apžvelgti bendravimo gebėjimų pokyčius, taikant struktūruoto ugdymo bei taikomosios elgesio analizės ugdymo metodikas.

Buvo analizuojami pedagoginio psichologinio vertinimo išvadų (PPT) ir vaikų bendravimo gebėjimų raidos duomenys pagal VB-MAPP (Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program) metodiką. Tyrime remiamasi VB-MAPP metodikos vertinimo protokolų duomenimis. Taikant VB-MAPP metodiką kiekvienos srities gebėjimams įvertinti skiriamos užduotys; už kiekvieną įvykdytą užduotį gali būti skiriami nuo 0,5 iki 1 balo. 1 balas skiriamas už visiškai atliktą užduotį, pvz., 1 balas skiriamas už gebėjimą verbaliai įvardinti daiktus ar asmenis (kamuolys, mama, tėtis, ar pan.), 0,5 balo skiriama už gebėjimą įvardyti vieną daiktą ar asmenį.

Šiam tyrimui iš VB-MAPP metodikos skalių buvo pasirinktos tik tos užduotys, kurios atspindi vaikų bendravimo gebėjimų raidą: 1) **verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai**; 2) **neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai**; 3) **tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai**; 4) **socialinio ekspresyvumo gebėjimai**.

Analizuotas vaikų, dalyvavusių tyrime, tokių bendravimo gebėjimų vertinimo VB-MAPP metodika užduočių atlikimas:

1) **verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai**, atrinktos 45 užduotys iš sričių *Mand, Tact, Listener, Echoic*, maksimalus galimų balų skaičius- 45:

- *prašymai* (nuo dviejų mėgstamų daiktų prašymo pakartojimo iki išplėstinių sakinių vartojimo prašant išklaudyti, atkreipti dėmesį ir pan.); tyrimui atrinkta 10 užduočių iš VB-MAPP sričių *Mand*; maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 10;
- *įvardijimas* (nuo dviejų daiktų įvardijimo atkartojimo būdu iki 1000 žodžių ekspresyviojoje kalboje); atrinkta 15 užduočių iš VB-MAPP srities *Tact*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 15;
- *kalbos atkartojimas* (nuo gebėjimo atkartoti du garsažodžius bei spontaniško aplinkoje girdimų garsų atkartojimo iki sudėtingos garsinės skiemeninės struktūros žodžių ar frazių atkartojimo); atrinkta 10 užduočių iš VB-MAPP srities *Echoic*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 10;

- *intraverbaliniai gebėjimai* (nuo dažniausiai girdimų frazių užbaigimo iki išsamaus atsako į pateiktus klausimus); atrinkta 10 užduočių iš VB-MAPP srities *Intraverbal*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius š viso 10;
- 2) ***neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai***: atrinktos 32 užduotys iš sričių *Imitation, Mand, Listener, Social*, maksimalus galimų balų skaičius 32:
- *neverbalinė imitacija* (nuo dviejų stambiosios motorikos veiksmų pakartojimo, spontaniško įvairių veiksmų atkartojimo). Atrinkta 10 užduočių iš VB-MAPP srities *Imitation*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 10.
 - *akių kontaktas* (nuo akių kontakto užmezgimo prašant mėgstamos veiklos iki neprašomo, visaaverčio akių kontakto). Atrinktos 3 užduotys iš VB-MAPP sričių *Listener, Social*; maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 3;
 - *prašymai (gestais)*; (prašymų papildymas neverbalinio komunikavimo priemonėmis). Atrinktos 5 užduotys iš VB-MAPP srities *Mand*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 5;
 - *kalbos suvokimas* (nuo gebėjimo atkreipti dėmesį į kalbantįjį iki 1200 pasyviojo žodyno žodžių); atrinkta 14 užduočių iš VB-MAPP srities *Listener*, maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 14;
- 3) ***tarpsmeninių santykių palaikymo gebėjimai***; atrinkta 13 užduočių iš srities *Social*; maksimalus galimų balų skaičius-13:
- *domėjimasis bendraamžiais* (nuo interakcijos su bendraamžiais inicijavimo iki 20- ties minučių bendravimo su bendraamžiais sesijų). Atrinkta 13 užduočių iš VB-MAPP srities *Social*;
- 4) ***socialinio ekspresyvumo gebėjimai***; atrinktos 24 užduotys iš sričių *Play, Group*; maksimalus galimų balų skaičius 24
- *situacijai adekvatus elgesys* (barjerų vertinimas - probleminio elgesio demonstravimas, sensorinis jautrumas ir pan.); atrinktos 9 užduotys iš VB-MAPP srities *Group*; maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 9.
 - *žaidimas* (nuo minutę trunkančio manipuliavimo siūlomais daiktais iki įsitraukimo į bendrą žaidimo veiklą su bendraamžiais). Atrinkta 15 užduočių iš VB-MAPP sričių *Play*; maksimalus galimų surinkti balų skaičius iš viso 15;

Viso iš vertinimo VB-MAPP metodikos sričių *Mand, Tact, Listener, Echoic, Imitation, Social, Social, Play, Group* tyrimui atrinkta 114 užduočių (maksimalus galimų balų skaičius iš viso 114).

Visos užduotys pagal savo sudėtingumą suskirstytos į tris lygius. 1 lygis atitinka 0-18 mėn.

amžiaus vaiko gebėjimus; 2 lygio užduotys atitinka 18-36 mėn. amžiaus vaiko gebėjimus, 3 lygio užduotys atitinka 36-48 mėn. amžiaus vaiko gebėjimus.

Atvejo analizei atrinktos dviejų pasirinktų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, dviejų vertinimų – pirminio ir pakartotinio (po 1 metų) – duomenys. Analizuojant abiejų vertinimų duomenis, siekta palyginti atskirų sričių pažangą, taikyta užduočių vertinimų balais sumavimo metodika.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi etikos principų. Tyrimo dalyviams (ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams) buvo paaiškintas tyrimo tikslas, pabrėžiamas konfidencialumas. Siekiant užtikrinti konfidencialumą, tyrimo dalyvių (vaikų) vardai pakeisti. Prie tyrimo dalyvių pasisakymų nėra minimos institucijos, kuriuose asmenys dirba; tyrimo dalyvių pasisakymai užkoduoti pavadinimais: A – auklėtoja, T – terapeutė, L – logopedė. Interviu protokolai pateikiami prieduose.

2.2. Tyrimo imtis

Tyrimas atliktas trijose Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose – privačiame darželyje „Pasakėlė“ bei nevyriausybinės organizacijos VŠĮ „Vaiko raida“ ir specialiojoje mokykloje – darželyje „Versmė“.

Tyrimo imties atrankos principas: laikytasi reikalavimo, kad tyrimo dalyviai turėtų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymo patirties.

Interviu dalyviai tyrime laikomi kompetentingais savo srities specialistai, kadangi dirba ne vienerius metus, yra baigę kvalifikacijos kėlimo kursų, dalyvavę projektinėse veiklose, mokslinėje veikloje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Informantų charakteristika

Eil. Nr.	Įstaiga, kurioje dirba informantai	Pareigos	Darbo stažas, metais	Išsilavinimas	Baigtos studijos
1.	„Pasakėlė“	Auklėtoja	7	Aukštasis	Klaipėdos universiteto edukologijos bakalauro studijos (vaikystės pedagogo kvalifikacija).
2.	Klaipėdos specialiosios mokyklos- darželio „Versmė“	Auklėtoja	25	Aukštasis	ŠPI, ikimokyklinės pedagogikos ir psichologijos studijos, įgyta dėstytojos - auklėtojos kvalifikacija, apginta vyresniosios auklėtojos kvalifikacinė kategorija).
3.	Klaipėdos specialiosios mokyklos- darželio „Versmė“	Logopedė	26	Aukštasis	ŠPI, pagalbinės mokyklos mokytoja, ikimokyklinių įstaigų oligofrenopedagogė. Įgyta metodininko kvalifikacinė kategorija.
4.	VŠĮ „Vaiko raida“	Logopedė	8	Aukštasis	Šiaulių universitetas, Specialioji pedagogika.
5.	VŠĮ „Vaiko raida“	ABA Terapeutė	2	Aukštasis	KU edukologijos magistro studijos. Nuotolinių ABA kursų sertifikatas

Tyrimo dalyviai – asmenys, turintys aukštąjį išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją

(N=5), iš jų 2 auklėtojos, 2 logopedės bei 1 ABA terapijos specialistė. Bendras tyrimo dalyvių darbo stažo vidurkis – 13 metų.

Vaikai, kaip netiesioginiai tyrimo dalyviai, pasirinkti remiantis ugdymo įstaigose turimais pedagoginės psichologinės tarnybos vaiko raidos vertinimo dokumentais. Atvejo analizei buvo pasirinkti 2 ikimokyklinio amžiaus vaikai (vardai pakeisti), kuriems nustatyti įvairiapusiai raidos sutrikimai.

1 vaikas – Kęstas, 5 m. 10 mėn., nepatikslintas įvairiapusis raidos sutrikimas (F84.9 – išrašas iš VŠĮ Kauno klinikų filialo Vaikų reabilitacijos ligoninės "Lopšelis" medicininių dokumentų). Ugdymo įstaigą lanko treči metai. Vaikui tai trečioji ugdymo įstaiga. Prieš pradėdant lankyti antrąją ugdymo įstaigą buvo atliktas pakartotinis vaiko raidos vertinimas. PPT vertinimo išvada (vertinimo metu berniuko amžius 43 mėn.):

Kalbos sutrikimas (žymus kalbos neišsivystymas). Ugdymosi sunkumai dėl sulėtėjusios raidos (pažintinės, motorinės, socialinės, emocinės). Dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Rekomenduojama pritaikyti ikimokyklinio ugdymo bendrąją programą. Teikti logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo pagalbą.

2 vaikas – Rokas, 5 m. 9 mėn., vaikystės autizmas (F84.0. – išrašas iš VŠĮ Klaipėdos vaikų ligoninės konsultacinės poliklinikos vaikų raidos sutrikimų ankstyvosios reabilitacijos kabineto medicininių dokumentų). Ugdymo įstaigą su nedidelėmis pertraukomis lanko trečius metus. Pakartotinis vaiko raidos vertinimas atliktas Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje, prieš pradėdant vaikui lankyti ugdymo įstaigą. PPT vertinimo išvados (pirmojo vertinimo metu berniuko amžius 46 mėn.):

Kompleksinis sutrikimas: specifinis pažinimo procesų neišlavėjimas, kalbos bei komunikacijos sutrikimas: žymus kalbos neišsivystymas ir emocijų, elgesio, socialinės raidos sutrikimas. Dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Rekomenduojama pritaikyti ikimokyklinio ugdymo bendrąją programą. Teikti logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo pagalbą.

Berniukai pasirinkti atsižvelgiant į įrašus vertinimo išvadose, identifikuojančius sutrikimų panašumą (*kalbos bei komunikacijos sutrikimas (žymus kalbos neišsivystymas). Emocijų, elgesio, socialinės raidos sutrikimas. Dideli specialieji ugdymosi poreikiai.*)

Abu atvejo analizei pasirinkti vaikai, kuriems nustatyti įvairiapusiai raidos sutrikimai, yra panašaus amžiaus.

2.3. Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimai

Pedagoginis, psichologinis, logopedinis įvertinimas yra pirmas svarbus žingsnis ugdymo tikslams pasiekti, įgalinantis specialistą suprasti, kokių gebėjimų turi vaikas, koks elgesys ar veiksmai netinkami; nustatyti, kokios turi būti ugdomosios aplinkos sąlygos ir ką reikia pakeisti, kad ugdymas/is vyktų sklandžiau. Crissey (2009) pabrėžia, jog bendravimo gebėjimų vertinimas padeda susidaryti išsamų „vaizdą“ apie turimus vaiko bendravimo gebėjimus, padedantis tėvams bei specialistams numatyti tinkamus ugdymo tikslus bei suplanuoti efektyvų ugdymą. Svarbu pabrėžti, jog tai nėra vienkartinis procesas. Nuolatinis vaiko pažangos vertinimas yra svarbi bendravimo įgūdžių ugdymo programos dalis (Crissey, 2009).

Volkmar, Sally, Paul, Rogers, Pelphrey (2014), Misevičiūtė (2001), Crissey (2009), Howe, Old, Eggett (2008) kaip vieną iš svarbiausių įvertinimo aspektų nurodo stiprybių išskyrimą bei poreikių nustatymą ir įvairių raidos sričių detalų aprašymą, siekiant sudaryti sklandų intervencijos ar ugdymo planą. Howe, Old, Eggett (2008), Sundberg (2014), Hogan, Marcus (2009) vertinimą įvardija ir kaip atskaitos tašką ar „startinę poziciją“ kiekvieno vaiko ugdyme.

Šio tyrimo etapo tikslas – remiantis atvejų analizei pasirinktų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų vertinimo duomenų analize, išskirti individualias galias bei problemines, papildytas vertintojo komentarais, nustatyti specialiuosius bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikius.

Analizuojant pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) vertinimo išvadas, išskirtos tyrime dalyvavusių vaikų ugdymosi galių ir negebėjimų sritys.

Kęsto ugdymosi galios ir negebėjimai

Galios. Berniukas palaipsniui adaptavosi naujoje aplinkoje. Domisi žaislais, bet žaidimas trumpalaikis. Komunikacijai minimaliai naudoja verbalinės ir neverbalinės išraiškos priemones. Kalba garsažodžiais, amorfiniais žodžiais. Ekspresyviajame žodyne yra keletas trumpų, prasmingų žodžių. Supranta paprasčiausius, dažnai kasdieninėje kalboje girdimus daiktų ir veiksmų pavadinimus, vykdo elementarias instrukcijas: *duok, įdėk*. Savarankiškumo įgūdžiai atitinka amžių.

Negebėjimai. Kontaktas netolygus, ribotas prasimis bendravimas. Akių kontaktas fragmentiškas. Nesidomi žodiniu bendravimu, verbalinėmis užduotimis, nepakankamas verbalinis supratingumas. Nėra atsako į pateiktą žodinę informaciją. Neretai nereaguoja į paliepimus.

Turi veiklos organizavimo sunkumų. Dėmesys veikloje blaškus, trumpalaikis. Susidūrus su sunkumais, elgesys tampa opoziciniu. Vertinimo metu stebimos netinkamo pobūdžio emocinės reakcijos, situacijai neadekvatus elgesys. Vaiko raida netolygi, atsilieka visose srityse (išskyrus

savarankiškumą).

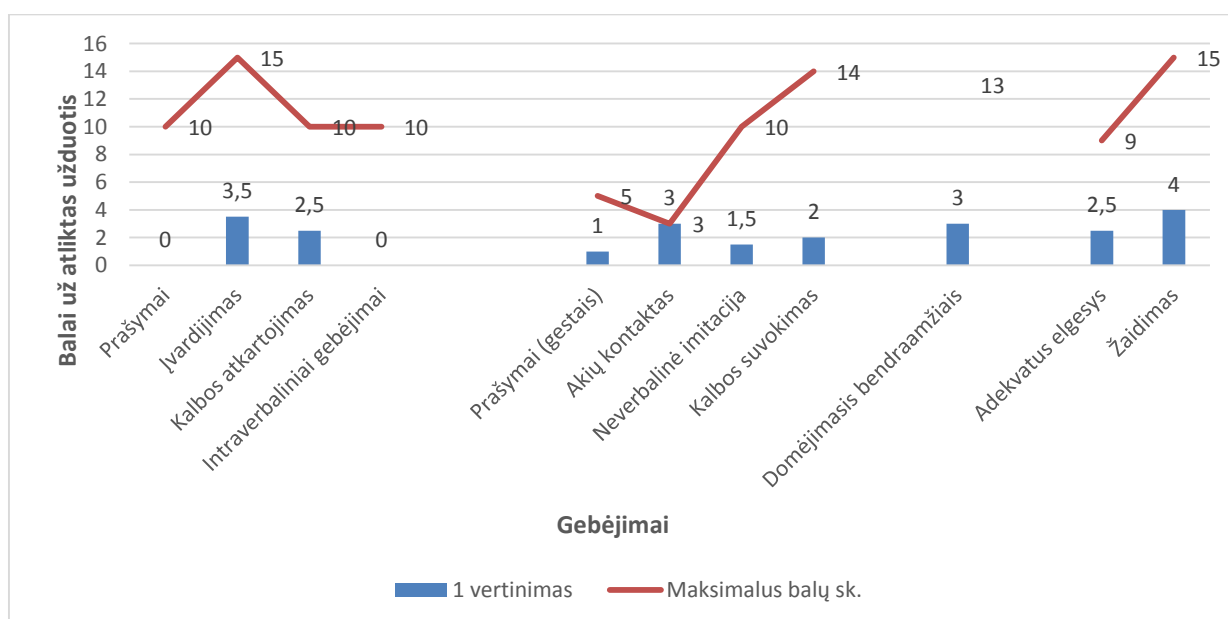
Roko ugdymosi galios ir negebėjimai

Galios. Berniukas palaipsniui prisitaiko naujoje aplinkoje. Supranta konkrečias, buitines instrukcijas. Ekspresyviajame žodyne keletas prasmingų žodžių.

Negebėjimai. Bendravimo ir komunikacijos sunkumai: į kvietimą nereaguoja; kontaktas netolygus, trumpalaikis. Akių kontaktas epizodiškas. Sunkiai susikaupia užduočiai. Apsunkinta kryptinga nuosekli veikla. Berniukas daro tik tai, kas jam patinka: mėto daiktus, šūkauja. Greitai kyla nerimas. Susidūręs su sunkumais reaguoja pykčiu, verksmu, elgesys tampa opozicinis. Stebimi stereotipiniai judesiai: paviršių lietimas, bėgiojimas ratu, plasnojimas rankomis, echolalijos. Raida netolygi, stebimas atsilikimas visose srityse (išskyrus stambiąją motoriką).

Siekiant papildyti duomenis apie vaikų bendravimo gebėjimų vertinimą, atlikta įvertinimo, taikant VB-MAPP (Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program) metodiką, duomenų analizė. Žemiau pateikiamos dviejų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, VB-MAPP vertinimo išvados (*dokumentų analizės duomenys*), suskirstytos į keturias kategorijas: 1) verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai (apima tokias sritis, kaip *prašymai, įvardijimas, atkartojimas, intraverbaliniai gebėjimai, kalbos suvokimas*) 2) neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai (apima tokias sritis kaip *prašymai gestais, akių kontaktas, neverbalinė imitacija*) 3) tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (apima tokias sritis, kaip *žaidimas, domėjimasis bendraamžiais*), 4) socialinio ekspresyvumo gebėjimai (*adekvatus situacijai elgesys*).

1 vaikas: Kęstas: įvertinimo metu 4 m. 8 mėn. (56 mėn.). Kęsto bendravimo gebėjimų pirmojo vertinimo metu rezultatai pateikti 1 paveiksle.



1 pav. Kęsto bendravimo gebėjimų vertinimo rezultatai

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Kalbos atkartojimas (duomenys iš vertinimo srities *Echoic*) yra vienas svarbiausių gebėjimų, mokantis komunikuoti. Vertinimo metu Kęstas surinko 2,5 balo. Berniukas bando atkartoti trumpus, dviskiemenius žodžius, intonaciją, daug šneka sava „kalba“. Tai rodo, kad jis pradeda sąmoningai kontroliuoti savo artikuliacinį aparatą.

Įvardijimas arba komentavimas (srities *Tact* vertinimo duomenys). Nors Kęstas žino ir bando įvardinti bent keliolika kasdienės aplinkos daiktavardžių, jo gebėjimas pasakyti daiktų pavadinimus dar tik pradeda vystytis. Berniukui sunku tarti ilgesnius nei 2 skiemenų žodžius. Vertinimo metu berniukas surinko 3,5 balo iš 15 galimų.

Prašymai (srities *Mand* duomenys) – viena silpnųjų pusių. Kęsto gebėjimas paprašyti ko nori atsilieka nuo jo vizualinės ar socialinės raidos, t. y. paprašyti jis gali tik su suaugusiojo pagalba. Berniukas pirmojo vertinimo negebėjo išreikšti savo pageidavimų.

Intraverbaliniai gebėjimai (duomenys iš srities *IV*). Vertinimo metu Kęstas nepademonstravo turimų intraverbalinio elgesio gebėjimų; berniukas negeba kalbėti apie dalykus, kurie nėra matomi duotuoju metu. Tokio elgesio užuomazgos prasideda ankstyvosiose kalbos raidos stadijose, kuomet vaikas pradeda suprasti žodžių sekas ir mokosi jas užbaigti, ar įsiterpti.

Iš viso, pirmojo vertinimo metu, už verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą berniukas surinko 6 balus.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Neverbalinė imitacija viena silpnųjų berniuko sričių (srities *Imitation* duomenys). Vertinimo metu berniukas surinko 1,5 balo. Pastebėta, kad Kęstas atkreipia dėmesį į savo vardą bei vykdo paprastas, individualiai jam pateiktas instrukcijas, pvz., „Kęstai, atsisėsk tiesiai“ ir pan. Berniukas ugdomosios veiklos metu, pvz., dainuojant daineles, stebi auklėtoją, tačiau jos veiksmų neimituoja. Grupines instrukcijas, pvz. „*suplokime*“, jam vykdyti taip pat sunkiau. Taip yra todėl, kad kalbinis stimulus (t. y. instrukcija) nėra nukreipta tiesiogiai į vaiką, o į visus grupės vaikus. Berniukui sudėtinga sutelkti dėmesį į konkretų stimulą, pvz., auklėtojos instrukciją, kai aplinkui vyksta daugybė kitų įdomių dalykų, pvz., sąveika su kitu vaiku. Kontekstines instrukcijas Kęstas vykdo su auklėtojos pagalba arba stebėdamas kitus vaikus, išmokdamas įvykių seką, pvz., daiktų nusinešimas po užkandžių, rankų plovimas ir pan. Nors gebėjimas imituoti yra vienas pagrindinių mokymosi įgūdžių ir berniuko imitaciniai gebėjimai dar tik formuojasi, tačiau jis geba atlikti tris imitacinius veiksmus su suaugusiojo pagalba.

Kęstui sėkmingai pavyko atlikti 2 pateiktas *kalbos suvokimo* (srities *Listener* duomenys) užduotis. Berniukas geba sekti ir vykdyti paprastas instrukcijas kontekstinėse situacijose, remdamasis papildoma informacija iš aplinkos. Tiek grupėje, tiek kasdienėje aplinkoje atsiliepia į

savo vardą, klauso kalbėtojo balso. Kontekstinio žaidimo metu gali indentifikuoti daiktus ar paveikslėlius. Vertinimo metu pastebėta, kad šie įgūdžiai sėkmingai demonstruojami, jei instrukcijos pateikiamos pažįstamame kontekste, pvz., žaidžiant žaidimą „*Surask daiktą*“, ar sekant, ką daro kiti vaikai grupinės rutinos metu.

Tuo tarpu vertinant akių kontaktą (duomenys iš sričių *Social, Listener*), berniukas surinko visus galimus, t. y. 3 balus. Berniukas fragmentiškai palaiko akių kontaktą, norėdamas gauti pageidaujamą daiktą ar veiklą. Jis taip pat nevensia fizinio kontakto, tiek su suaugusiais, tiek su kitais vaikais.

Pastebėta, jog Kęstas gerai prisitaiko socialinėse situacijose. Bendraamžių grupėje jis jaučiasi saugiai, jos nevensia. Darželio grupėje buvo stebėta, kaip vaikas bendrauja su bendraamžiais, pvz., stebi vaikus, užmezga trumpalaikį akių kontaktą per atstumą, imituoja nežodines vokalizacijas, geba parodyti, kai nenori fizinio kontakto, pvz., nustūmė kito vaiko ranką, kai šis pradėjo jį glostyti.

Prašymai (srities *Mand* duomenys) – tiek verbaliniai, tiek gestais – viena silpnųjų pusių. Berniukas pirmojo vertinimo metu atliko vieną užduotį ir surinko 1 balą iš penkių galimų.

Iš viso, pirmojo vertinimo metu, už neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą berniukas surinko 7,5 balo.

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai

Vertinimo metu vaiko sąveika su bendraamžiais atsiskleidė tik iš dalies.

Domėjimasis bendraamžiais (srities *Social* duomenys). Kęstas pademonstravo domėjimąsi bendraamžiais. Vertinimo metu surinko 3 balus. Berniukas buvo stebimas darželio grupėje akademinę valandą. Tuo metu vyko veikla *Ryto ratas*, kurio metu buvo aptarta, kaip vaikai praleido savaitgalį, kokia diena jų laukia. Berniukas sėdėjo ratelyje kartu su kitais vaikais, tačiau nekreipė dėmesio į pokalbio temą ar dalyką.

Analizuojant vertinimo metu surinktus duomenis, nustatytas mėginimas sąveikauti su bendraamžiais:

[Vaikas visą Ryto rato laiką bendravo su viena iš mergaičių grupėje, t. y. rodė vienas kitam gestus, bandė imituoti nekalbinius garsus]²⁶.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai

Elgesys (srities *Group* duomenys). VB-MAPP vertinimo metu berniukas surinko 2,5 balo. Buvo vertinamos vaiko reakcijos į situacijas. Stebėjimo darželyje metu keletą kartų Kęstas pradėjo rodyti probleminį elgesį, pvz.,

²⁶ Interviu teiginiai. Tyrimo dalyvių kalba netaisyta.

[<...> spjovė, pakartotinai mašinėle važiavo mergaitei į koją, paliko savo kėdę grupės metu. Visais atvejais berniukas tokiu elgesiu siekė kito žmogaus, t. y. auklėtojos dėmesio, sudraudimo].

Tikėtina, kad visais atvejais berniukas tokiu elgesiu siekė kito žmogaus, t. y. auklėtojos dėmesio, sudraudimo. Tai rodo, kad vaikui svarbi sąveika su suaugusiaisiais, jų dėmesys jam vertingas. Bet taip pat tai rodo, kad jis nemoka tinkamai paprašyti dėmesio. Vertinimo metu stebėtas vaiko elgesys atskleidė neįprastą mėginimą bendrauti, siekimą kito žmogaus dėmesio, tačiau kartu ir negebėjimą kontroliuoti savo elgesio.

Žaidimas (srities *Play* duomenys). Kęsto gebėjimas žaisti vystosi nenuosekliai. Berniukas domisi naujais objektais, jai manipuliuoja savarankiškai. Esant motyvacijai, jis gali savarankiškai užsiimti mėgstama veikla neilgą (iki 5 min) laiką. Vaiko domėjimasis žaislais intensyvus, tačiau ribotas: pvz., jam labai patinka laikrodžiai, mėgsta juos laikyti, stebėti, apie juos „kalbėti“, kai juos piešia, ir pan. Vertinimo metu berniukas surinko 4 balus.

Iš viso, pirmojo vertinimo metu, už socialinio ekspresyvumo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą berniukas surinko 6,5 balo.

Pirmojo vertinimo metu Kęstas surinko 6 balus už verbalinio kontakto ir komunikavimo užduotis, 7,5 balo už neverbalinio kontakto ir komunikavimo užduotis, 3 balus už tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimų užduotis ir 6,5 balo už socialinio ekspresyvumo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą. Iš viso berniukas surinko 23 balus iš galimų 114 balų, pirmojo vertinimo metu.

Apibendrinant vertinimo metu gautus duomenis, galime teigti, jog nepaisant to, jog didžioji dalis berniuko gebėjimų atitinka tik 0-18 mėn. amžiaus įprastos vaiko gebėjimus, stiprioji berniuko raidos sritys yra gebėjimas palaikyti akių kontaktą. Silpniausia sritis prašymai (verbaliniai), intraverbaliniai (tarpkalbiniai) gebėjimai.

Vaiko verbaliniai gebėjimai bei patiriami sunkumai patvirtina Maurice, Green, Foxx (2001), Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004), Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teiginius, jog įvairiapusį raidos sutrikimą turintys vaikai, net jei ir bando kalbėti, negeba naudotis kalba kokybiškam, produktyviam kontaktui; nejaučia ryšio tarp kalbos, kalbėjimo, komunikavimo. Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu, autizmo sutrikimą turintis vaikas pasyvus, nerodo susidomėjimo net artimiausiais žmonėmis, nereiškia emocijų. Tačiau Kęstas nevengia fizinio kontakto. Vertinimo metu berniukas mėgino užmegzti trumpalaikį akių kontaktą su bendraamžiais.

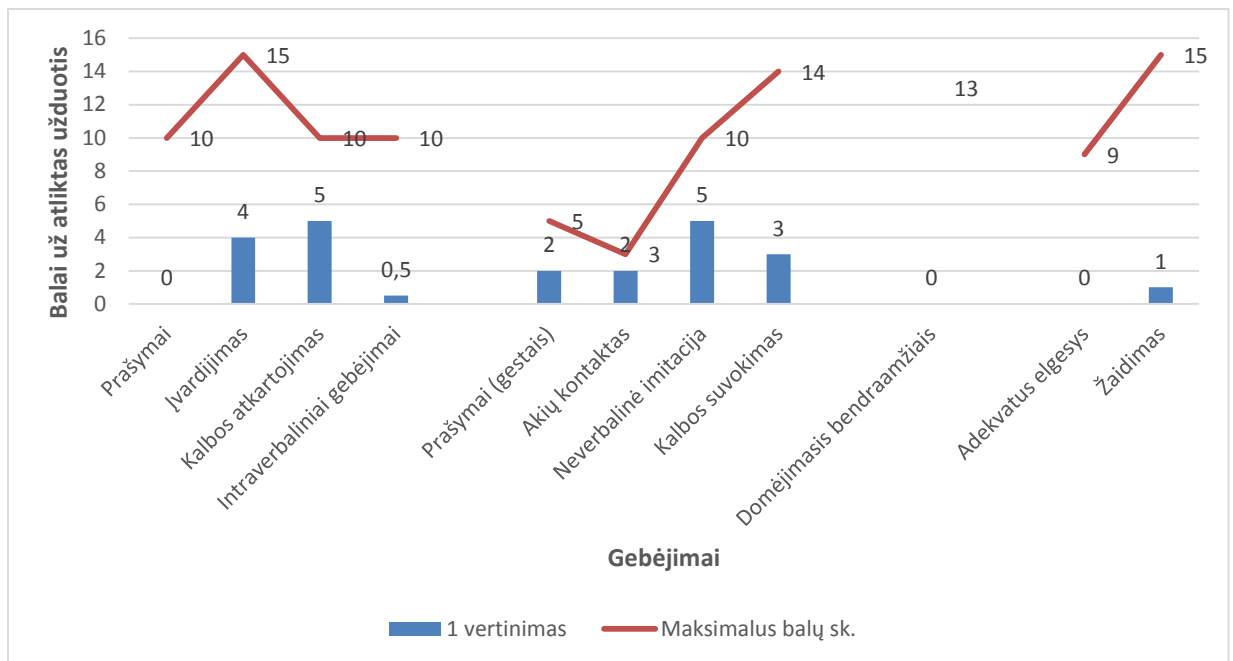
Žemiau, remiantis PPT ir VB-MAPP vertinimo išvadamis pateikiami berniuko turimi bendravimo gebėjimai, galios, sunkumai, mokymosi barjerai bei specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai.

Kęsto bendravimo gebėjimų galios, sunkumai, mokymosi barjerai bei specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai

Turimi bendravimo gebėjimais, galios	Bendravimo gebėjimų trūkumai, sunkumai	Mokymosi barjerai	Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai
Verbalinis kontaktas ir komunikavimas komunikacijai minimaliai naudoja verbalines priemones: žino ir gali įvardyti keliolika daiktavardžių; vienu žodžiu geba atsakyti į išmokus klausimus. Geba sekti ir vykdyti paprastas instrukcijas kontekstinėse situacijose, remdamasis papildoma informacija iš aplinkos. Ekspresyviajame žodyne keletas trumpų, prasmingų žodžių.	Verbalinis kontaktas ir komunikavimas Nepakankamas verbalinis supratingumas. Be fizinio/vizualinio stimulo nėra atsako į pateiktą žodinę informaciją. Neretai nereaguoja į paliepus.	Menkas gebėjimas sekti instrukcijas, dėmesingumo trūkumas, silpna instrukcijų kontrolė. Išryškėjęs probleminis elgesys	<i>Specialieji bendravimo ugdymosi poreikiai</i> dėl riboto kalbos supratimo (nepakankamas verbalinis supratingumas prašant atlikti tam tiktus veiksmus); kalbos raiškos sutrikimo, žymaus kalbos neišsivystymo
Neverbalinis komunikavimas: Palaiko akių kontaktą, norėdamas gauti pageidaujamą daiktą ar veiklą. Komunikacijai minimaliai naudoja neverbalines priemones: norus išreiškia rodydamas ranka.	Neverbalinis komunikavimas: Negeba imituoti veiksmų. Sudėtinga sutelkti dėmesį į konkretų stimulą.		(bendravimas gestų, pavienių žodžių pagalba);
Socialinė ekspresija: palaipsniui prisitaiko socialinėse situacijose; nevengia fizinio kontakto su suaugusiais ir su kitais vaikais; mėgina bendrauti su grupės vaikais.	Socialinė ekspresija: netinkamo pobūdžio emocinės reakcijos. Situacijai neadekvatus elgesys.		nepakankamo socialinio bendravimo bei socialinės ekspresijos sutrikimo (negebėjimas savarankiškai įsitraukti į bendrą veiklą su kitais vaikais, neadekvačios situacijai emocijos).

Kęsto specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai atsiranda dėl verbalinio kontakto ir komunikacijos sutrikimo (žymaus kalbos neišsivystymo; negebėjimo išreikšti savo norų ir poreikių; negebėjimo tikslingai atkartoti kalbą, įvardyti objektų); neverbalinės kalbos ir komunikacijos sutrikimo (nepakankamo kalbos supratimo; negebėjimo imituoti veiksmų; naudotis gestais, kaip komunikacijos priemone), sutrikusių tarpasmeninio santykių palaikymo gebėjimų (sunkumų inicijuojant ar palaikant kontaktą su bendraamžiais, sunkumus dalyvauti bendroje veikloje) bei sutrikusių socialinio ekspresyvumo gebėjimų (neadekvataus situacijai elgesio, negebėjimo tikslingai manipuluoti daiktais).

2 vaikas – Rokas. Įvertinimo VB-MAPP metodika metu berniuko amžius 4 m. 5 mėn. (53 mėn.). Roko bendravimo gebėjimų pirmojo vertinimo metu rezultatai pateikti 2 paveiksle.



2 pav. Roko bendravimo gėbėjimų vertinimo rezultatai

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gėbėjimai

Vertinimo metu Rokas surinko 9,5 balo už verbalinio kontakto ir komunikavimo gėbėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą.

Kalbos atkartojimas (duomenys iš *sričių Echoic*). Rokas gali atkartoti daugumą skiemenių garsų ar žodžių, tačiau vokalinis elgesys echolališkas. Vertinimo metu išryškėjo berniuko gėbėjimas spontaniškai tarti daug žodžių ir sakinių, įvairiomis intonacijomis, tačiau šie žodžiai ir sakiniai retai yra tikslingi, t. y., ne visuomet atitinka konkrečią situaciją, vaikas juos daugiausia naudoja savistimuliacijos tikslais. Vertinimo metu berniukas atliko puse jam pavestų užduočių ir surinko 5 balus.

Ivardijimas arba komentavimas (srities *Tact* duomenys). Vertinimo metu Rokas atliko 4 užduotis: gėbėjo pasakyti keliolikos daiktų pavadinimus, kai jo paklausama „kas tai?“. Tačiau spontaniškai berniukas nekommentuoja. Nors ir geba pasakyti daugybės daiktų / paveikslėlių pavadinimus, jis to nedaro nuolat:

[<...>vaikas ne visada atsako iš karto, todėl tėvams ar specialistams tenka kelis kartus kartoti klausimą ar instrukciją].

Tai rodo, kad vienas iš pagrindinių mokymosi barjerų Rokui sparčiau įgyti funkcionalių gėbėjimų, yra instrukcinės kontrolės nebuvimas.

Prašymai (srities *Mand* duomenys). Pirmojo vertinimo metu berniukas gėbėjimo prašyti verbaliai nepademonstravo.

Intraverbaliniai (tarpkalbiniai) gebėjimai (srities IV duomenys). Surinkti 0,5 balo rodo, kad Rokas pradeda demonstruoti ankstyvus tarpkalbinius gebėjimus. Šie gebėjimai taip pat ir funkcionalūs, t.y. berniukas daugiausia pabaigia tuos sakinius, kuriuos jam suaugęs pasako modeliuodami prašymus; Rokas pasako, ko nori, jei būna ištariama sakinio ar žodžio pradžia.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Vertinimo metu berniukas surinko 12 balų.

Prašymai gestais (sritis *Mand*). Pirminio įvertinimo metu stebėta, kad Rokas gali paprašyti keleto pageidaujamų daiktų ar veiklos:

[<...> pvz. *filmuko, sausainio, ir kt., tačiau jam dažnai reikalinga suaugusiojo pagalba. Rokas prašymus savarankiškai reiškia tuomet kai suaugęs sulauko daiktą, t.y. išlaukia kol berniukas pasakys tinkamą frazę, arba paklausia „ko tu nori?“].*

Norėdamas daikto ar veiklos vaikas veda suaugusįjį už rankos, taip parodydamas savo pageidavimus.

Nors Rokas atliko 2 iš 3 pareiktų *Akių kontakto* (sričių *Social Behavior and Social Play* duomenys) užduočių, vis dėlto vaikas nenaudoja akių kontakto kaip komunikacijos priemonės, t. y., norėdamas daikto savarankiškai nebando užmegzti akių kontakto su žmogumi iš kurio tą daiktą gali gauti. Be suaugusiojo įsikišimo negeba užmegzti akių kontakto ir su bendraamžiais.

Kalbos supratimo (srities *Listener* duomenys) *bei įvardijimo* (kitaip komentavimas) (srities *Tact* duomenys) gebėjimų raida panaši. Kalbos supratimo vertinimo metu berniukas pademonstravo gebėjimą atpažinti žodžius ir teisingai sieti juos su daiktais / paveikslėliais, tačiau tai pavyksta ne visada. Suaugusiajam tenka kartoti žodį keletą kartų, kol berniukas atrenka daiktą ar įvykdo instrukciją, tai rodo silpną instrukcijų kontrolės gebėjimą. Vaikas sunkiai vykde paprastas vieno žingsnio instrukcijas, pvz. „suplok“, „patrepsėk“ ir pan. Vertinimo metu berniukas surinko 3 balus.

Neverbalinė imitacija (sritis *Imitation*). Vertinant Roko imitacinius gebėjimus, buvo pastebėta, kad Rokas negeba nuolat, kiekvieną kartą atlikti paprastų veiksmų paprašius „padaryk taip“. Nepaisant to, jei vaikas motyvuojamas mėgstamam daiktui ar veiklai (pvz., vartyti muzikinę knygelę), jis geba imituoti suaugusiojo gestus. Vertinimo metu berniukas atliko 5 iš 10-ties jam pateiktų užduočių. Taigi, galima daryti išvadą, kad Roko imitaciniai gebėjimai priklauso nuo jo motyvacijos, tačiau gebėjimas sekti ir vykdyti instrukciją [angl. *instructional control*] neišplėtotas.

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai

Vertinimas atskleidė ir dar tik besiformuojančius tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimus. Iš viso berniukas surinko 1 balą iš 13 galimų. Rokas be suaugusiojo įsikišimo negeba

užmegzti akių kontakto ir su bendraamžiais.

Domėjimasis bendraamžiais (vertinimo sritis *Social*). Vertinimo metu berniukas nepademonstravo jokio susidomėjimo šalia esančiais vaikais.

Stebint vaiko veiklas, pasitvirtino Howlin (1998) apibūdinimai, jog skirtingai nei įprastos raidos vaikai, kurie aktyviai domisi bendraamžių ar suaugusiųjų veikla bei į ją lengvai įsijungia, įvairiapusį raidos sutrikimą turintis vaikas sunkiai išmoksta bendravimo gebėjimų, stokoja iniciatyvos. Net ir susidomėjęs bendraamžiais, nėra pajėgus užmegzti kontakto:

[Rokas be suaugusiojo įsikišimo negeba užmegzti akių kontakto ir su bendraamžiais. Nėra spontaniško įsitraukimo į žaidimą šalia].

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai

Žaidimas (sritis *Play*). Roko gebėjimas tikslingai žaisti tik pradeda vystytis. Gavęs naują ar jau pamėgtą žaislą jis juo manipuliuoja, tyrinėja. Tai daro neilgai, iki 1 minutės. Mėgstama veikla berniukas užsiima savarankiškai, tačiau tai daro savistimuliacijos tikslais, pvz., spaudinėja garsinės knygelės mygtukus, groja tą pačią dainelę daug kartų. Paragintas vaikas gali sudėti medinę dėlionę, tačiau tai daro tik palieptas. Vertinimo metu berniukas gavo 1 balą už pademonstruotus žaidimo gebėjimus.

Pirmojo vertinimo metu buvo stebimas berniuko gebėjimas adekvačiai reaguoti į įvairias situacijas. Pvz., Roko santykiai su tėvais ir jaunesne seserimi geri, tačiau jis jautrus sesers verksmui. Reaguodamas į jos verkimą Rokas užsidengia ausis rankomis, labai įsitempia, suspaudžia sesei rankas. Kitais atvejais, pvz., kai nutraukiama jam patinkanti veikla, berniukas krenta ant žemės, verkia, nereaguoja į mėginimus nuraminti.

Apibendrinant vertinimo išvadas galima teigti, jog Roko gebėjimų raida atitinka 0-18 mėn. amžiaus vaikų gebėjimus. Pirmojo vertinimo metu Rokas surinko 12,5 balo už verbalinio kontakto ir komunikavimo užduotis, 9 balus už neverbalinio kontakto ir komunikavimo užduotis, 1 balą už socialinio ekspresyvumo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą, o už tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimų užduotis berniukui balų surinkti nepavyko. Iš viso pirmojo vertinimo metu berniukas surinko 22,5 balus iš galimų 114.

Stiprioji berniuko sritis – kalbos atkartojimas, silpniausios – prašymų, domėjimosi bendraamžiais, situacijai adekvataus elgesio demonstravimo gebėjimai.

Roko bendravimo gebėjimų vertinimo duomenys patvirtino Maurice, Green, Foxx (2001) teiginius, jog įvairiapusį raidos sutrikimą turinčio vaiko gebėjimas palaikyti akių kontaktą yra trumpalaikis ir neproduktyvus. Tiek verbalinė, tiek neverbalinė komunikacija naudojama norams ir poreikiams išreikšti, tačiau nesiekama bendrauti su aplinkiniais (Maurice, Green, Foxx, 2001).

Žemiau, remiantis PPT išvadamis ir VB-MAPP vertinimo duomenimis, pateikiami Roko turimi bendravimo gebėjimai, galios, sunkumai, mokymosi barjerai bei specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai.

3 lentelė

Roko bendravimo gebėjimų galios, sunkumai, mokymosi barjerai bei specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai

Turimi bendravimo gebėjimais, galios:	Bendravimo gebėjimų trūkumai, sunkumai:	Mokymosi barjerai	Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai
Verbalinis kontaktas ir komunikavimas: Supranta konkrečias, buitines instrukcijas, lydymas fizinio kontakto, gesto. Ekspresyviajame žodyne keletas pavienių, prasmingų žodžių, Supranta dažnai kasdieninėje kalboje girdimų daiktų pavadinimus.	Verbalinis kontaktas ir komunikavimas: į kvietimą nereaguoja; šaukiamas dažniausiai neatsiliepia. Kalbinamas neatsako. Kalbos supratimas ribotas. Elgesio situacijos išmoktos. Žinomų žodžių nevartoja komunikacijai.	Prastas gebėjimas sekti instrukcijas, dėmesingumo trūkumas, motyvacijos stoka, instrukcijų kontrolės nebuvimas, imitacinių gebėjimų nebuvimas, sensorinis jautrumas.	Specialieji bendravimo ugdymosi poreikiai dėl riboto kalbos supratimo (nepakankamas verbalinis supratingumas), kalbos raiškos sutrikimo, žymaus kalbos neišsivystymo (kalboje vos keli prasmingi žodžiai);
Neverbalinis komunikavimas: trumpas akių kontaktas prašant mėgstamo daikto. Rodymas pirštu norimo daikto link.	Neverbalinis komunikavimas: akių kontaktas netolygus, trumpalaikis. Neverbalinės imitacijos gebėjimai nepakankami		sutrikusios neverbalinės komunikacijos (akių kontaktas fragmentiškas, minimalus mimikos, gestų naudojimas norams, poreikiams išreikšti; nepakankama neverbalinė imitacija).
Tarpasmeninių santykių palaikymas.	Tarpasmeninių santykių palaikymas: bendravimu su bendraamžiais nesidomi		socialinio bendravimo bei socialinės ekspresijos sutrikimo (nesidomėjimas bendravimu su bendraamžiais, sunkus įsijungimas į bendrą veiklą).
Socialinė ekspresija.	Socialinė ekspresija: neadekvatus situacijai elgesys		

Roko specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai atsiranda dėl verbalinio kontakto ir komunikacijos sutrikimo (žymaus kalbos neišsivystymo; negebėjimo išreikšti savo norų ir poreikių; negebėjimo tikslingai atkartoti kalbą, įvardyti objektų); neverbalinės kalbos ir komunikacijos sutrikimo (nepakankamo kalbos supratimo; negebėjimo imituoti veiksmų; naudotis akių kontaktu, gestais, kaip komunikacijos priemone), sutrikusių tarpasmeninio santykių palaikymo gebėjimų (sunkumų inicijuojant ar palaikant kontaktą su bendraamžiais, sunkumus dalyvauti bendroje veikloje) bei sutrikusių socialinio ekspresyvumo gebėjimų (neadekvataus situacijai elgesio, negebėjimo tikslingai manipuluoti daiktais).

Apibendrinant abiem atvejais gautas vertinimo išvadas, galime teigti, jog pasitvirtino

Maurice, Green, Foxx (2001), Tender (2009), Lord, Paul (1997) teiginiai, jog vaikų bendravimą apsunkina augant ryškėjanti kalbos suvokimo stoka. Tyrime dalyvavusių vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, gebėjimai bei patiriami sunkumai rodo, jog vaikai, net jei ir bando kalbėti, negeba naudotis kalba kokybiškai, produktyviai kontaktui, neįaučia ryšio tarp kalbos, kalbėjimo, komunikavimo, o kalbą vartoja tik norėdami išreikšti savo poreikius, tačiau nesiekia bendrauti su aplinkiniais.

Specialieji bendravimo ugdymosi poreikiai atsiranda dėl verbalinio kontakto ir komunikacijos sutrikimo (žybaus kalbos neišsivystymo; negebėjimo išreikšti savo norų ir poreikių; negebėjimo tikslingai atkartoti kalbą, įvardyti objektų); neverbalinės kalbos ir komunikacijos sutrikimo (nepakankamo kalbos supratimo; negebėjimo imituoti veiksmų; naudotis akių kontaktu, gestais, kaip komunikacijos priemone), menkų tarpasmeninių santykių palaikymo (sunkumų inicijuojant ar palaikant kontaktą su bendraamžiais, sunkumus dalyvauti bendroje veikloje) bei socialinio ekspresyvumo gebėjimų (neadekvataus situacijai elgesio, negebėjimo tikslingai manipuliuoti daiktais). Nors tyrime dalyvavusių vaikų specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai panašūs, tačiau vaikų gebėjimai skiriasi.

2.4. Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumai

Tender (2009) teigimu, įvairiapusių raidos sutrikimas sukelia visą gyvenimą pasireiškiančias socialinio bendravimo, komunikacijos problemas, kurios neišnyksta. Tačiau autorės teigimu, taikant tinkamus ugdymo būdus, modeliuojant elgesį, galima pasiekti rezultatų, kurie padeda dalyvauti visuomenės gyvenime.

Šiame paragrafe, pateikiama interviu turinio analizė, siejama su tyrimo klausimu *Kokie yra vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo ypatumai?*

Interviu turinio analizės duomenys atskleidė kelias tyrimo dalyvių išsakytų teiginių kategorijas, kuriomis apibūdinami šių vaikų ugdymo ypatumai: 1) *vaikui palankios aplinkos kūrimas*, 2) *ugdymo individualizavimas*, 3) *individuali pažanga*, 4) *bendradarbiavimas, siekiant bendrų tikslų*.

4 lentelėje pateikiami teiginiai, priskirti kategorijai „*Vaikui palankios aplinkos kūrimas*“.

Vaikui palankios aplinkos kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai ²⁷	Teiginių skaičius
VAIKUI PALANKIOS APLINKOS KŪRIMAS	Santykio su vaiku kūrimas	<i>Pastaruoju metu į grupę atkeliauja ramus (A1); Verkia tik vienu metu - kai būna laikas eiti namo <...> (L1); Jam patinka pas mane (L2).</i>	3
	Fizinės aplinkos pritaikymas	<i>Pas mus ant stendo užrašoma savaitės ir dienos temos bei ką planuojame veikti (A1)/ Pati aplinka pas mus ir taip struktūruota. Yra aiškios vietos, kur piešiam, kur valgom, kur ilsimės. Simboliais ir ženklais pažymėtos daiktų laikymo vietos. (A1); <...> kalbamės, paveikslukus rodome (A2).</i>	3
	Motyvuojantis ugdymo proceso organizavimas	<i>Dirbant su Roku svarbiausia stipri jo motyvacija. Tai, dėl ko jis dirba. Ir reikia nuolat pasitikrinti, nes jo susidomėjimo objektai keičiasi (T2)/ <...> berniukas atidus detalėms, itin motyvuotas socialinėmis pasekmėmis, t. y. jam ypač patinka bendrauti, dūkti, kartu veikti įvairiose, ypač judriose, veiklose. Kęsto stiprioji pusė – mokymasis natūralioje aplinkoje, t. y. sekant jo motyvacija, skatinant dalyvauti naujose patirtyse. Stengiamės jam tai suteikti (T1)/ Aš parenku veiklas, kurias jam įdomios (L1).</i>	3

Interviu turinio analizė atskleidė dalyvių išskirtus svarbiausius palankios vaikui mokymosi aplinkos kūrimo komponentus, kokius kaip santykio su vaiku kūrimas. Informantai stengėsi pabrėžti santykio su vaikais svarbą. Socialinis ryšys, anot Greenspan, Wieder (2006) yra viso mokymosi pagrindas.

Didelis dėmesys skiriamas fizinės aplinkos pritaikymui: aplinkos struktūravimui, vaizdinių priemonių, padedančių suvokti aplinką, naudojimui, kuris anot Tender (2009) moko vaiką ne tik suprasti, bet ir bendrauti.

Esch, LaLonde, Esch (2010) aktualizavo vaikų, turinčių įvairiapusį raidos sutrikimą, motyvacijos stoką, nes jiems nėra aišku, kodėl jie privalo atlikti vieną ar kitą užduotį. Interviu turinio analizė atskleidė specialistų siekį kurti motyvuojantį mokymosi procesą t. y. ieškoti vaiką dominančių veiklų.

Teiginiai, priskirti kategorijai „Ugdymo individualizavimas“, pateikiami 5 lentelėje.

²⁷ Tyrimo dalyvių kalba netaisyta.

Ugdymo individualizavimo aspektai

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Teiginių skaičius
UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMAS	Vaiko gebėjimų vertinimas	<i>Tris kartus per metus auklėtojos atlieka išsamius vaikų progreso vertinimus (A1)/ Turiu protokolus. Žymiuosi. Paskui jau tuos pervertinimus Vilnius²⁸ daro (L1)/ Vertina programos kuratorė su VB-MAPP'u. Pagal jį sudaroma programa (T1)/ Tas pat. VB-MAPP, dar Ankstyvosios Echoikos Vertinimas (T2).</i>	4
	Ugdymo programos sudarymas	<i>Mes turime bendrą darželio programą. (A1)/ Bet jis turi ir savo individualią programą sudarytą „abos“. Derinamės. (A1)/ Jam sudaryta programa (T1)/ Yra darželio programa. Logopedas jam padaro savo programą. Mes apkalbam, kas ką daro. Pasitariam (A2)/ Mamos pageidavimu padedame įgyvendinti ABA programą. Turiu pasidariusi įvairias užduotis, mokomės naujų žodžių pagal planą. (L2)/ Kadangi jis jau turi programą, nematau reikalo blaškytis (L2)/ Jis taip pat turi savo programą (T2)/ Visa veikla struktūruota. Naudojamos vaizdinės priemonės. Aiškus veiklos pradžios ir pabaigos nusakymas (T1)/ Yra darželio programa. Logopedas jam padaro savo programą. Mes apkalbam, kas ką daro. Pasitariam <...>Jis turi asistentą, kuria padeda jam mokyti. Dažnai jie dirba toje pačioje aplinkoje, bet savo darbus (A2).</i>	9
	Ugdymo metodų / būdų parinkimas	<i>Stengiamės rasti ryšį su visais vaikais. <...> kiekvieną rytą pradeda mokytojos glėby. (A1)/ <...> pagal rekomendacijas, pradėjome iliustruoti dieną vaizdine medžiaga: daromės kortelės. (A1)/ Visa veikla struktūruota. Naudojamos vaizdinės priemonės. Aiškus veiklos pradžios ir pabaigos nusakymas (L1)/ <...> naudoti gestus norams išreikšti <...> (T1)/ Naudoju simboliukus (L2)/ ABA ugdymas buvo (ir yra) intensyvus. Taikant atskirų bandymų metodą, skatinant, kad būtų sėkmingai vystoma instrukcinė kontrolė, t.y. gebėjimas paklusti suaugusiojo instrukcijai (T2)/ <...> intensyvus- nuolatinis mokymasis bei kontrolė (T2)/ mokymasis natūralioje aplinkoje, t.y. sekant jo motyvacija, skatinant dalyvauti naujose patirtyse (T1)/<...> dėka Funkcionalios Komunikacijos Treniravimo naudojant gestus (T1).</i>	9

Interviu dalyvių pasisakymų turinys, kalbant apie tyrime dalyvavusių vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų ugdymą, lėmė tokių subkategorijų išskyrimą: *vaiko gebėjimų vertinimas, ugdymo programos sudarymas, ugdymo metodų / būdų parinkimas.*

Analizuojant informantų pasisakymus, pastebėta, jog dalis jų mėgino pabrėžti paties ugdymo individualizavimo faktą: „*jis turi savo programą*“ (Interviu A1, T1, L1). Tačiau tyrimo dalyviai neaiškino, ar individualizuojant ugdymą, atsižvelgiama į vaikų specialiuosius bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikius.

Informantai minėjo ir gebėjimų vertinimus, tačiau nei vienas nedetalizavo, kaip į šiuos gebėjimų vertinimus atsižvelgiama, sudarant individualizuotas programas ar jas koreguojant.

Mokslininkų teigimu, ugdymo metodai turi būti parenkami individualiai, atsižvelgiant į vaiko ypatumus, nes vienos ugdymo metodikos, kuri tiktų kiekvienam vaikui, nėra. Visi tyrime dalyvavę informantai vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų ugdymo individualizavimą siejo

²⁸ ABA terapijos centro specialistai Vilniuje.

tik su struktūruotu ugdymu ir vaizdinių priemonių naudojimu. Nors struktūruotas ugdymas, mokslininkų teigimu, yra vienas veiksmingiausių būdų mokyti vaiką, padedantis jam suprasti supančią aplinką, tačiau tai ne vienintelis ugdymo individualizavimo būdas. Abu atvejų analizei pasirinkti vaikai panašūs savo sunkumais, bet skirtingų gebėjimų. Nepaisant to, ugdymo metodus ir būdus abiem atvejais informantai teigia taikantys tokius pačius.

Teiginiai, priskirti kategorijai „*Individuali pažanga*“, pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė

Individualios pažangos analizė

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Teiginių skaičius
INDIVIDUALI PAŽANGA	Pažangos vertinimas	<i>Stengiuosi žymėtis, kiek greitai mokomės (L1)/ Fiksuojama kiekviena pažanga (T1)/ Bet mes pažangą vertiname tų dalykų-kuriuos mokome (T1)/ Metodikos privalumas- labai maži žingsneliai, kurie padeda „neprašoti“. Tiksliai fiksuoti gebėjimus, pažangą (T2).</i>	4
	Sėkmės rodiklio numatymas	<i>Mes aktyviai mokėm dar penkių ir po mėnesio matau, kad jis juos jau moka- vadinasi, tai įdirbis (T1)/ Mokomės naujų žodžių. Yra sąrašas. Stengiuosi žymėtis, kiek greitai mokomės. Pagal tai planuojuosi, kiek žodžių išmoksime, pvz. per mėnesį (L1).</i>	2
	Atskirų ugdymosi sričių pažanga	<i><...>šį pusmetį išaugo bendravimo įgūdžiai. Seniau viską tik iš šalies stebėdavo, o dabar būna kad ir prieina, bando kalbinti <...> (A1)/ Prieš metus laiko jis praktiškai turėjo keliolika žodžių <...> per metus <...> išmoko maždaug 200 pirminės aplinkos žodžių (T1)/ Pirmieji keli prašymai <...> išsiplėtė iki keliolikos skirtingų prašymų per pirmąjį programos mėnesį (T2)/ vaikas neturėjo imitacijos įgūdžių ir tik pradėjęs dirbti išmoko imituoti (T1).</i>	4
	Pažangos veiksniai	<i>Praėjusią savaitę, pasirodžius po pertraukos, pastebėjau, kad probleminis elgesys ir vėl pasireiškia keičiat veiklas (T1)/ tačiau jis būtų daug veiksmingesnis, jei visi laikytusi tų pačių taisyklių (T1)/ Tačiau nereikia pamiršti ir vaiko mokymosi spartos. Ne kiekvienas taip greitai mokosi (T1)/ Jis nepalaiko akių kontakto. Dėmesys blaškus. Sunku ir sudominti. Labai daug pašalinių dalykų, netinkamo elgesio, sensorinės integracijos sutrikimai. Šitie dalykai trukdo išmokti (L2)/ pagrindinė problema tai tęstinumo nebuvimas (T2).</i>	5

Interviu dalyviai teigė nuolatos fiksuojantys vaiko bendravimo gebėjimų pokyčius, tačiau dažniausiai jie akcentavo verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų pažangos fiksavimą: išmoktų žodžių skaičiavimas, žymėjimas. Tačiau interviu duomenys neatskleidė, kaip vertinama pažanga kitose srityse.

Misevičiūtės (2001) teigimu, daug informacijos pedagogai gauna bendraudami su tėvais ar globėjais, stebėdami vaiko veiklą jį nevaržančioje aplinkoje; tai ypač tinka siekiant susidaryti išsamesnį vaizdą apie vaiko žaidimo, bendravimo su bendraamžiais ar suaugusiais įgūdžius. Tačiau tyrimo dalyviai koncentravosi tik ties pasiekimais jų vykdomose vaiko ugdymo veiklose, t. y. koks kiekvieno ugdytojo asmeninis indėlis į vaiko pasiekimus:

Mes aktyviai mokėm dar penkių ir po mėnesio matau, kad jis juos jau moka- vadinasi, tai įdirbis (T1)/ Mokomės naujų žodžių. Yra sąrašas. Stengiuosi

žymėtis, kiek greitai mokomės. Pagal tai planuojuosi, kiek žodžių išmoksime, pvz. per mėnesį (L1).

Nei vienas informantas neišsakė aiškių sėkmės kriterijų, apibūdinančių programos žingsnių įvykdymą; nėra aišku, kada ir kokio konkretaus rezultato tikimasi.

Informantų teiginiai patvirtina bei iliustruoja Siegel (2003) išskirtus ugdymo rezultatams įtakos turinčius veiksnius, pvz., ugdymo intensyvumas:

(Praėjusią savaitę, pasirodžius po pertraukos, pastebėjau, kad probleminis elgesys ir vėl pasireiškia keičiat veiklas (T1)); probleminis (su mokymusi nesuderinamas) elgesys (Jis nepalaiko akių kontakto. Dėmesys blaškus. Sunku ir sudominti. Labai daug pašalinių dalykų, netinkamo elgesio, sensorinės integracijos sutrikimai. Šitie dalykai trukdo išmokti (L2)).

Respondentai kalbėjo apie ugdymo tęstinumą, vaiko gebėjimų ribas.

Tyrime dalyvavę informantai nėra linkę išskirti ugdymo metodo ar būdo pritaikymo, kaip veiksnio, turinčio reikšmės vaiko pažangai.

Teiginiai, priskirti kategorijai „Bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų“, pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė

Bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių skaičius
BENDRADARBIAVIMAS SIEKIANT BENDRŲ TIKSLŲ	Šeimos, kaip lygiaverčio partnerio ugdyme nepripažinimas	<i>Tėvai labai aktyvūs žmonės, daug keliauja. Jiems nepavyksta gyventi pagal siūlomas taisykles, padedančias vaikui tobulėti (T1)/ Džiugu, kad ir tėvai įsitraukia į ugdymą. Esame su mama padariusios mėgstamų daiktų (žaisliukų, knygelių, ir pan.), dėžę, iš kurios žaisliukus. <...> Tai padeda pasiekti norimų rezultatų (T2).</i>	2
	Kitų ugdymo dalyvių (-ne) įtraukimas į ugdymo procesą	<i>Po kiek laiko mama atnešė rekomendacijas. Buvo atvykusi jo terapeutė ir programos kuratorė. Jos stebėjo mūsų veiklą, paskui pasakė ką ir kaip geriau daryti (A2)/ Atsižvelgiu į terapeutės rekomendacijas bei ugdymo programą (L2)/ Yra darželio programa. Logopedas jam padaro savo programą. Mes apkalbam, kas ką daro. Pasitariam (A2)/ Atsižvelgiu į mamos pageidavimus. Kadangi jis jau turi programą, nematau reikalo blaškytis (L2)/ Mums pavyko sutarti su darželio kolektyvu, vaiko logopede, kaip dirbsime (T1).</i>	5

Ugdymasis – ilgalaikis procesas, vykstantis įvairiose aplinkose, dalyvaujant ne vienam ugdytojui. Interviu duomenys iš dalies atskleidė ugdytojų bendradarbiavimą, organizuojant ugdymo procesą ar siekiant bendrų tikslų. Informantai akcentavo pritarimo konkrečiai koncepcijai (pvz., intensyvaus ugdymo) svarbą, tėvų pagalbos, rengiant metodines priemones reikšmingumą. Tačiau iš interviu teiginių galima spręsti, kad nei vienu atveju šeimos nariai nėra įtraukti į ugdymo procesą kaip lygiaverčiai partneriai, nėra akcentuojamas susitarimas dėl svarbiausių ugdymosi tikslų, metodų. Siekiant bendrų tikslų, geresnių rezultatų, kai kurių mokslininkų teigimu, svarbus

visų ugdymo dalyvių aktyvus įsitraukimas į ugdymo procesą (Prizant, Wetherby 2003). Informantų teiginiai rodo, kad ir kiti ugdymo dalyviai (auklėtojai, pagalbos mokiniui specialistai) yra gana pasyvūs, nedemonstruoja kūrybiškumo organizuojant ugdymo procesą, nes iš jų pasisakymų ryškėja besąlygiškas laikymasis mamos pageidavimų ar kitų specialistų rekomendacijų.

Tyrime dalyvavusių vaikų ugdymo ypatumus, specialiųjų poreikių tenkinimą iliustruoja 8 ir 9 lentelės. *Kęsto* specialiųjų bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimą iliustruojantys teiginiai pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė

Kęsto specialiųjų bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimas

Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai	Mokymosi barjerai	Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimą iliustruojantys teiginiai
<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>		
<i>Įvardijimas</i> negebėjimas įvardyti daiktų ar žmonių. <i>Intraverbaliniai gebėjimai</i> negebėjimas pabaigti sakinio <i>Kalbos atkartojimas</i> negebėjimas tikslingai atkartoti <i>Prašymai</i> negebėjimas išreikšti norų, poreikių	Menkas gebėjimas sekti instrukcijas, dėmesingumo trūkumas, silpna instrukcijų kontrolė.	<i>Sutrumpinome klausimus. Nebeklausinėjame kaip kitų vaikų (A1)/ identifikuoti žodžius (laviname kalbos suvokimą) (T1)</i> <i>Mokomės naujų žodžių (L1)/ Mokomės atkartoti garsus, pasakyti tinkamą žodį sakiniui pabaigti, paprašyti norimo daikto kreipiantis į šalia esantį asmenį pagalbos, įvardinti aplinkos daiktus, (T1)</i>
<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>		
<i>Kalbos suvokimas:</i> ribotas kalbos supratimas <i>Prašymai gestais</i> negebėjimo naudotis gestais, kaip komunikacijos priemone <i>Neverbalinė imitacija</i> nepakankamas gebėjimas imituoti veiksmus		<i>Taikant intensyvią Funkcionalios Komunikacijos Treniravimą remiantis gestų sistema, Kęstas sparčiai išmoko paprašyti mėgstamiausių daiktų ir veiklų. Netrukus berniukas ne tik naudojo gestais, bet ir pradėjo vokalizuoti bandydamas tiksliau atkartoti trumpus žodžius (T1)</i>
<i>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</i>		
<i>Domėjimasis bendraamžiais</i> negebėjimas užmegzti, o juolab palaikyti kontakto su bendraamžiu;		<i>Reikėjo padėti prieiti, nesistumdyti, neimti ne savo daiktų (A2)</i>
<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>		
<i>Žaidimas</i> nepakankamo gebėjimo tikslingai manipuliuoti daiktais; negebėjimas savarankiškai įsitraukti į bendrą veiklą su kitais vaikais		<i><...> imituoti veiksmus su daiktais, naudoti gestus norams išreikšti (T1)/ vykdyti paprastas, vieno komponento, instrukcijas (T1) savarankiškai žaisti (T1)/</i> <i>Kęsto stiprioji pusė – mokymasis natūralioje aplinkoje, t. y. sekant jo motyvą, skatinant dalyvauti naujose patirtyse. Stengiamės jam tai suteikti (T1)</i> <i>Visa veikla struktūruota. Naudojamos vaizdinės priemonės. Aiškus veiklos pradžios ir pabaigos nusakymas (T1).</i>
<i>Situacijai adekvatus elgesys</i> neadekvačių situacijai emocijų	Išryškėjęs probleminis elgesys.	<i>Mokomės dabar kaip su tuo susitvarkyti. Skaičiuojam prieš pakeisdami veiklą. Palengva, bet veikia (A1)/ Mokomės pereiti nuo vienos veiklos į kitą be probleminio elgesio ir pasipriešinimo (T1).</i>

Interviu turinio analizė atskleidė, jog stengiamasi tenkinti daugelį vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių: didelis dėmesys skiriamas *verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimams, berniukas mokomas naujų žodžių (L1, T1)*. Atsižvelgiama į *neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus: skatinamas vaiko kalbos supratimas: sutrumpinami klausimai (A1)*. Taikant intensyvią Funkcionalios Komunikacijos Treniravimą, remiantis gestų sistema, Kęstas buvo mokomas *paprašyti mėgstamiausių daiktų ir veiklų (T1)*, mokomas *imituoti veiksmus su daiktais (T1)*. Informantų teiginiai atskleidė ir *Kęsto mokymą valdyti elgesį (A1, T1)*.

Tačiau tarpasmeninių santykių gebėjimų ugdymas atskleistas tik iš dalies: berniukui buvo *padedama prieiti, nesistumdyti, neimti ne savo daiktų (A2)*. Tačiau nėra aišku, kaip buvo mokoma veikti kartu, inicijuoti kontaktą, kokie metodai ar būdai buvo taikomi.

Mokymasis natūralioje aplinkoje, veiklos struktūravimas, intensyvus funkcionalios komunikacijos treniravimo taikymas, remiantis gestų sistema – pagrindiniai Kęsto ugdymo metodai ir būdai, išryškėję iš interviu turinio analizės; ugdoma atsižvelgiant į mokymosi barjerus, *struktūruojama aplinka, naudojamos vaizdinės priemonės, siekiant padėti vaikui suprasti jį supančią aplinką (T1)*, bei remiantis stiprybėmis – *gebėjimu mokytis natūralioje aplinkoje, t. y. sekant jo motyvacija, skatinant dalyvauti naujose patirtyse. <..> (T1)*.

Roko specialiųjų bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimą iliustruojantys teiginiai pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė

Roko specialiųjų bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimas

Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikiai	Mokymosi barjerai	Specialieji bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimą iliustruojantys teiginiai
<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>		
<i>Įvardijimas</i> negebėjimas įvardyti daiktų ar žmonių. <i>Intraverbaliniai gebėjimai</i> negebėjimas pabaigti sakinio <i>Kalbos atkartojimas</i> negebėjimas tikslingai atkartoti <i>Prašymai</i> negebėjimas išreikšti norų, poreikių	Menkas gebėjimas sekti instrukcijas, dėmesingumo trūkumas, silpna instrukcijų kontrolė.	<i>Grupėje dabar mokosi paprašyti auklėtojų ar padėjėjų daikto kokio nors (A2) / Moka įvardyti 20 daiktų (L2)</i> <i><...> mokomės naujų žodžių pagal planą. (L2)</i> <i>Gali paprašyti 10 skirtingų dalykų iš kasdieninės aplinkos (L2)</i>
<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>		
<i>Kalbos suvokimas:</i> ribotas kalbos supratimas <i>Prašymai gestais</i> negebėjimo naudotis gestais, kaip komunikacijos priemone <i>Neverbalinė imitacija</i> nepakankamas gebėjimas imituoti veiksmus <i>Akių kontaktas</i> Negebėjimas užmegzti pilnaverčio akių kontakto		<i>Mokosi pakartoti veiksmą (A2)/ Moka vykdyti vieno žingsnio instrukcijas (L2)</i> <i>Dabar jau paprašytas pažiūri į akis (L2)</i> <i>Taikant atskirų bandymų metodą, skatinant, kad būtų sėkmingai vystoma instrukcinė kontrolė, t.y. gebėjimas paklusti suaugusiojo instrukcijai (T2)</i>

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai		
Domėjimasis bendraamžiais negebėjimas užmegzti, o juolab palaikyti kontakto su bendraamžiu;		<i>Vienintelė veikla, kurioje jis nuolat dalyvauja- tai dėmesio ugdymas. Ten mažos grupelės. Po kelis vaikus. Labai įdomios užduotys. Tai džiaugiamės, kad jis bent kelias minutes dabar gali pasėdėti, pažiūrėti, paprašytas kažką su visais padaryti (A2)</i>
Socialinio ekspresyvumo gebėjimai		
Žaidimas nepakankamo gebėjimo tikslingai manipuliuoti daiktais;		<i>Dirbant su Roku svarbiausia stipri jo motyvacija (T2) Dėl to buvo labai svarbu ugdyti jo gebėjimą paklusti instrukcijai (T2)</i>
Situacijai adekvatus elgesys negebėjimas savarankiškai ištraukti į bendrą veiklą su kitais vaikais	Išryškėjęs probleminis elgesys.	<i>struktūruoti ugdymą, taikyti vaizdines priemones (T1)</i>

Antruoju atveju specialiųjų bendravimo gebėjimų ugdymosi poreikių tenkinimas taip pat atsiskleidė tik iš dalies.

Kaip ir pirmo vaiko, taip ir antruoju atveju, didžiausias dėmesys skiriamas verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimams: *mokymams paprašyti auklėtojų ar padėjėjų daikto (A2), įvardyti daiktą (L2) paprašyti 10 skirtingų dalykų iš kasdieninės aplinkos (L2)* bei neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimams ugdyti: *mokymuisi pakartoti veiksmą (A2)/ vieno žingsnio instrukcijas (L2), paprašius pažiūrėti į akis (L2)*.

Domėjimasis bendraamžiais buvo skatinamas tik vienoje veikloje – dėmesio ugdymo pratybose, kurios buvo įvairios, kaip *vienintelė veikla, kurioje jis nuolat dalyvauja <...> (A2)*. Pedagogų teigimu, atsižvelgiama į berniuko sunkumus susikaupiant: *<...>ten mažos grupelės. Po kelis vaikus. Labai įdomios užduotys. Tai džiaugiamės, kad jis bent kelias minutes dabar gali pasėdėti, pažiūrėti, paprašytas kažką su visais padaryti (A2)*.

Interviu turinio analizė atskleidė, kad atsižvelgiama mokymosi barjerus: *gebėjimo paklusti instrukcijai ugdymą (T2), ugdymo struktūravimą, vaizdinių priemonių taikymą (T1), siekiant padėti suvokti aplinką. Motyvacijos stiprinimą, siekiant įtraukti vaiką į ugdymo procesą (T2)*.

Ugdymo struktūravimas, vaizdinių priemonių naudojimas, atskirų bandymų metodas, skatinant, kad būtų sėkmingai vystoma instrukcinė kontrolė – pagrindiniai Roko ugdymo būdai. Pedagogai neatskleidė, kaip Rokas mokomas nedemonstruoti probleminio elgesio. Tyrimo duomenys rodo ugdytojų pastangas kurti santykį su vaiku, atsižvelgiant į vaiko patiriamus sunkumus. Pedagogai akcentavo gebėjimų vertinimo svarbą, tačiau nedetalizavo, kaip atsižvelgiama į šiuos gebėjimus, sudarant individualizuotą ugdymo programą; parenkant ugdymo metodus ar būdus; nenumatė aiškių sėkmės kriterijų, nusakančių programos žingsnių įvykdymą. Tyrime dalyvavę pedagogai akcentavo vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, intensyvaus ugdymo svarbą bei tėvų dalyvavimo būtinumą, tačiau interviu duomenys rodo, kad šeimos nariai

nėra įtraukti į ugdymo procesą kaip lygiaverčiai partneriai.

Tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, daugiausia dėmesio buvo skiriama žodžių mokymuisi, neverbalinei imitacijai.

Mokymasis natūralioje aplinkoje, t. y. sekant vaiko motyvacija ir skatinant dalyvauti naujose patirtyse, veiklos struktūravimas, vaizdinių priemonių naudojimas, intensyvus funkcionalios komunikacijos gebėjimų ugdymas remiantis gestų sistema, bandymų metodas, skatinant, kad vaikai ugdytūsi instrukcijų kontrolės gebėjimus – pagrindiniai tyrime dalyvavusių vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo metodai ir būdai, išryškėję interviu metu.

2.5. Vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų pokyčiai

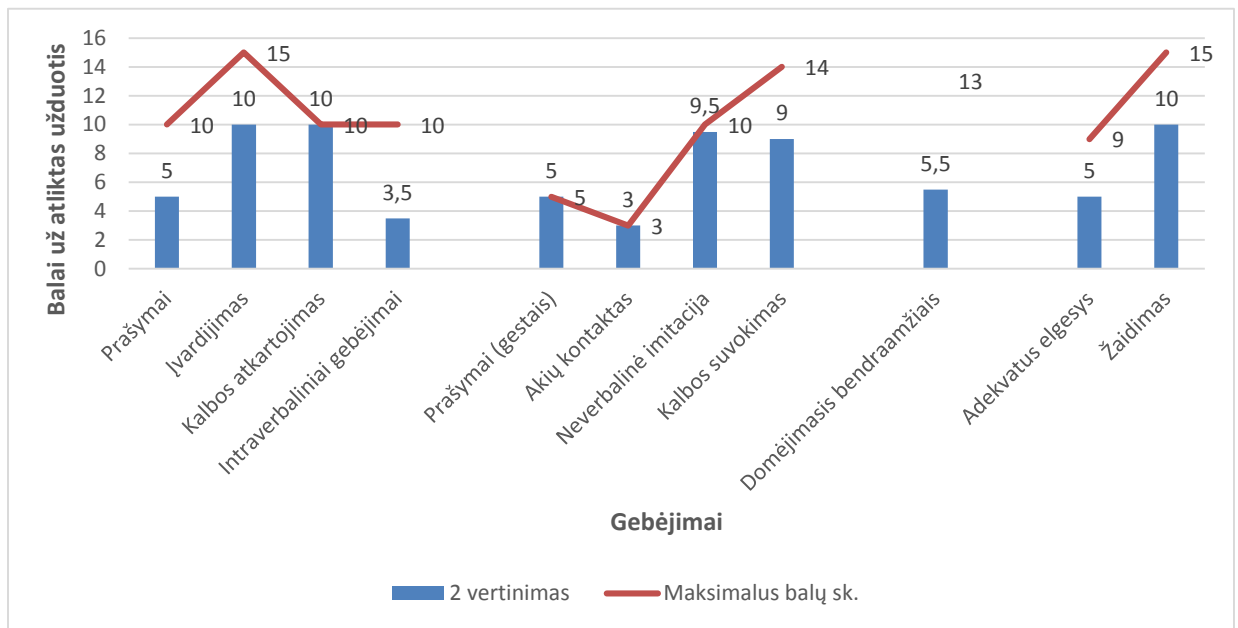
Šiame poskyryje analizuojami vaikų bendravimo gebėjimo pokyčiai po metus trukusio ugdymo ikimokyklinio ugdymo įstaigoje bei individualių užsiėmimų privačiame ugdymo centre.

Crissey (2009) teigimu, bendravimo gebėjimų vertinimas padeda susidaryti išsamų „vaizdą“ apie turimus vaiko bendravimo gebėjimus, padeda tėvams bei specialistams numatyti tinkamus ugdymo tikslus bei suplanuoti efektyvų ugdymą. Autorius pabrėžia, jog tai nėra vienkartinis procesas. Nuolatinis vaiko pažangos vertinimas yra svarbi bendravimo įgūdžių ugdymo programos dalis (Crissey, 2009).

Šioje tyrimo dalyje, analizuojant pakartotinio VB-MAPP vertinimo rezultatus ir specialistės komentarus, apžvelgiami vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimų pokyčiai.

Žemiau pateikiamos vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų pakartotinio VB-MAPP vertinimo išvados, analogiškai pirmajam vertinimui, suskirstytos į keturias kategorijas: verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai, neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai, tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai, socialinio ekspresyvumo gebėjimai.

1 vaikas: Kęstas. Pakartotinio vertinimo metu 5 m. 09 mėn. (69 mėn.). Kęsto bendravimo gebėjimų pakartotinio vertinimo rezultatai pateikti 3 paveiksle.



3 pav. Kęsto bendravimo gebėjimų pokyčiai

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Paveiksle matyti, jog už kalbos atkartojimo užduočių atlikimą Kęstas surinko maksimalų balų skaičių. Berniukas atliko visas jam pateiktas kalbos atkartojimo užduotis.

Už tarpkalbinius (intraverbalinius) gebėjimus berniukas surinko 3,5 balo iš dešimties galimų.

2015 m. vertinimo metu Kęstas pademonstravo gebėjimą savarankiškai išreikšti savo norus aiškiai tardamas 2-3 žodžių junginius, taip pat pradėjo prašyti suaugusiųjų atkreipti dėmesį į save ar tai kas jam įdomu. Per metus Kęstas išmoko ne tik įvardinti mėgstamus daiktus, artimų asmenų vardus, ar pagrindinius veiksmažodžius, bet ir išmoko maždaug 200 artimiausios aplinkos žodžių. Berniukas ne tik išmoko atkartoti atskirus skiemenis ar dviskiemenius žodžius, bet ir geba tarti daugumą trisskiemenių žodžių, tiksliai atkartoja 2-3 žodžių frazes, tarimo garsą, balso tembrą, garso trukmę.

Vertinimo metu Rokas surinko 28,5 balo už verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Kęsto neverbaliniai gebėjimai taip pat stipriai pasistūmėjo į priekį. Pagerėjo kalbos suvokimas. Berniukas surinko 9 balus iš 14.

Stebimas nemaža gebėjimo imituoti pažanga. Kęstas surinko 9,5 balo už gebėjimą imituoti atspindinčias užduotis. Antrojo vertinimo metu berniukas pademonstravo gebėjimą ne tik atlikti daugybę atskirų tiek stambiosios, tiek smulkiosios motorikos veiksmų, jis taip pat išmoko stebėti

pedagogę ir imituoti jos veiksmų sekas žaidimo aplinkoje. Berniukas pradėjo naudoti imitaciją kaip mokymosi būdą:

[<...> išmoko stebėti mokytoją, ir imituoti jos veiksmų sekas žaidimo aplinkoje, pvz. paima meškiuką, įdeda jį į mašiną, veža į parduotuvę ir t. t. (Imit 6, 8).]

Prieš metus Kęsto gebėjimas paprašyti pageidaujamo daikto ar veiklos buvo labai silpnas. Berniukas tik retkarčiais vesdavo suaugusįjį prie pageidaujamo daikto, rodydavo pirštu pasirinkdamas vieną iš kelių daiktų. Antrojo vertinimo metu berniukas pademonstravo puikius gebėjimus naudotis gestais:

[Kęstas sparčiai išmoko paprašyti mėgstamiausių daiktų ir veiklų. Netrukus berniukas ne tik naudojosi gestais, bet ir pradėjo vokalizuoti].

Antrojo vertinimo metu berniukas atliko visas prašymų (gestais) gebėjimus atspindinčias užduotis ir surinko 5 balus.

Gebėjimas palaikyti akių kontaktą nepasikeitė – berniukas surinko 3 balus.

Vertinimo metu Rokas surinko 19 balų už neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą.

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai

Antrojo vertinimo metu berniukas pademonstravo tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimus. Surinko 5,5 balo. Kęstas pademonstravo gebėjimą inicijuoti kontaktą su bendraamžiu, tačiau negeba reaguoti į kito vaiko atsaką.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai

Elgesys. Išryškėjo sunkumai pereinant iš vienos veiklos į kitą. Berniukas nenoriai keičia veiklas, jautriai reaguoja pereidamas iš vienos aplinkos (patalpos) į kitą. Nors buvo taikomi įvairūs metodai ir būdai, siekiant mažinti probleminį elgesį, didesnės pažangos pasiekti nepavyko. Berniukas įvykdė kiek daugiau nei pusę jam pateiktų socialinį ekspresyvumą iliustruojančių užduočių. Surinko 5 iš 9 balų.

Žaidimo įgūdžiai – viena stipriųjų Kęsto raidos sričių, pademonstruotų tiek pirmojo, tiek antrojo vertinimų metu. Berniukas rodė susidomėjimą naujais objektais, jais manipuliavo savarankiškai. Antrojo vertinimo metu išryškėjo interesų rato prasiplėtimas. Kęstas pradėjo domėtis daugybe įvairių, jo amžių atitinkančių žaislų ir žaidimų. Už gebėjimą žaisti berniukas surinko 10 balų iš 15 galimų.

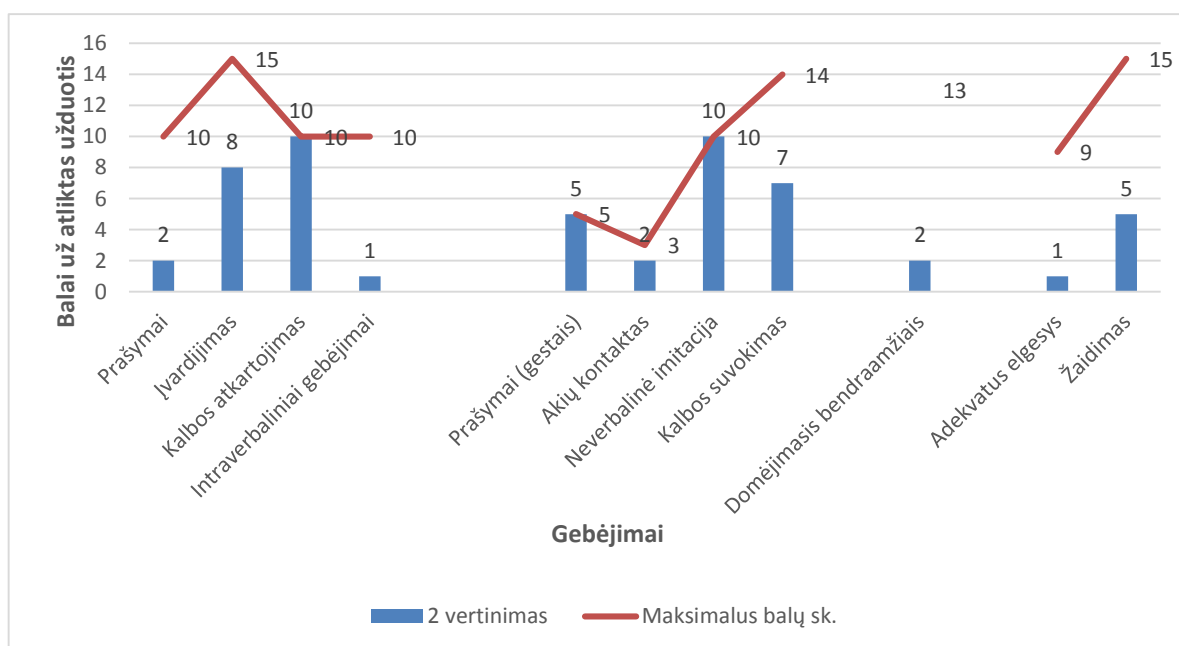
Kęstas naujų žaidimų mokosi ne tik su suaugusiaisiais, padedant pedagogams, bet ir su bendraamžiais. Stebima sąveika su suaugusiaisiais: kvietimas žaisti ir veikti kartu.

[Berniukas spontaniškai įsitraukia į vaidmeninius žaidimus, pvz. liepia suaugusiajam būti ragana, nuo kurios pats bėga].

Vertinimas atspindi didelį kalbinių, kognityvinių bei bendravimo įgūdžių progresą. Kalbos atkartojimas, kalbos suvokimas, neverbalinė imitacija, žaidimas – berniuko stiprybės. Antrojo vertinimo metu Kęstas surinko 75,5 balo iš 114 galimų.

2 vaikas: Rokas. Pakartotinio vertinimo VB-MAPP metodika metu berniuko amžius 5 m. 6 mėn. (66 mėn.).

Roko bendravimo gebėjimų pakartotinio vertinimo rezultatai pateikti 4 paveiksle.



4 pav. Roko bendravimo gebėjimų pokyčiai

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Analizuojant vertinimo duomenis matyti, jog Rokas atliko visas kalbos atkartojimo užduotis bei surinko maksimalų galimų balų skaičių. Pagerėjo įvardijimo, prašymo gebėjimai.

Antrojo vertinimo metu berniukas pademonstravo gebėjimą įvardinti veiksmus klausiant „kas tai?“, „ką veikia?“, įvardyti matomus daiktus spontaniškai:

[Vertinimo metu žaisdamas „atrink siluetą“ žaidimą Rokas įvardijo keletą matomų siluetų, pvz. Magas, fėja, ir t.t. (VB-MAPP 4). Vertinimo metu nustatyta, jog Roko ekspresyviajame žodyne yra daugiau nei 100 daiktavardžių, ir keletas veiksmožodžių (VB-MAPP Tact 10)].

Rokas pademonstravo gebėjimą paprašyti daugybės mėgstamų dalykų:

[Šiuo metu Rokas gali paprašyti daugumos mėgstamų žaislų, veiklos ir atlikti įvairius veiksmus, pvz. paliesk pirštą, tankas, padainuok dainelę, pakutenk, ir t.t. vartodamas tiek pavienius žodžius, tiek 2-3 žodžių kombinacijas (VB-MAPP, Mand 7-9)].

Silpnoji sritis – intraverbaliniai gebėjimai, už kuriuos gautas balas rodo gebėjimą atlikti tik

vieną iš dešimties parinktų užduočių.

Antrojo vertinimo metu berniukas surinko 21 balą verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus atspindinčių užduočių atlikime.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai

Kalbos suvokimas. Nors atlikdamas kalbos suvokimo užduotis berniukas surinko 7 balus, tačiau šis gebėjimas vystosi nuosekliai. Berniukui sunku sieti žodžius, suvokti jų prasmę.

Didžiausią pokytį berniukas pademonstravo atlikdamas neverbalinės imitacijos užduotis. Rokas atliko visas užduotis ir surinko 10 balų. Per metus berniukas išmoko imituoti daugiau nei 20 stambiosios motorikos veiksmų.

Panaši situacija ir gebėjimo prašyti (gestais). Rokas įvykdė visas užduotis ir surinko 5 balus.

Vertinant gebėjimą palaikyti akių kontaktą, pažangos užfiksuoti nepavyko. Rokas vis dar nenaudoja akių kontakto kaip komunikacijos priemonės, pvz., norėdamas daikto, savarankiškai nebando užmegzti akių kontakto su žmogumi, iš kurio tą daiktą gali gauti. Už užduočių atlikimą berniukas surinko 2 balus.

Antrojo vertinimo metu berniukas surinko 24 balus neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus atspindinčių užduočių atlikime.

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai

Roko tarpasmeniniai santykiai antrojo vertinimo metu tebėra pirmame lygmenyje. Surinkti 2 balai iš 13-os galimų.

Berniuko domėjimasis kitais vaikais kol kas labai ribotas, pvz., jis neinicijuoja kontakto, sunkiai atsako į kitų vaikų instrukcijas ar prašymus. Berniukas negeba sekti nurodymų, ar kartu žaisti.

Nepaisant šių sunkumų, Rokas kartais bando inicijuoti mėgstamus žaidimus su seserimi:

[<...> pvz. „atskrenda bitė bzzz“ Rokas prašo sesers padaryti „bzzzz“; kartais apsikeičia žaislais, ar jį paduoda paprašytas (VB MAPP Social 4, 7)].

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai

Rokas per metus berniukas praplėtė žaidimo repertuarą, tačiau vis dar mėgstama veikla jis užsiima daugiausia savistimuliacijos tikslais:

[Pernai Roko žaidimo įgūdžiai buvo labai riboti, pvz. jis gebėjo sudėti medinę dėlionę, tačiau tik paliepus. Šiomet jis jau geba naudotis keliais žaislais pagal paskirtį, pvz. sudeda tiek medines, tiek kelių dalių kartonines dėliones, žaidžia iPad'u, vilkeliais, garsiniais žaislais ir knygelėmis, kartais šių žaidimų metu inicijuodamas sąveiką su pedagoge (VB MAPP Play 7). Toliau būtina mokinti savarankiško žaidimo].

Antrojo vertinimo metu už žaidimo gebėjimus berniukas surinko 5 balus.

Pastebėtas berniuko sensorinio jautrumo sumažėjimas. Grupinės veiklos metu berniukas parodė gebėjimą pereiti nuo vienos veiklos prie kitos be fizinės pagalbos bei pykčio proveržių. Tai „kilstelėjo“ gebėjimų kertelę. Berniukas surinko vieną balą iš 9 galimų.

Apibendrinant Roko pakartotinio vertinimo rezultatus galima teigti, jog visos srityse berniukas padarė pažangą. Vertinimas atspindi kalbinių bei kognityvinių įgūdžių progresą. Kalbos atkartojimas, įvardijimas, kalbos suvokimas, neverbalinė imitacija, - vienos stipriųjų berniuko pusių. Antrojo vertinimo metu Rokas surinko 53 balus iš 114 galimų.

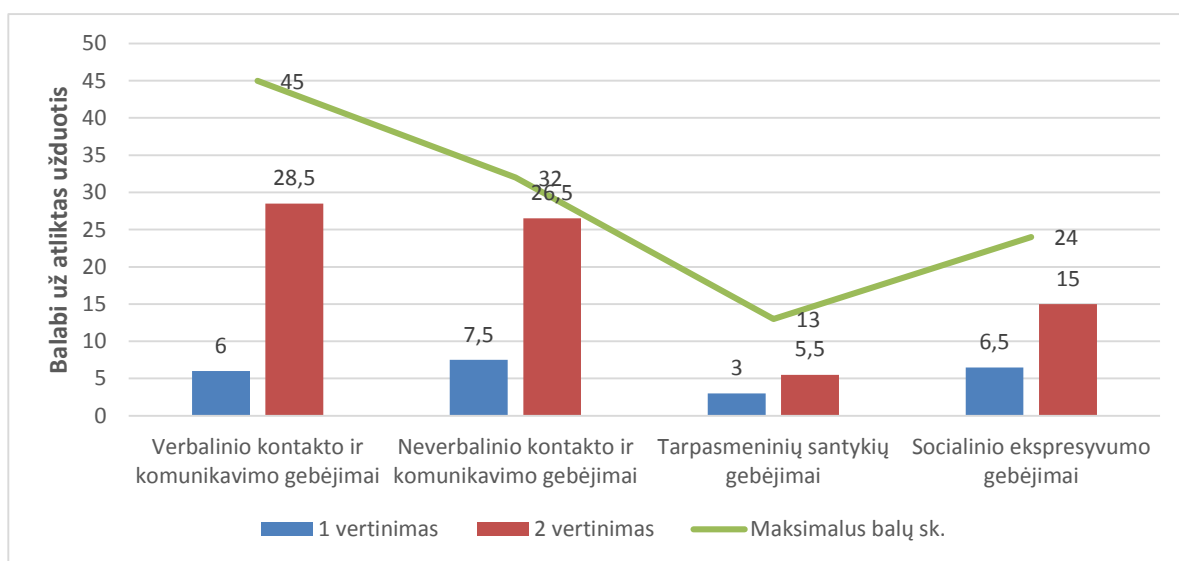
Apibendrinant pakartotinio vertinimo išvadas galima teigti, jog abiejų atvejo analizei pasirinktų vaikų stipriosios pusės – kalbos atkartojimas, prašymai, komentavimas, kalbos supratimas, neverbalinė imitacija.

Abiejų vaikų intraverbalinių, tarpasmeninių santykių palaikymo, domėjimosi bendraamžiais raida lėta. Tai leidžia daryti prielaidą, kad tyrime dalyvavusiems vaikams didžiausia problema – ne tiek gebėjimų ar įgūdžių įgijimas, kiek jų praktinis pritaikymas.

2.6. Tyrime dalyvavusių vaikų bendravimo gebėjimų pokyčių apibendrinamoji analizė

Crissey (2009) pabrėžė, jog nuolatinis bendravimo gebėjimų vertinimas padeda susidaryti išsamų „vaizdą“ apie turimus vaiko bendravimo gebėjimus. Tai priemonė, padedanti tėvams bei specialistams numatyti tinkamus ugdymo tikslus bei suplanuoti efektyvų ugdymą.

5 paveiksle pateikiamas Kęsto gebėjimų pokytis visose bendravimo gebėjimų srityse.

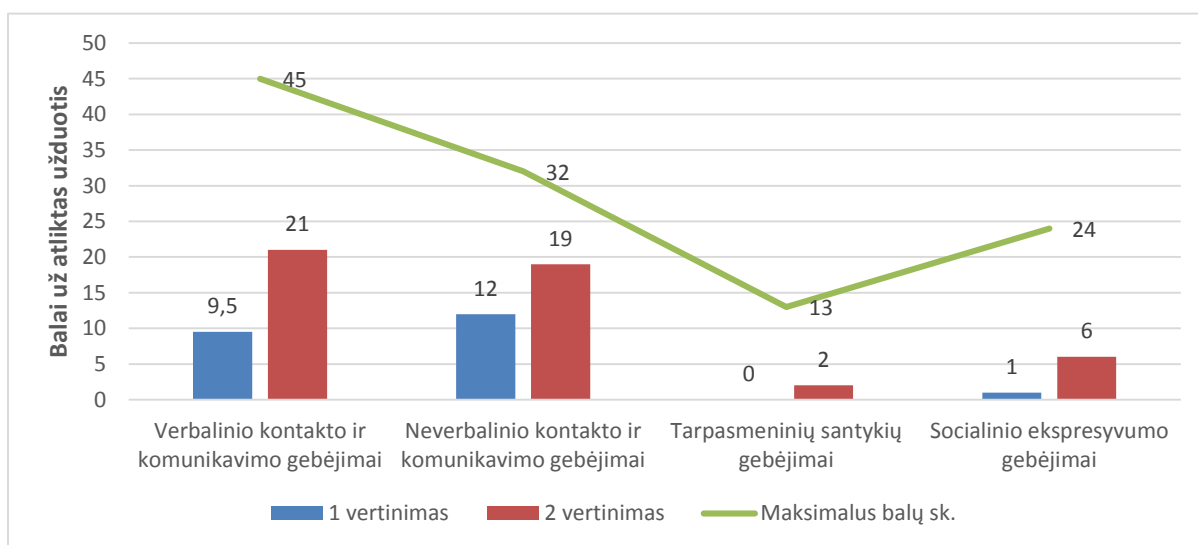


5 pav. Kęsto gebėjimų pokyčiai

Didžiausia Kęsto pažanga- verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų (Kęstas surinko 28,5 balo iš 45 galimų) bei neverbalinio kontakto ir komunikacijos gebėjimų (surinkti 26,5 balo iš 32 galimų).

Silpniausios sritys– socialinio ekspresyvumo (15 balų iš 24 galimų) ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (surinkti 5,5 balo iš 13 galimų).

6 paveiksle pateikiamas Roko gebėjimų pokytis visose bendravimo gebėjimų srityse.



6 pav. Roko gebėjimų pokytis

Roko didžiausia pažanga stebima verbalinio kontakto ir komunikavimo bei neverbalinio kontakto ir komunikavimo srityse. Atlikdamas verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus iliustruojančias užduotis Rokas surinko 21 balą iš 45 galimų. Už neverbalinį kontaktą ir komunikavimą iliustruojančių užduočių atlikimą berniukas surinko 19 balų iš 32 galimų.

Vaikas surinko tik 6 iš 24 balų už socialinio ekspresyvumo gebėjimus iliustruojančių užduočių atlikimą. Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai įvertinti 2 balais iš 13 galimų. Taigi, šie vaiko gebėjimai yra silpniausi.

Apibendrinant galima teigti, jog abiem atvejais labiausiai išlavėjo tos sritys, kurioms buvo teikiamas didžiausias dėmesys. Informantų teigimu, daugiausia dėmesio skirta žodžių mokymui, neverbalinės imitacijos, kalbos suvokimo gebėjimų ugdymui. Tai atspindi ir berniukų pasiekimai.

Didžiausia abiejų vaikų pažanga – verbalinio ir neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų srityse.

Vaikų socialinio ekspresyvumo ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (gebėjimas inicijuoti, palaikyti kontaktą, veikti kartu su bendraamžiais) išlavėjo mažiausiai.

Išvados

1. Bendravimas – tai gebėjimas užmegzti kontaktą, inicijuoti bei palaikyti pokalbį, diskutuoti, perduoti informaciją. Įvairiapusių raidos sutrikimų turintys vaikai nėra pajėgūs užmegzti ar palaikyti kontakto; jiems sunku perteikti savo mintis, jausmus; paklusti taisyklėms ar derinti savo veiksmus su bendraamžiais. Mokslinių šaltinių teorinė analizė atskleidė, jog esama nemažai programų, tinkamų vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, bendravimo gebėjimams, socialinei komunikacijai, dalyvavimo veikloje įgūdžiams vertinti. Tačiau nacionaliniu lygmeniu griežto šių sričių vertinimo standarto nėra. Viena išsamiausių Lietuvoje naudojamų vertinimo metodikų – VB-MAPP, skirta įvertinti autizmo sutrikimą turinčių vaikų turimus kalbinius ir socialinius įgūdžius bei nustatyti mokymosi barjerus. Tačiau ši vertinimo metodika nėra oficialiai patvirtinta Lietuvoje.
2. Remiantis atvejų analizės duomenimis, tyrime dalyvavusių vaikų specialieji bendravimo ugdymosi poreikiai atsiranda dėl verbalinio kontakto ir komunikacijos sutrikimo (žymaus kalbos neišsivystymo; negebėjimo išreikšti savo norų ir poreikių; negebėjimo tikslingai atkartoti kalbą, įvardyti objektų); neverbalinės kalbos ir komunikacijos sutrikimo (nepakankamo kalbos supratimo; negebėjimo imituoti veiksmų; naudotis akių kontaktu, gestais, kaip komunikacijos priemone), menkų tarpasmeninių santykių palaikymo (sunkumų inicijuojant ar palaikant kontaktą su bendraamžiais, sunkumus dalyvauti bendroje veikloje) bei socialinio ekspresyvumo gebėjimų (neadekvataus situacijai elgesio, negebėjimo tikslingai manipuliuoti daiktais).
3. Interviu turinio analizė atskleidė pedagogų pastangas kurti santykį su vaiku, atsižvelgiant į vaiko patiriamus sunkumus. Mokymasis natūralioje aplinkoje, vaiko motyvavimas ir skatinimas dalyvauti naujose patirtyse; veiklos struktūravimas; vaizdinių priemonių naudojimas; intensyvus funkcionalios komunikacijos gebėjimų ugdymas (remiantis gestų sistema); bandymų metodas, skatinant, kad vaikai ugdytųsi instrukcijų kontrolės gebėjimus – pagrindiniai tyrime dalyvavusių vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų bendravimo gebėjimų ugdymo metodai ir būdai, išryškėję interviu metu. Pedagogai akcentavo gebėjimų vertinimo svarbą, tačiau nedetalizavo, kaip atsižvelgiama į vertinimo duomenis, sudarant individualizuotą ugdymo programą, parenkant individualiuotus ugdymo metodus ar būdus; jie neplanuoja aiškių sėkmės kriterijų, nusakančių programos žingsnių įvykdymą. Tyrime dalyvavę pedagogai akcentavo vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, intensyvaus ugdymo svarbą bei tėvų dalyvavimo būtinumą, tačiau interviu duomenys rodo, kad šeimos nariai nėra įtraukti į ugdymo procesą kaip lygiaverčiai partneriai.

5. Pakartotinio vertinimo rezultatai parodė, jog abu atvejo analizei pasirinkti vaikai padarė didelę pažangą po intensyvaus ugdymo. Labiausiai pagerėjo verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai (kalbos atkartojimas; prašymai; komentavimas); neverbalinės komunikacijos gebėjimai (kalbos suvokimas; neverbalinė imitacija; prašymai naudojantis gestais). Tačiau abiejų vaikų socialinio ekspresyvumo ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimų raida lėta.

Abiem atvejais labiausiai išlavėjo tos sritys, kurių poreikių tenkinimui buvo teikiamas didžiausias dėmesys. Tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, daugiausia dėmesio buvo skiriama verbalinių ir neverbalinių komunikavimo gebėjimų ugdymuisi (žodžių mokymuisi, neverbalinei imitacijai). Tai patvirtina tyrime dalyvavusių vaikų pasiekimai.

Literatūra

1. Ališauskienė, S., (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Almonaitienė, J. (2001). *Bendravimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
3. Almonaitienė, J. (2003). *Bendravimo psichologija*. Kaunas: KTU.
4. Antinienė, D. (2007). Pradėkime nuo savęs. J. Almonaitienė (Red.) *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis (p. 30-47). Kaunas: Technologija.
5. Bandura, A. (1997). Elgesio teorija ir žmogaus modeliai // *Psichologija* – 1997. Nr. 16
6. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
7. Brill, M. T. (2001). *Keys to Parenting Children with Autism*. USA: Barrons.
8. Bukantienė, J. (2006). Pradinės mokyklos mokinių bendrinės tarties lavinimas – sudėtinė kalbos ugdymo dalis. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*. 3 d. (p.143). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
9. Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Vol. 1: Diagnosis, Development, Neurobiology and Behavior (p. 312-334). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
10. Crissey, P., (2009). *Teaching Communication Skills to children with autism*. USA: Attainment Company.
11. Cumine, V., Leach, J., Stevenson, G. (2000). *Autism in the Early Years*. A practical guide. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
12. Daniels, A.M., Mandell D.S., (2013). *Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review*. Internetinė prieiga <http://aut.sagepub.com/content/early/2013/06/19/1362361313480277> (žiūrėta 2015-09-25).
13. Dawson, G., Osterling, J., 1997. Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. In: Guralnick, M.J. (Ed.), *The Effectiveness of Early Intervention: Second Generation Research*. Brookes, Baltimore, pp. 307-326.
14. Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, e17-e23.
15. Durocher, J. S. (2010). Assessment for the Purpose of Instructional Planning for Students with Autism Spectrum Disorders. In *Autism Spectrum Disorders: Foundations*,

- Characteristics, and Effective Strategies* By E. A. Boutot, B. Smith Myles. USA Publisher: Pearson.
16. Eckerman, C. O., Davis, C. C., ir Didow, S. M. (1989). Toddler's emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60, 440-453.
 17. Esch B.E., LaLonde K.B., Esch J.W. (2010). Speech and Language Assessment: A Verbal Behaviour Analysis. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behaviour Analysis* 2010 (13), p. 166.
 18. Exkorn, K. S., (2005). *The Autism Sourcebook*. NY: Harper Collins Publishers.
 19. Furniss, F. (2009). Assesment Methods. *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders* (p. 33-67). Louisiana State University: Springer Science+Business Media.
 20. Gabriels, R. L., Hill, D.E. (2002). *Autism– From Research to Individualized Practice*. UK Jessica Kingsley Publishers.
 21. Garšvienė, A., Ivoškuvienė, R. (2003). Vaikai, turintys kalbėjimo, kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų. *J. Ambrukaitis (sud. ir red.). Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 295-310). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 22. Gevorgianienė, V. (1999). Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas. *Specialusis ugdymas*, 1999 (2), 63-74.
 23. Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Think, and Communicate*. Cambridge, Ma: Da Capo Press.
 24. Gudonis, V., Steponavičienė, R. (2008). Specialiojo pedagogo tarpasmeniniai santykiai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 140-146.
 25. Howe, Old, Eggett ir kt. (2008). *Groupwork for children with Autism Spectrum Disorder*. UK: Speechmark.
 26. Hogan K., Marcus L., M., (2009). From assessment to intervention. Red. Sam Goldstein, Jack A. Naglieri, Sally Ozonoff *Assessment of Autism Spectrum Disorders*. (p. 318-339). New York: Guilford Press.
 27. Howlin, P. (1998). Practitioner review: psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (3): 307-322.
 28. Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. In W.W. Fleischhacker, D. J. Brooks (eds). *Neurodevelopmental disorders* (pp. 101-119). Springer Vienna.
 29. Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

30. Ivoškuvienė, R., Kaffemanienė I., Baranauskienė V., ir kt. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės*. Mokomoji knyga. I d. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
31. Yoder, P., Stone, W. L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 426-425.
32. Johnson, C. R., L. Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavior interventions*, 22; 201–221.
33. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas (p. 36)*. Vilnius: Gimtasis žodis.
34. Juodaitytė, A., (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vadovėlis pedagogikos specialybių studentams. Vilnius: Petro ofsetas.
35. Jurevičienė, M. (2012). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
36. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
37. Kaffemanienė, I., Burneckienė, I. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų žaidimo gebėjimų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
38. Kasari, C., 2006, June. What are the active ingredients of interventions? *International Meeting for Autism Research*. Montreal, Canada.
39. LeBlanc, L. A., Dillon, C. M., & Sautter, R. A. (2009). Establishing mand and tact repertoires. In R. A. Rehfeldt & Y. Barnes-Holmes (Eds.), *Derived relational responding. Applications for learners with autism and other developmental disabilities: A progressive guide to change* (p. 79-108). Oakland, CA: New Harbinger.
40. Lesinskienė, S. (2000). *Vaikystės autizmo diagnostikos ir gydymo principai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
41. Lord, C., Paul R. (1997). Language and Communication in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 195-225.
42. Lord, C., Rutter, M., Dilavore, P. C., Risi, S. (2000). Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Los Angeles, California: Western Psychological Services.
43. Luobikienė, I. (2000). Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika. Kaunas: Technologija.
44. Mahoney, G., Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children and Schools*, 29; 7–15.
45. Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
46. Maurice, C., Green, G., Foxx., R. M. (2001). *Making a Difference: Intervention for Autism*. USA: Austin.

47. Malinauskas, R. (2004). Esminiai socialiniai įgūdžiai ir jų vertinimas (remiantis sporto pedagogų tyrimo duomenimis). *Ugdymo psichologija*, 11-12, 197–201.
48. Matulienė, G. (2005). Nežodinis bendravimas. *J. Almonaitienė (Red.). Bendravimo psichologija*. Vadovėlis (p. 103-122). Kaunas: Technologija.
49. Mikulėnaitė, L., (2007). *Vaikų, turinčių raidos sutrikimų, gydymas ir abilitacija*. Vilnius: Progetus.
50. Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler E., (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. USA: Springer.
51. Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Progetus.
52. Misevičiūtė, V., Pedagoginis vertinimas. *Vaikų raidos sutrikimai*. (p. 138-146). Kaunas: Spindulys.
53. Monkevičienė, O. (2004). *Socialinė kompetencija: Penkiamečio šešiamečio bendravimas su draugais*. Valantinas, A. (Red.). Priešmokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimas. (p.146-148). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
54. Monkevičienė, O., (2003). *Mano vaikai: priešmokyklinis vaiko ugdymas*. Kaunas: Šviesa.
55. Pajareya K, Kopmaneejumruslers K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*, published online before print, June 13, 2011.
56. Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. NY: Norton.
57. Peters, S.J. (2003), *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Prepared for the Disability Group. The World Bank.
58. Prior, M., Roberts, J. M. A., Rodger, S., Williams, K., Sutherland, R.(2011). *A review of the research to identify the most effective models of practice in early intervention of children with autism spectrum disorders*. Australian Government Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australia.
59. Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Infants and Young Children*, 16, 4, p. 296-316.
60. Račkauskaitė, N. (1997). Bendravimo problemos aukštojoje mokykloje. *Kultūra ir aukštoji mokykla*. Straipsnių rinkinys. Kaunas: Leidykla.
61. Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649–660.

62. Roberts JMA, Prior M., Rodger S. (2011). *A Review of the Research to Identify the Most Effective Models of Practice in Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders*. Canberra: Australian Government Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.
63. Rogers, S.J., Ozonoff, S., 2006. Behavioral, educational and developmental treatments for autism. In: Moldin, S.O., Rubenstein, J.L.R. (Eds.), *Understanding Autism: From Basic Neuroscience to Treatment*, Taylor & Francis, Boca Raton, FL, pp. 443-473.
64. Schopler, E., Misibov, G. B., Hearshey, K.,(1995). Structured teaching in the TEACCH system. In: E. Schopler & G. B. Misibov (Eds.). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
65. Siegel, B. (1999). Autistic Learning Disabilities and Individualizing Treatment for Autistic Spectrum Disorders. *Infants and Young Children* 12: 27-36. Treffert.
66. Siegel, B., (2003). *Helping Children with Autism Learn : Treatment Approaches for Parents and Professionals*. USA: San Francisco.
67. Sinkevičienė, R., (2014). *Pedagogo požiūris į ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos vertinimą: socialinis- emocinis aspektas*. Magistro darbas. Vilnius. Lietuvos edukologijos universitetas.
68. Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 86-92.
69. Sundberg M.L., (2014). *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP*. USA: AVB Press.
70. Tager-Flusberg, H. (2003). Effects of language and communicative deficits on learning and behavior. In M. Prior (Eds.), *Learning and behavior problems in asperger syndrome* (pp. 85–103). New York: Guilford Press.
71. Tender, J. (2009). *Jūsų vaikui diagnozuotas autizmas – ką daryti toliau? Vadovėlis tėvams, kurių vaikams ką tik diagnozuotas autizmas*. Klaipėda: Kitoks vaikas.
72. Tsakiris, E. (2002) Evaluating effective interventions for children with autism and related disorders: widening the view and changing the perspective. *Clinical Practices Guidelines: Redefining the standards of Care for Infants, Children, and Families with Special Needs*. (psl. 725-818). Interdisciplinary Council on Developmental Learning Disorders
73. Ukanienė, A. (2003). *Bendravimo meistriškumas*. Vilnius: Savo.
74. Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J, Pelphrey, K. A., (2014). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New Jersey: John Wiley&Sons.

75. Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., Schopler, E., (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped children*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
76. Waxman, S. R., ir Lisd, J. L. (2006). Early word learning. In: D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon ir R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology* (6th ed.). Vol. 2: Cognition, perception, and language (pp. 299-335). Hoboken, NJ: Wiley.
77. Wolf, P. H. (1987). *The development of behavioral states and the expression of motions in early infancy*. Chicago: University of Chicago Press.
78. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu*. Monografija. Kaunas: Judex.
79. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.
80. Питерс, Т. (2003). *Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию*. Москва: Владос.
81. Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений*. Т. 4-й. Детская психология. Москва: Педагогика.
82. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл.

THE PECULIARITIES OF ASSESSMENT AND EDUCATION OF COMMUNICATION SKILLS CHILDREN'S WITH DIVERSE DEVELOPMENTAL DISORDER

Summary

The academic issue in the research is specified in the following problem questions: *What communication development results can be achieved by the child learning according to an individual education plan, based on the evaluations?*

The purpose of the research is to reveal the peculiarities of evaluating and developing communication skills of children with diverse developmental disorders.

The theoretical part analyses the academic concept of communication, as well as the peculiarities of evaluating and developing communication skills of children with diverse development disorders.

The research was based on the method of *case analysis*, combining it with the *analysis* of documents acquired from the Early Rehabilitation Service and Educational Psychological Service, as well as the VB-MAPP assessment protocols, also the *content analysis* of the interview data. The purpose of this is to analyse the peculiarities of evaluating and developing the communication skills of children with diverse development disorders.

2 pre-school age children with diverse developmental disorders were chosen for case analysis, 3 educators of educational institutions, which these children attend, 2 speech therapists working with children took part in the research.

The research has shown that the special needs to develop communication skills of the selected children are caused by limited understanding of language, expressive language disorder, impaired non-verbal communication, as well as impaired social communication and social expression abilities.

The results of the additional assessment showed that after intensive training both children selected for the case study have made considerable progress. The greatest progress can be observed in verbal contact and communication skills: asking, commenting and understanding language. In addition to that, non-verbal communication. However, the slowest progress of both children can be observed in the ability to keep an eye contact, intraverbal skills and showing interest in their peers. This allows to assume that children find it easier to acquire certain skills than generalise them.

The interview data showed that the specialists working with the children selected for the case analysis considered learning barriers: they tried to provide motivating tasks, applied the method of "discounting" in order to reduce problem behaviour and applied training for developing the ability to keep focus. Nevertheless, the needs for developing special communication skills were addressed only partially. A lot of attention was focused on developing verbal contact and communication skills, as well as teaching non-verbal imitation. However, it remains unclear how the children were encouraged to show interest in their peers and taught to join into joint activities.

The analysis of the data acquired during the interviews revealed the following components that are crucial for creating a favourable learning environment for the children: a) creating a relationship with the child, defined by scientists as one of the motivating factors; b) focusing a lot of attention for adapting the physical environment: structuring the surroundings, using visual measures that help to understand the environment and teach the child not only to understand, but also to engage in communication.

The data of the interview content analysis shows that the specialists are seeking to create a motivating learning process, i.e. look for activities that would be interesting to the child. All informants participating in the case analysis say that the individualisation of the child with diverse development disorders relates to structured training and using visual measures.

Key words: diverse development disorders, communication skills, special development needs, assessment methods for communication skills, development methods.

PRIEDAI