

VAIKŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, UGDYMO SI SĖKMĘ LEMIANTYS VEIKSNIAI

Toma Jokubaitienė
Šiaulių specialiojo ugdymo centras, Lietuva

Algirdas Ališauskas
Šiaulių universitetas, Lietuva

Anotacija

Straipsnyje apibūdinamas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų ir ugdymosi situacijų individualumas ir unikalumas. Ugdymo proceso dalyviai (tėvai, pedagogai, logopedai, psichologai, asistentai, bendraklasiai) nurodo ir panašius, ir skirtingus to paties vaiko bruožus bei poreikius. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų unikalumas ir požymių raiškos individualumas suponuoja ugdymo individualizavimo svarbą. Išskiriami ir analizuojami sėkmingą vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą lemiantys veiksniai: ugdytojų vertybinės nuostatos ir draugiška mokyklos bendruomenė, vaiko individualumo pažinimas ir vaiko galiomis grįstas individualizuotas ugdymas, ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, bendraklasių įtraukimas ir jų aktyvus dalyvavimas ugdymo procese.

Esminiai žodžiai: *autizmo spektro sutrikimas, atvejo analizė, sėkmingas ugdymas, ugdymo situacijos dalyviai.*

Įvadas

Tyrimo problema ir aktualumas. Didėjant skaičiui vaikų, kuriems konstatuojamas autizmo spektro sutrikimas (Blumberg, Bramlett, Kogan ir kt., 2013; Walton, 2014), vis aktualesnis tampa šios grupės vaikų ankstyvas, sistemingas, nepertraukiamas ir į individualų tikslą orientuotas ugdymas (Dawson ir kt., 2009; Jordan, 2008; McMahon, 2012).

Asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, psichosocialiniai ypatumai ir ugdymo galimybės dažniausiai analizuojami akcentuojant autizmo spektro sutrikimui būdingas problemines sritis (Bellini, McConnell, 2010). Vyrauja tyrimai, kuriuose nagrinėjama vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo galimybės, taikomų strategijų efektyvumas, aptariami ir analizuojami ugdymo proceso organizavimo trūkumai (Forlin, Chambers, 2011; Greenstein, 2014), siekiama pagrįsti ugdymo konteksto (inkliuzinio ar specialiojo) pasirinkimą

(Mesibov, Shea, 1996; Jordan, 2008). Lietuvoje analizuojama ankstyvojo amžiaus vaikų autizmo samprata ir ugdymo ypatumai (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), asmens, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių raiška (Jurevičienė, Šostakienė, 2014), aptariami mokymo ir terapijos aspektai (Aleksienė, 2009). Mažai nagrinėjamos sėkmės situacijos ir veiksniai, užtikrinantys sėkmingą vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą.

Tyrimo objektas – vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo sėkmę lemiantys veiksniai.

Tikslas – analizuojant ugdymo proceso dalyvių patirtis atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingą ugdymąsi lemiančias prielaidas.

Tyrimo uždaviniai:

- Atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų ir ugdymosi situacijų individualumą ir unikalumą.
- Išskirti ir apibūdinti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymosi veiksnius.

Tyrimo metodika. Siekiant atskleisti ugdymo sėkmės veiksnius taikytas kokybinis tyrimo metodas – atvejo analizė. Remiantis ekosisteminio požiūriu (Bronfenbrenner, 1992) ir į vaiką orientuoto ugdymo principais (Saleebey, 000), cit. Jurevičienė, 2012), atskleidžiant vaiko, pedagogų, tėvų ir kitų ugdymo dalyvių sąveikas, siekiama pagrįsti edukacinį bendradarbiavimo veiksmingumą (Jurevičienė, 2012). Atvejo analizės metodo taikymą lėmė išsikeltas tikslas – remiantis ugdymo dalyvių patirtimis išskirti ugdymo sėkmę lemiančius veiksnius.

Siekiant analizuoti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymo atvejus, interneto forume, kuriame savo patirtimis dalijasi šių vaikų tėvai, buvo užduotas klausimas *Kaip manote, ar Jūsų vaiko ugdymo situacija sėkminga?*, o su atsakiusiais tėvais aptariami tyrimo dalyvių atrankai svarbūs kriterijai: vaikui konstatuotas autizmo spektro sutrikimas; vaikas, turintis autizmo spektro sutrikimą, yra pradinių klasių mokinys, ugdomas bendrojo ugdymo arba specialiojoje mokykloje. Analizuojami 3 atvejai (koduojami sėkmės atvejis (SA) ir atitinkamas numeris):

1. Pirmasis sėkmės atvejis (SA 1) – ugdymosi situacija pirmos klasės mokinio, kuris mokosi miesto bendrojo ugdymo mokykloje.
2. Antrasis sėkmės atvejis (SA 2) – ugdymosi situacija trečios klasės mokinio, kuris mokosi rajono bendrojo ugdymo mokykloje.
3. Trečiasis sėkmės atvejis (SA 3) – ugdymosi situacija pirmos klasės mokinio, kuris mokosi specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams skirtos ugdymo įstaigos lavinamojoje klasėje.

Siekiant suprasti, kaip vyksta sėkmingo ugdymo procesas bei išanalizuoti tyrimo dalyvių patirtis, taikytas sisteminis informacijos rinkimo metodas – *atvejo analizė* (3 atvejai), o duomenys atvejo analizei buvo renkami studijuojant *dokumentus*, apklausiant ugdymo dalyvius (*iš dalies struktūruotas interviu*), taikant sutelktosios diskusijų grupės tyrimą (*focus grupė*) ir stebint vaiką ugdymo procese (*stebėjimas*).

Duomenys apdoroti, analizuoti ir interpretuoti taikant turinio analizę. Analizuojant pasisakymų, diskusijų ir stebėjimo turinį, buvo ieškoma pagal prasmę susijusių teiginių, kurie vėliau buvo grupuojami ir formuluojamos kategorijos. Gavus įvairiapusę informaciją išskirti veiksniai, lemiantys vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę.

Tyrimo dalyviai. Kaip teigia daugelis autorių (Fraser, 2005; Jones, 2007; Moyes, 2003), svarbiausi sėkmingą ugdymo procesą įgyvendinantys ir užtikrinantys ugdymo proceso dalyviai yra klasės mokytojas, tėvai, asistentas, bendraklasiai. Pirmojo pokalbio su mamomis metu buvo prašyta nupiešti vaiko ekologinį žemėlapi (tikslas – identifikuoti svarbiausius ugdymo situacijos dalyvius). Nors ekosisteminis modelis apima 5 lygmenis (asmeninis, mikrosistema, mezosistema, egzosistema, makrosistema), atliekant šį tyrimą svarbiausiais lygmenimis tampa tie, kurių dalyvius sieja tiesioginė sąveika: *asmeninis lygmuo* – šiuo atveju vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, individuali charakteristika, asmeninė patirtis, galios ir patiriami sunkumai bei jo sąveika su kituose lygmenyse esančiais asmenimis; *mikrosistema* – artimiausia vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, aplinka. Šiame tyrime tai – artimieji (tėvai, seneliai); pedagogai (klasės mokytojas, logopedas, specialusis pedagogas, psichologas ir t. t.), bendraklasiai.

Analizuojant sėkmingo ugdymo atvejus, pasirinkta bendrauti ir duomenis rinkti iš vieno iš tėvų, to, kuris geriausiai išmano esamą vaiko ugdymo situaciją. Šiuo atveju tyrimo dalyvėmis tapo berniukų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, mamos (visos turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą).

Kiti tyrimo dalyviai – pedagogai ir su vaiku, turinčiu autizmo spektro sutrikimą, dirbantys specialistai turi aukštąjį pedagoginį išsilavinimą.

Autizmo spektro sutrikimo samprata. Autizmo spektro sutrikimai apima sąlygiškai panašius sutrikimus, kuriems būdingi požymiai reiškiasi trijose srityse – socialinės interakcijos, kalbos ir komunikacijos bei elgesio (Fredericson, Jones, Lang, 2010). Šiuo terminu apibūdinami sutrikimai, kuriems būdingi socialinės sąveikos, verbalinės ir neverbalinės komunikacijos sutrikimai, stebimas stereotipinis elgesys, riboti pomėgiai ir veikla (Wing, 1996; Levy, Mandel, Schultz, 2009).

Autizmo spektro sutrikimo samprata radikaliai kito (Kenny, Hattersley, Buckley ir kt., 2015; Rutter, 2011): nuo Kannerio (1943) apibūdinimo (autistinis,

t. y. šaltas, atitolęs, protiškai atsiliekantis, šizofreniškas) iki šiuolaikinės sampratos (visą gyvenimą trunkantis įvairiapusis raidos sutrikimas, kuriam būdingi požymiai pastebimi socialinės komunikacijos ir elgesio srityse (Pennington ir kt., 2014).

Viena iš priežasčių, kodėl sunku identifikuoti autizmo spektro sutrikimą ir rasti tinkamo ir efektyvaus ugdymo formas bei būdus, yra asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, heterogeniškumas (Kenny ir kt., 2015; Geschwind, Levitt, 2007; Happe, Ronald, Plomin, 2006). Net pagrindinėse autizmo spektro sutrikimą apibrėžiančiose srityse požymių raiška skiriasi ne tik pagal sudėtingumą, bet ir konkrečia raiška, pvz.: vienam asmeniui būdingas stereotipiškumas išreikštas motorišškai (plasnojimas, galvos sukimas, šokinėjimas ir t. t.), kitam asmeniui savų ritualų poreikiu (veiksmų atlikimas tam tikra seka, daiktų naudojimas tik tam tikru būdu ir t. t.) (Pelphrey, Shultz, Hudac, Wyk, 2011). Lord ir kt. (2012), standartizuotais diagnostiniais testais įvertinę per du tūkstančius asmenų (nuo 4 iki 18 m.), kuriems nustatytas autizmo spektro sutrikimas, ir atlikę rezultatų analizę, negalėjo išskirti aiškių rodiklių, kuriais remiantis būtų galima teigti, jog duomenys atitinka vaikystės autizmą arba Aspergerio sindromą. Tyrėjų nuomone, tyrimo metu gauti duomenys ypač išryškina asmenų, turinčių šios grupės negalią, heterogeniškumą.

Kitas svarbus aspektas yra tai, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdinga sutrikimo raiškos dinamika. Howlin, Savage, Moss ir kt. (2014) įgūdžių dinamikos per 40 metų analizės rezultatai parodė, kad kartais asmuo, turintis autizmo spektro sutrikimą, per tam tikrą laiką iš dalies arba visiškai praranda jau įgytus įgūdžius. Tam tikrais atvejais priežastys aiškios (epilepsija, kitos neurologinės ligos), tačiau daliai tiriamųjų regresas įvyksta ir patyrus stresą. Autoriai akcentuoja ugdymo proceso tęstinumo ir įgytų įgūdžių kartojimo svarbą (Howlin ir kt., 2014).

Nors autizmo spektro sutrikimo požymių raiška įvairi (Anagnostou, Zwainbaum, Szatmari ir kt., 2014), tačiau pagrindinės sritys, kuriose pastebimi sunkumai, yra: socialinė sąveika, kalba ir komunikacija, stereotipinis elgesys ir riboti interesai.

Asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi kokybiniai *socialinės sąveikos trūkumai*, kurie kartais suvokiami kaip nenoras bendrauti (Kemp, Petriwskyj, Shakespeare-Finch, Thorpe, 2013). Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, labiau linkę žaisti vieni, jiems būdingas empatijos trūkumas, sunkumai laikantis socialiai priimtino elgesio. Bernard ir kt. (2000) teigia, kad dėl socialinės sąveikos sunkumų vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, žymiai dažniau nei turintys kitokią negalią, išstumiami iš bendraamžių kolektyvo ir tampa patyčių objektais (cit. Humphrey, Symes, 2013).

Visiems vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi *kalbos ir komunikacijos sunkumai*, tačiau jų raiška skirtinga. Dalis autizmo spektro sutri-

kimą turinčių vaikų nekalba, kiti nors kalba, tačiau nevartoja kalbos kaip komunikacijos priemonės (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002). Pagrindiniai sunkumai kalbos ir komunikacijos srityse (Charman, Pellicano, Peacey, 2011; Lal, Sanghvi, 2015): verbalinės / neverbalinės informacijos supratimas, neverbalinės komunikacijos būdų naudojimas (mimika, gestai, akių kontaktas, kūno padėtis); netipinė kalbos išraiška (keistas tembras arba intonacija, neįprastai lėtas arba greitas kalbėjimas, balso monotonija); echolalijos; skurdus žodynas (vyraujanti daiktavardinė arba veiksmožadinė leksika, paviršutiniškai gausus žodynas, ypač dominančioje srityje); sunkumai inicijuoti ir palaikyti pokalbį, polinkis kalbėti viena asmeniui rūpima tema; kalbos supratimo sunkumai (sudėtingų instrukcijų, perkeltinės prasmės). Aptariant autizmo spektro sutrikimui būdingus bruožus minimi *stereotipinis elgesys* ir *riboti interesai ir sensorika*. Būdingos keisto elgesio apraiškos bei netipiškos reakcijos į sensorinius stimulus: hiperjautrumas ir (arba) hipojautrumas (Dovydaitienė, Vaitiekutė, Nasvytienė, 2013; Lane, Bishop, 2014; Tarassoli, Baron-Cohen, 2012). Dėl sensorikos, motorikos ir pažintinių procesų sutrikimų vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, savireguliacija yra didžiulis iššūkis. Būtent stereotipiniais judesiais, savistimuliacija arba poreikiu laikytis rutinos ir pasireiškia netipinė reakcija (Atwood, 2013).

Kartu su autizmo spektro sutrikimu dažnai nustatomi aktyvumo ir dėmesio, nerimo, nuotaikų kaitos sutrikimai, autizmo spektro sutrikimui būdingas išskirtinis psichoedukacinis profilis, kuriam būdingas netolygus pažintinių funkcijų išsivystymas (Baron-Cohen, 2011; Lai, Lombardo, Baron-Cohen, 2014).

Dažniausiai išskiriamos šios stipriosios asmens, turinčio autizmo spektro sutrikimą, pusės: vizualinės informacijos suvokimas (dėmesys detalėms, gera orientacija erdvėje), gera atmintis (ypač dominančioje srityje), polinkis laikytis režimo (punktualumas) (Armstrong, 2012). Courchesne, Meilleur, Poulin-Lord ir kt. (2015) nurodo, kad daugumos mažai kalbančių ar nekalbančių vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, intelektinės galios ugdymo procese nepanaudojamos, vaikai nuvertinami. Jų situaciją ypač pablogina nepanaudojamos jų stiprybės: vizualinės informacijos suvokimas, struktūros ir taisyklių laikymasis, o sritys, kuriomis ypač domimasi, priskiriamos sunkumams. Ugdymo procese tikslingai panaudotos asmens, turinčio autizmo spektro sutrikimą, galios ypač skatina pasitikėjimą savimi. Kaip teigia Morewood ir kt. (2011), mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą, gali būti lyderis grupėje, rengiant temas, kuri jį ypač domina, pristatymą. Atlikdami stiprybėmis grįsto (*SBA – strengths-based assessment*) asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, vertinimo tyrimą, Carter, Boehm, Biggs ir kt. (2015) nustatė, kad šiems asmenims būdingas užsispyrimas atlikti veiklą tam tikru būdu ir iki galo. Šios savybės gali padėti mokymosi procese, paskatinti įveikti akademinis iššūkius bei siekti tikslo.

Svarbi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, savybė yra unikalumas. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, individualių požymių (galių, patiriamų sunkumų, asmeninių savybių ir poreikių) pažinimas labai svarbus ugdymo proceso etapas, suteikiantis galimybę pasirinkti tinkamą mokiniui ugdymo strategiją.

Sėkmingą vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą lemia ne *kur* (vieta) vaikas ugdomas (bendrojo ar specialiojo ugdymo įstaigoje), o *kaip* (procesas) organizuojamas ugdymas (Starr, Foy, Cramer, Singh, 2006). Iovannone, Dunlap, Huber, Kincaid (2003), atlikę mokslinių tyrimų metaanalizę, išskyrė 6 esminius vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymo organizavimo principus: sistemingas ir nuoseklus strategijų taikymas; individualizuota pagalba; aiški struktūruota ugdymo aplinka; ugdymo turinys orientuotas į mokinio stiprybes, tačiau padedantis įveikti patiriamus sunkumus (socialinės komunikacijos ir elgesio); pozityvūs probleminio elgesio keitimo būdai; ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas.

Kiti autoriai vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo procesą laiko sėkmingu tuomet, kai ugdymo procesas organizuojamas vadovaujantis inkliuzinio ugdymo nuostatomis (Hess, Morrier, Heflin, Ivey, 2008; Jordan, 2008). Mitchell (2005) kaip labai svarbius ugdymo proceso organizavimo principus įvardija pedagogų pasirengimą ir aplinkos pritaikymą, dar prieš mokiniui įžengiant į klasę. Vertinant ugdymo sėkmę apskritai, dažnai atsakomybė perkeliama dviem ugdymo proceso dalyviams – sėkmingą pedagogo darbą iliustruoja ugdytinio akademiniai pasiekimai. Tačiau vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymo proceso organizavimą vertėtų „matuoti“ vaiko socialinių kompetencijų realizavimu (Stitcher, O'Connor, Herzog ir kt., 2012) arba vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, emociniu pasitenkinimu ugdymo procese.

Šiame tyrime sėkmingas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas analizuojamas ekosisteminio požiūriu (Bronfenbrenner, 2001), kurio pagrindu tampa vaiko vystymasis sąveikaujant, kada į vaiką ir jo elgesį žvelgiama kaip į individą, funkcionuojantį tam tikroje socioedukacinėje aplinkoje, o kylančios probleminės situacijos analizuojamos sistemoje (vaikas – tėvai; vaikas – pedagogai; tėvai – pedagogai; vaikas – tėvai – pedagogai). Reiškinių tyrimas ekosisteminio požiūriu reikalauja sistemos (šiuo atveju ugdymo proceso) dalyvių įvardijimo, reiškinys analizuojamas per sistemos dalyvių sąveikas.

Galima teigti, jog vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas tiek specialiajame, tiek inkliuziniame kontekstuose yra sudėtingas, nes nėra universalių, visiems vaikams tinkančių ugdymo strategijų ir ugdymo proceso organizavimo būdų. Ugdymo unikalumą, visų pirma, lemia vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, heterogeniškumas ir taikomų ugdymo strategijų bei metodų gausa ir įvairovė. Kaip teigia Humphrey ir Symes (2013), kiek yra autizmo požymių, tiek ir būdų jiems įveikti.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikos ir ugdymo situacijų aprašymas

Siekiant gilesnio atvejo pažinimo, išsamiai aprašoma kiekvieno vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymo situacija.

Pirmasis sėkmės atvejis (SA-1). Berniukas, 8 metų, lanko bendrojo ugdymo mokyklos pirmą klasę. Iš viso klasėje mokosi 26 mokiniai, dviem iš jų nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai (dideli ir labai dideli). Klasėje dirba klasės mokytoja ir asistentė. Vieną kartą per savaitę berniukas lanko logopedines pratybas, dailės terapijos užsiėmimus (veda psichologė). Tėvų iniciatyva berniukas papildomai lanko privačias logopedo ir specialiojo pedagogo pratybas, kas savaitę elgesio klausimais šeima konsultuojasi su taikomosios elgesio terapijos (angl. *Applied behaviour analysis*) terapeutu, kuris berniukui teikia ir psichologines konsultacijas. Rekomenduojama vaiką ugdyti pritaikant lietuvių kalbos dalyko programą.

Psichologinio vertinimo išvados. Naujoje aplinkoje berniukas jaučiasi saugus, nors apsipranta pamažu. Aktyviai domisi žaislais, kuria simbolinį žaidimą, labai domisi funkcinėmis daiktų savybėmis. Berniukas atsiribojęs nuo kitų, nesiekia aktyviai bendrauti su suaugusiuoju, akių kontaktas silpnas, atsitiktinis. Produktyviam kontaktui prieinamas, atlieka pateiktas užduotis, bet susidomėjimo jomis nereiškia, dėmesys veiklai trumpalaikis. Berniukas supranta ir vykdo paprastus buitinius nurodymus, bet abstraktesnes žodines instrukcijas supranta menkai. Kalba – netaisyklinga, į klausimą dažnai atsako echolalija. Raidos vertinimo tyrimų rezultatai rodo, kad berniuko gebėjimai išlavėję netolygiai, kalbinių gebėjimų ir girdimojo suvokimo lygio vertinimo metu nepavyko nustatyti.

Stebėtojo refleksija. Berniukas su šeima gyvena nuosavame name, turi savo kambarį. Įėjus į kambarį matosi visur išmėtyti daiktai, nepaklota lova, daugelis stalo žaidimų išdėlioti ant žemės. Kambaryje ant sienos aiškiai matoma žodinė dienotvarkė, namuose gausu vizualinių pagalbos priemonių: veiklos sekos vonioje ir tualete. Virtuvėje berniukas turi savo sąsiuvinį, kuriame klajuojami receptai ir pagaminimo eiga (naujoje eilutėje naujas veiksmas). Berniuko kambarys suskirstytas į zonas, kur berniukas *miega* (prie lovos, ten ir lovos klojimo veiksmų seka), *rengiasi* (prie kėdutės, kur nurodyta rengimosi seka), *mokosi* (prie darbo stalo, kur ruošiami namų darbai, kortelė *darbas*). Stebėtojo manymu, sudarytos palankios sąlygos vaiko savarankiškumui ugdytis.

Namuose berniukas bendrauja nedaug, linkęs laiką leisti savo kambaryje. Paprastai kontaktą inicijuoja mama, pats prieina paprašyti valgyti, gerti. Atėjusi stebėtoja vaiko nedomina. Kalbinamas kartais atsako, jei nesupranta, ko klausama, tyli arba, mamai perfrazavus klausimą, atsako. Pastebimas glaudus vaiko

ryšys su mama. Labai mėgsta piešti (ant sienų daug piešinių) ir žaisti stalo žaidimus.

1 lentelėje pateikti visų ugdymo dalyvių nurodomi vaiko asmenybės bruožai, jo galios ir patiriami sunkumai.

1 lentelė

Sėkmės atvejo (SA-1) asmeninio lygmens apibūdinimas (interviu teiginiai)

Dalyviai	Galios	Sunkumai	Asmenybės bruožai
Mama	<i>[Atmintis, ko gero.] [... jis iš tikrųjų labai gabus matematikai] [Jam laikas labai aktualu.]</i>	<i>[Neturi ką per pertraukas veikti, nemoka prie vaikų prieiti] [Jam sunkiau socialiai prisitaikyti] [Jisai pavargsta nuo to, kad ten daug vaikų toj klasėj.] [Jam pykčiai yra dėl rutinos pokyčių.] [I mokyklą jis nenori, sako, man nuobodu mokykloje, aš neturiu draugų, neturiu ten ką veikti.] [Pavasariais jam, matyt, baterijos baigiasi. Pavargsta ir nieko nebenori.] [O klasėje, kai nepasakoma jam tiesiogiai, jis negirdi.] [O sunkiausia mokykloj su motyvacija ir su vaikais jis visiškai nemoka bendrauti.]</i>	<i>[Jis yra pakankamai paklusnus, stengiasi klausyti.] [Dabar jis jau pradeda atsikalbinėti. Pavyzdžiui, ne, aš nenoriu.] [labai sąžiningas, jisai nesimuša niekada.] [...labai nori žaisti] [nemėgsta tvarkytis. Gyvena netvarkingai. Apskritai daktų chaosas aplink jį.] [Labai mėgsta po parduotuves važinėti, mėgsta pavalgyti.]</i>
Klasės mokytoja	<i>[Labai gerai skaičiuoja.] [O kai pradeda piešti, nespėja mama popieriaus pirkt.] [Labai gražūs jo piešiniai, įdomūs tokie, su polėkiu ir fantazija.] [Labai gerą atmintį turi.] [Punktualus kaip laikrodis.] [Bando juokaut, paklausu jo ko nors, o jis pakartoja ir šypsosi.] [Iki šiol išsivertėm be detalios dienotvarkės. Mama sakė, kad jiems labai gerai veikia namie.]</i>	<i>[Dabar pavargęs, auklėtoja praeitų metų sakė, kad irgi tas pats buvo.] [Nieko nedaro.] [Perskaitau posmelį, o jis sau pradeda murmėti po nosim, gaila, nesuprantu, ką ten murma.] [Dabar jis nieko negirdi.] [Sunku jam vėl persiorientuoti.] [Kažkaip į mane per pamoką net neatsisuka.]</i>	<i>[Geras vaikas, užsispyręs, bet geras, susikalbam.] [Dažnai sulenda į savo pasaulį ir mąsto, būtų įdomu sužinoti, ką.] [Dalyvauja gyvenime vaikas.]</i>

1 lentelės tęsinys

Logo- pedė	<i>[Taisyklių laikymasis, o visa koncentracija į dovaną, nieko aplink negirdi.]</i>	<i>[Greit nusibosta draugai, greit viskas nusibosta.] [Jotik neišsivysčiusi kalba yra.] [Jam sunkiau abstrakčias sąvokas žinoti.] [Jis nėra rangus, jo ta motorinė koordinacija sulėtėjusi, toks kaip meškiukas vaikšto.] [Nepakelia triukšmo, gali lįsti po stalu.]</i>	<i>[Jisai nuoširdus yra, mandagus, pavasarį tai pradėjo patin-gėt.] [Jis būna toks kaip savam pasauly, bet kiekvienas mes esam skirtingi.]</i>
Psicho- logė	<i>[Labai bendraujantis vaikas, teisingas vaikas.] [Aiškiai išsakantis savo mintis, jausmus.] [Aš taip suprantu, kad jis labai daug supranta žodinės kalbos.] [<...> gali nusėdėti, gali susivaldyti.]</i>	<i>[Pavargsta nuo monotoniškos veiklos, kaitaliooti dažnai reikia.] [Jisai su vaikais bendrauja minimaliai.] [Spontaniško bendravimo kol kas nėra.]</i>	<i>[Jisai užsispyręs gerąja prasme, kūrybingas, energingas ir greitas, ir linksmas būna, visoks, kaip ir visi žmonės.] [Jisai ap-siverkia arba liūdi, arba jisai labai linksmas būna.] [Jis labai geras vaikas.]</i>
Asis- tentė	<i>[Juokus supranta.]</i>	<i>[Jam greit nusibosta draugai.] [Jam labai nuobodu.] [Prašo tylos.]</i>	
Moki- nys	<i>[Piešiu. Namus.] [Daryti keramikos darbelius.] [Dailė ir technologijos. Man patinka... piešti ir viską lipdyti, žmogeliukus iš plastilino. Dar vazas.]</i>	<i>[Nuobodu, nuobodu.] Ar tu turi draugų? [Jokio.]</i>	<i>[Darysiu ką noriu.] [Žaidžiu su savo broliu. Kuris yra geriausias mano brolis.]</i>
Ben- drakla- siai		<i>[Pas jį labai daug šiukšlių ant stalo.] [Man nelabai patiko su juo sėdėt. Pripiešė man į knyga. Aš labai supykau.]</i>	

Antrasis sėkmės atvejis (SA 2). Berniukui 11 metų. Pirmą klasę lankė specialiojoje ugdymo įstaigoje. Pastaruosius dvejus metus ugdomas bendrojo ugdymo mokykloje. Klasėje mokosi 13 mokinių, šešiams iš jų nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai: vienam – labai dideli, 5 mokiniams – vidutiniai specialieji ugdymosi poreikiai. Klasėje dirba viena pedagogė, tačiau dažnai pagalbą teikia mokyklos direktorė ir logopedė. Berniukas du kartus per savaitę lanko logope-

dines pratybas. Mokyklos logopedė teikia privačią intensyvesnę (2 kartus per savaitę) logopedinę ir specialiąją pedagoginę pagalbą. Berniukas lanko dailės terapijos bei hipoterapijos užsiėmimus, pradėtas masažų kursas. Mokykloje ugdomas pagal individualizuotą programą.

Psichologinio vertinimo išvados. Berniukas bendrauja gestais, garsažodžiais, kontaktas su vertintoju pakankamai pilnavertis. Nurodymus vykdo selektyviai: pasirenka jam patinkančias užduotis, jas atlieka iki galo, tačiau nedominančias ignoruoja. Berniukas ganėtinai gerai suvokia visumą iš detalių, jo geri erdvinio mąstymo gebėjimai. Prašant atlikti jo nedominančias užduotis, bando kartoti vertintojo išstartus žodžius, plačiai šypsosi, žiūrėdamas į psichologą, arba laukia mamos palaikymo (dėl geresnės vaiko emocinės būklės leista mamai stebėti vertinimą). Berniuko intelekto struktūra netolygi, kokybinės pažinimo, elgesio ir komunikavimo bei savireguliacijos charakteristikos atitinka nepatikslinto intelekto sutrikimo požymius. Žymūs verbalinės raiškos sunkumai.

Stebėtojo refleksija. Berniukas su šeima gyvena 3 kambarių bute, kambarį dalijasi su broliu, tačiau ribos pavaizduotos gana aiškiai. Šeima beveik nenaudoja vizualinių aplinkos struktūravimo priemonių, išskyrus veiklos seką *praustis*. Laikas namuose struktūruojamas nurodant dienotvarkę. Berniukas laiką leisti stengiasi kartu su šeimos nariais. Aktyviai naudojamas laikmatis, juostelė, kurioje sužymėtas laikas, kalendorius. Berniukui sudėtinga suprasti laiko seką (pvz.: *važiuos pasiimti brolio iš darželio po 30 min.; mama grįš po trijų dienų*). Kalbinamas ar klausiamas stengiasi atsakyti, tačiau jo kalbą gana sunku suprasti. Atsako dažniausiai vienu žodžiu. Kalbėdamas daug gestikuliuoja. Mėgsta žaisti su planšetiniu kompiuteriu, juo skatinamas.

2 lentelė

Sėkmės atvejo (SA 2) asmeninio lygmens apibūdinimas (interviu teiginiai)

Dalyviai	Galios	Sunkumai	Asmenybės bruožai
Mama	[Gera atmintis, regimasis suvokimas.] [Taisyklių laikymasis.] [Pakankamas emocinis stabilumas.] [Supranta žodį „reikia“.]	[Prastas girdimasis suvokimas, negėbėjimas bendrauti kalba, savarankiškumo stoka.]	[Ramus, besišypsantis, draugiškas berniukas.]
Klasės mokytoja	[Socialiai išsivystęs vaikas.] [Puikiai orientuojasi aplinkoje.] [Supranta žodį „reikia“.] [Žaidžia bendrus žaidimus.]	[Jis tiesiog nekalba arba kalba sava kalba.]	[Jis pyksta ir džiaugiasi taip pat.]

2 lentelės tęsinys

Logopedė	[<i>Ir ta jo stiprybė – valia, aš taip galvočiau.</i>] [<i>Jis padaro iki galo. Atrodo, pavargo, nebenori, bet padaro iki galo.</i>] [<i>Nebloga atmintis.</i>] [Mokytoja sakė, jis gerai dainuoja. Ir taktą muša gerai. Tiesa, pralavinom šiek tiek kalbą, kai išsiaiškinom, kad gali dainuoti.]	[<i>Kalba. Suvokimas kalbos, sakyčiau, vidutinis.</i>]	[<i>Jis labai šiltas, mielas, draugiškas vaikas.</i>]
-----------------	---	--	---

Trečiasis sėkmės atvejis (SA 3). Berniukas, 8 metų, lanko pirmą lavinamąją klasę specialiojoje ugdymo įstaigoje. Klasėje mokosi 7 mokiniai, kuriems nustatyti dideli arba labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Berniukui nustatyti labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Klasės mokytoja – specialioji pedagogė, dirba ir asistentė. Mokykloje du kartus per savaitę berniukui teikiama logopedinė pagalba Tėvai organizuoja intensyvią ugdymą po pamokų: logopedinės pratybos 1 kartą per savaitę; ergoterapijos užsiėmimai – 1 kartą per savaitę, berniukas pradėjo lankyti mintinio skaičiavimo mokyklą – *Menar*. Mokykloje ugdomas pagal individualizuotą programą.

Psichologinio vertinimo išvados. Berniukas naujoje aplinkoje prisitaiko palaipsniui, kontaktas pasižymėjo netolygumu. Pastebimas aktyvus pasipriešinimas siūlomai veiklai, lydimas įvairiomis verbalinėmis išraiškomis, tačiau pavyksta motyvuoti tikslinėmis užduotimis. Aktyvus pasipriešinimas struktūrai, ypač emocinės įtampos ar nuovargio fone. Berniukas darbingas tam tikrą laiką tarpą, stebimi savireguliacijos sunkumai. Berniukui būdingas impulsyvumas, emocijų raiška stipri, dažnai reaguoja nepasitenkinimu. Intelektu struktūra netolygi, kokybinės pažinimo, elgesio ir komunikavimo charakteristikos atitinka nepatikslingo intelekto sutrikimo požymius, verbalinė raiška apsunkinta.

Stebėtojo refleksija. Berniukas su mama ir patėviu gyvena 3 kambarių bute, turi savo kambarį. Namuose ypač gausu vizualinių aplinkos struktūravimo priemonių: dienotvarkė, veiklos sekos (tuaile, vonioje). Aplinkoje daiktai sužymėti pagal paskirtį (*Simo pakabas; Simo batai, rūbai, žaislai*). Aktyviai naudojama pasirinkimų juosta (suklijuojami simboliai, vaikas išsirenka, pvz., vakarienės variantai: sriuba, lazanija, sumuštinis). Namų aplinkoje berniukas siekia būti tame pačiame kambaryje su tuo metu esančiais namuose žmonėmis. Siekia fizinio kontakto (stebėjai gulasi ant kelių, pribėga, maigo ranką), ko nors paklausus atsako maišyta lietuvių ir anglų kalba. Berniukas skatinamas socialinėmis skatinimo priemonėmis, žaislais, kompiuteriniais žaidimais.

3 lentelė

Sėkmės atvejo (SA 3) asmeninio lygmens apibūdinimas (interviu teiginiai)

Dalyviai	Galios	Sunkumai	Asmenybės bruožai
Mama	<i>[Jis mėgsta skaičius.] [Jis dalyvauja procese sąmoningai, sėdi suole, vykdo užduotis, pagal savo galimybes bendrauja su vaikais.]</i>	<i>[įprotis rėkti], [su suvokimu nekas] [Kai kalbam, aš jau matau, kad nesupranta, reikia konkrečiai jo išmoktom frazėm kalbėt.][Daug ką konkrečiai reikia išmokt, nes viena, sakym, mokam, o kita jau nebeišeina.][Labai daug pagalbos reikia, struktūruot, numatyt.]</i>	<i>[Padeda susitvarkyt savo kambarį.] [Nėbėra to tokio agresyvumo.]</i>
Klasės mokytoja	<i>[Moka užsisipirti ir siekti savo tikslo.] [Bet visa da padaro, ir skaito, ir parašo, ir suskaičiuoja.]</i>	<i>[Jam sunku bendrauti su bendraamžiais, dalintis interesais.] [dalintis savo saugomais, tausojamais žaislais.] [Išrankus maistui, labai stebi, ką valgo, nepatinka muzika ar skleidžiamas garsas.] [O jo pyktis per kelis kabinetus girdisi.]</i>	<i>[Po truputį pradeda dalintis.] [Liūdną draugą prieina, paglosto, geba būti lankstus.] [Labai myli tėvelius, senelius.] [Jis tikrai labai nuostabus vaikas.] [labai įdomus]</i>
Logopedė	<i>[...pakankamai savarankiškas.] [Žino savo vardą ir pavardę.] Kalba maišyta su anglų kalba, bet kalba.] [Imasi veiklos, jeigu ji sudomini, naudoji vaizdinę medžiagą.] [Geba atlikti užduotis iki galo, jeigu žino, kiek jų turės atlikti.] [Pasistengia susitvartyt.]</i>	<i>[...nelabai bendraujantis.] [Dar nelabai orientuojasi, kokia pamoka, reikia priminti.] [Kartais sunku sukaupti dėmesį visam užsiėmimui.] [Nemėgsta garsios muzikos.]</i>	<i>[Dažnai šypsosi prieš iškrėsdamas kokią išdaigą.] [Dažniausiai pavaišina klasės draugus.] [Per savo garsinę išraišką labiau savo nepasitenkinimą įpratęs reikšt.] [Jam labai patinka smulkūs daiktukai.] [Moka manipuliuoti žmonėmis.]</i>
Asistentė	<i>[Daug angliškai šneka.]</i>		<i>[Įdomus vaikas.]</i>

Interviu analizė rodo, kad pedagogų duotose charakteristikose vyrauja vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, galias ir teigiamus asmenybės bruožus apibūdinantys teiginiai. Kalbėdamas apie pirmąjį ugdytinį, pedagogės nurodo

21 teiginį apie vaiko galias ir 18 teiginių apie sunkumus. Apie antrąją ugdytinį pateikia 10 teiginių apie jo galias ir 2 teiginius apie sunkumus, apie trečiąją ugdytinį – 17 teiginių apie galias ir 11 teiginių apie sunkumus. Tyrime dalyvavusios dvi mamos nurodo ir vaiko galias, ir patiriamus sunkumus, tačiau labiau akcentuoja sunkumus: apie pirmąją ugdytinį nurodomi 7 teiginiai apie galias ir 10 teiginių apie sunkumus, apie trečiąją ugdytinį nurodomi 4 teiginiai apie galias ir 5 teiginiai apie sunkumus. Tik apie antrąją ugdytinį jo mama pateikia 7 teiginius apie galias ir 3 teiginius apie sunkumus. Tėvų polinkį išryškinti vaiko sunkumus paaiškina Myers, Mackintosh, Goin-Kochel (2009) teigdamos, jog tėvai, auginantys vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą, kasdien patiria įtampą, dėl visuomenėje susiformavusių autizmo spektro sutrikimo stereotipų jiems būdingas menkas savęs vertinimas. Autorės mano, kad tokiu būdu, t. y. įvardijus vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, sunkumus, lyg pasidalijama kaltės jausmu, kurį tėvai jaučia dėl vaiko negalios.

Galima pastebėti, jog visiems mokiniams organizuojamas intensyvus ugdymas po pamokų, siekiama sukurti kuo palankesnę aplinką vaiko visapusiškai raidai, tačiau, tėvų nuomone, vienas iš svarbiausių uždavinių – užtikrinti vaiko emocinį stabilumą. *[Norim, kad laimingas vaikas būtų.] (SA 1, M). [Kažkaip labiausiai ir baisu, <...> emocijos, mokslai kaip mokslai, tiek jau to, aišku, darome viską, ką galime, bet emocijos, manau, svarbiausia, bent jau mums.] (SA 2, M). [Man irgi yra labai svarbu, kad išlaikytume jį maksimaliai patenkintą, nes jau esam pridarę klaidų.] (SA 3, M).* Pedagogai ir pagalbą berniukams teikiantys specialistai taip pat teigė, jog mokinių emocinė būsena svarbi sėkmingam ugdymui.

Apibendrinant ugdymo dalyvių interviu duomenis, matyti, kad tyrime dalyvavusių vaikų charakteristikos ir jų ugdymosi situacijos yra individualios ir unikalios. Ugdymo proceso dalyviai pastebi bei fiksuoja panašius ir skirtingus vaikų asmenybės bruožus, jų galias ir sunkumus, iššūkius, kylančius ugdymosi procese. Skirtingos yra vaikų ugdymosi aplinkos (bendrojo ugdymo įstaiga ir specialiojo ugdymo įstaiga) bei teikiama specialistų pagalba.

Sėkmingą ugdymąsi lemiantys veiksniai

Vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymas laikomas sėkmingu, kada visi ugdymo dalyviai (vaikas, tėvai, pedagogai, bendraklasiai) teigiamai atsiliepia apie esamą ugdymo situaciją (Emam, Farrel, 2009). Tą liudija visų interviu dalyvių: vaikų (SA 1, SA 2, SA 3), jų mamų (M), klasės mokytojų (KM), logopedų (L), mokytojų padėjėjų, asistentų (A), psichologų (P) pasisakymai: *[Viskas mane džiugina, džiugina, kad mano vaikas dalyvauja, ne šiaip atsėdi toj klasėj. Jis dalyvauja procese sąmoningai, jis sėdi suole, vykdo užduotis, pagal savo galimybes bendrauja su vaikais, kas man labai patinka.] (SA 3, M). [Džiugina draugystė su vaiku, džiugina vaiko ir mano, kaip mokytojos, abipusis ryšys.] (SA 3, KM).*

[Man gerai. Smagu man.] (SA). [Džiugina tai, kad „kitoks“ vaikas gauna ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, sutaria su mokytoja ir logopedu.] (SA 2, M). [Net nežinau. Labai džiaugiuos.] (SA 2, KM). [...man čia patinka. Pamokos įdomios.] (SA 1). [Norėjau pabūt pas Danutę.](SA 1). [Man dar labai patinka, kad pas visus yra noras dirbti.] (SA 1, M).

Siekiant išanalizuoti ugdymo proceso sėkmę lemiančius veiksnius, atlikta ugdymo dalyvių interviu ir stebėjimo turinio analizė, kurios pagrindu išskirti tokie veiksniai: *ugdymo dalyvių palankios vertybinės nuostatos ir draugiška bendruomenė, individualizuotas ugdymas, ugdymo situacijos dalyvių bendravimas ir bendradarbiavimas, bendraamžių įtraukimas į ugdymo procesą.*

Ugdymo situacijos dalyvių (tėvų, pedagogų, bendraklasių) palankios vertybinės nuostatos ir draugiška bendruomenė

Vienas iš esminių sėkmingą vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymą lemiančių veiksnių yra pedagogų ir mokyklos bendruomenės palankios nuostatos į vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą (Manti ir kt., 2011; Parsons ir kt., 2011 ir kt.). Tyrimų duomenys rodo, kad yra tiesioginis ryšys tarp pedagogo vertybinių nuostatų ir sėkmingai kuriamos vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socioedukacinės aplinkos (de Boer ir kt., 2011; Sharma, Loreman, Forlin, 2012), t. y. teigiamos pedagogų nuostatos tolygu sėkmingam ugdymui. Pedagogo vertybinės nuostatos ypač priklauso nuo jo asmeninių savybių bei profesinio pasirengimo ugdyti vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą (Sotto-Chodiman, Pooley, Cohen, Taylor, 2012).

Draugišką bendruomenės aplinką ir palankias ugdymo dalyvių vertybines nuostatas liudija interviu dalyvių pasisakymai: *[Tikrai jie pripranta vienas prie kito, nes jį priima tokį, koks jis yra. Ir jie net negalvoja, kad čia sutrikimas, betarpiškai priima; kas nepatinka – pasako.] (A). [Pas mus vaikai, mokytojai labai tolerantiški vaikams, kurie turi specialiųjų poreikių. Jie jų nelepina, bet ir nesodina, ir nežemina.] (P). [Labai džiaugiuos, kad vaikai jį priėmė.] (KM). [...šita klasė dabar jau tikrai su jais susigyvenusi] (L). [Jei jis verkia, tai mergaitės paglosto. Gal dėl to, kad vaikai priėmė jį gerai. Man tie vaikai kaip savi. Aš jiems sakau, kad baruosi dėl to, kad man rūpit.] (KM). [Aš galvoju, kad mikroklimatas toks mūsų mokyklos.] (L). [Sudaromos geros sąlygos ir jauki aplinka, bendraujama, neišskiriama, kad jaustųsi pilnavertis bendruomenės narys.] (SA 3, A). [Kartais ateina, verkia ryte, sako „nenoriu į kyką“, reikia dešimt minučių su juo pakalbėt, užglostyt, kol jis nurims, kol kažką pasiūlai.] (SA 2, KM). [Svarbiausia vaikus mylėt, sakyčiau, daugiau nieko nereikia.] (A). [Reikėtų mokytojo, kuris norėtų, kad toks vaikas pas jį būtų, kuris sakytų „taip, aš galiu, sutinku.“] (P).*

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, tėvai pastebi pedagogų rūpestį ir draugišką, priimančią aplinką, skatinančią socialinę bei akademinę vaiko raidą: *[Daroma, kad vaikas nesijaustų „kitoks“, bet būtų lygiavertis „mokyklos pilietis“] (SA 2, M). [Man dar labai patinka, kad pas visus yra tas noras dirbti.] (M). [O ir visi stengiasi jam padėti, tai labiausiai ir džiugina.] (SA 2, M).*

Individualizuotas ugdymas

Vaiko individualumo pažinimas. Klasės pedagogai, specialistai ir vaiko tėvai įvairiais būdais stengiasi pažinti vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, individualumą. Analizuojami **vertinimo dokumentai**, testai, anketos, tačiau kartais abejojama juose pateikiamos informacijos apie vaiką nauda: *[Nes mums tas diagnozės parašo, bet man kartais ta diagnozė nieko nesako.] (SA 2, KM). [Juk tie aprašymai iš buvusių mokyklų ar vertinimų nieko realiai apie vaiką nepasako.] (SA 3, KM).* Kaip vieną iš vaiko pažinimo būdų pedagogai įvardijo **stebėjimą**: *[Aš stebėdavau jį, nueidavau ir į jo grupę pasižiūrėt, kaip jis dirba.] (SA 1, L). [Sėdi ir žiūri į tą vaiką ir iš nuojautos dirbi.] (SA 2, KM). Stebiu vaiką ir sprendžiu.] (SA 3, KM). [...pirmas valandas stebėjau klasėj.] (SA 2, L).* **Pokalbis su vaiku**, turinčiu autizmo spektro sutrikimą, **ir jo tėvais** taip pat pripažįstamas svarbiu vaiko individualumo pažinimo būdu: *[Nes tada jau kalbamės su tėvais, koks tas vaikas, kad žinotume, kaip <...>] (SA 1, P). [Dailės terapiją vedu, nes per ją tikrai labai daug dalykų apie pačius vaikus sužinau. Piešiam, po to kalbamės. Ne tiek piešiam, kiek aš juos analizuoju.] (SA 1, P). [Jeigu jisai labai daug šneka, tai vėlgi rodo susirūpinimą, kas vyksta, ko jis čia susirūpino, kas yra. Na ir klausiam, ką tu dabar galvoji? Ko tu nori?] (SA 1, P).* Analizuojant ugdymo dalyvių interviu paaiškėjo, jog stengiamasi išsiaiškinti ne tik akademinį žinių lygį ar sutrikimui būdingas charakteristikas, bet dėmesys kreipiamas ir į vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, **galias, pomėgius, asmenines savybes ir poreikius**: *[Pradėjo gilintis į tai, ką vaikas mėgsta.] (SA 3, M). [Kiekvieną iš jų priimu kaip unikalų, individualią asmenybę, turinčią savitumą.] (SA 3, KM).*

Vaiko ugdymo individualizavimas. Kaip teigia McKenzie (2008), stiprybėmis ir pomėgiais grindžiamas ugdymo turinys žymiai geriau įsisavinamas. Ugdymo dalyviai ypatingą dėmesį skiria vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymo individualizavimui, remdamiesi jo galiomis bei pomėgiais: *[<...> naudoji tokią vaizdinę medžiagą, kuri jam yra priimtina ir aktuali.] (SA 2, L). [Pradėjom gilintis į tai, ką vaikas mėgsta, ir viską grįsti tuo, o jis mėgsta skaičius, ir viską darėm per skaičius.] (SA 3, M). [Svarbiausia, turbūt, įsiklausyti į mokinio poreikius ir nespauti stipriai, sudominti vaiką.] (SA 2, KM). [Turi jis pas mane kabinete tokių smulkmenų į dėžutę prikišęs. Jam labai patinka smulkūs daiktukai. Tai randu kokį žaisliuką ir vis įkišu. Tai dabar, kai matau, kad kažkas ne taip, sakau, žinok, dėžutėj yra naujiena. Jis bent jau pasistengia susitvardyt. Nugaliu smalsumu.] (SA 3, L). [Manau, reikia individualiai žiūrėt.] (KM).*

Mokykloje ir namuose ugdymo procesas organizuojamas lanksčiai, atsižvelgiant į individualias vaiko galimybes: [*<...> mokykloj žiūrima lanksčiai.*] (SA 3, M). [*Jeigu jis pasako „ne, dabar negaliu“, tai neužtvirtinti, o sakyti: „Palauk, kada tu galėsi, tada pradėk.“*] (SA 1, L). [*Jam kyla pyktis, kai reikia rašyt su parkeriu, tai jisai rašo su kompiuteriu.*] (SA 3, M). Pedagogams svarbi mokinio asmeninė pažanga: [*Sakom, vis tiek pažanga didžiulė tokiam vaikui.*] (SA 3, L). [*Džiugina, kai pamatai, kad vaikas žengė nedidelį žingsnelį pirmyn.*] (SA 2, L). [*...kreipti dėmesį į vaiko poreikius ir mažais žingsniukais siekti užsibrėžtų minimalių tikslų.*] (SA 3, L). [*Labiausiai džiugina padaryta jų pažanga, net ir minimali, pvz., rašyti nuo eilutės krašto iki eilutės galo, palaukti savo eilės skaitant.*] (SA 3, L). [*...kartais akivaizdžių ir greitų pokyčių nebūna. Viskas palaipsniui.*] (SA 3, KM).

Tyrimo dalyvių išsakytos mintys ir stebėjimo medžiaga rodo, kad vaiko ugdymas remiasi individualia vaiko charakteristika. Kaip teigia Waltz (2002), idealu, jei vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, mokytoja būtų ta, kuri taiko veiksmingus mokymo metodus, būtų rūpestinga, bet svarbiausia, puikiai išmanytų individualius vaiko poreikius.

Ugdymo dalyvių bendravimas ir bendradarbiavimas

Ugdymo dalyvių interviu turinio analizė atskleidė jų orientavimąsi į bendravimą ir bendradarbiavimą: [*Man atrodo, kad be mūsų bendradarbiavimo nieko nebūtų. Vienas lauke ne karys. Su mama tikrai nuoširdžiai bendraujam. Tariamės, kalbamės, diskutuojam. Ji supranta mano galimybes, mato, kad aš stengiuosi, daug ko nemoku, bet mokausi. Mama taip pat ne visagalė. Taip ir dirbam.*] (SA 2, KM). Pedagogų, specialistų ir tėvų bendravimas glaudus ir nenutrūkstamas: [*Bendraujam, tai susiskambinam, mes vos ne kiekvieną dieną susitinkam, pakalbam, kaip ką.*] (SA 2, L). [*Man tas yra labai svarbu ir visiem turėtų būti svarbu, kad mes, jei yra kažkas, sakytume, šnekėtume ir bendrautume.*] (SA 3, M). [*Su klasės mokytoja bendraujam labai daug telefonu, internetu.*] (SA 3, M). [*Mano pareiga juos informuoti ne tik bėdai ištikus, bet ir pasidžiaugti, pasidalinti savo laime ir pasiekimais.*] (SA 3, KM). Teiginių analizė parodė, kad pedagogai ir tėvai vieni kitus pripažįsta lygiaverčiais, bendro tikslo siekiančiais partneriais: [*Tėvai dažnai pataria, ką daryt, arba pasitariam kartu.*] (SA 1, KM). [*Daug pataria mama, nes kartais tikrai nežinai nuo kurio galo griebtis.*] (SA 2, KM). [*Bet mokytoja skambina ir tariasi, pasidžiaugia ir pasidalina, kas sunku, paklausia, ką galėčiau pasiūlyt.*] (SA 3, M). [*Visi vieningi, draugiškai nusiteikę, dirba bendro tikslo link.*] (SA 3 KM). [*Man, galbūt, tai nauja situacija, o tėveliams seniai atrastas būdas, kaip pasielgti, ką pasakyti.*] (SA 3, KM). [*Kartu ieškome sprendimų į iškilusius sunkumus.*] (SA 2, M). Svarbus sėkmingo bendradarbiavimo bruožas – pasidalijimas atsakomybe ir pareigomis: [*Aš daugiau akademiniais reikalais <...> su elgesiu daugiausiai asistentė.*] (SA 1, KM). [*Tada jau turėjom ką veikt, bet psichologė sulipdė santy-*

kius.] (SA 1, KM). [Aš paimu juos iš autobuso ir atvedu į klasę.] (A). [Daugiausiai mokytoja pati tvarkosi, aš kol kas jai padedu daugiau su priemonėmis, jei reikia.] (SA 3, A). [Su tėvais aptariame, kokias problemas jie mato vaiko kalboje, elgesyje, ko jie tikisi iš užsiėmimų, išsikeliame bendrus tikslus.] (SA 3, L). Ugdydami vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą, ugdymo situacijos dalyviai dirba kaip komanda: [Svarbiausia, kad visi darbuotumėmės kaip komanda.] (SA 3, KM). [...mes susitinkam kartą per mėnesį, visi su vaiku dirbantys.] (SA 1, KM). [Mes su mokytoja daug kalbamės ir su asistente, <...> su jom daug dirbam.] (P). [Po to susirinkimuose detaliau pasikalbam.] (SA 1, P). [Man patinka, kad jeigu kyla klausimų, mokytoja konsultuojasi su psichologe.] (SA 1, M). [Man patinka, kad mokytojos nesijaučia visažinės ir konsultuojasi su specialistais.] (SA 1, M). [Įsivaizduoju, kad toks ugdymas įmanomas tik bendradarbiaujant abiem pusėms – mokyklai ir tėvams.] (SA 2, M). Nors nemažai tyrimų rodo, kad pedagogai vis dar nelinkę įtraukti tėvų, kaip lygiaverčių partnerių, į vaiko ugdymo procesą (Ališauskas ir kt., 2011; Ališauskas, 2019; ir kt.), šiame tyrime analizuojamų sėkmingo ugdymo atvejų dalyviai pabrėžia bendradarbiavimo svarbą. Tyrime dalyvavusios klasės mokytojos ir specialistės pabrėžia šeimos lūkesčių svarbą. Vaiką, turintį autizmo spektro sutrikimą, stengiamasi ugdyti pagal sistemą: vaikas – šeima – mokykla (Jurevičienė, 2012): [Pirma klausiu, kas tėvams aktualiausia. Noriu suprasti jų požiūrį, yra visokių, vieniems rezultatai ypač svarbūs, kiti labiau vaiko savijautą akcentuoja.] (SA 1, KM). [Pirmiausia reikia išsiaiškinti lūkesčius visų. Jei kas nors tikėtis per daug, gali nusivilti ir nesijaus laimingas.] (SA 3, KM).

Interviu dalyviai nurodė, jog pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas leidžia visose aplinkose (namai, mokykla) **užtikrinti ugdymo tęstinumą, nuoseklių viendodų ugdymo strategijų taikymą**, kurio svarbą pabrėžia užsienio ir Lietuvos autoriai (Gevorgianienė, Raščepkina, 2014; Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, Hopkins, 2003). Pedagogės rengia ir teikia papildomą medžiagą ugdymui namuose, ne tik kasdieniams namų darbams, bet ir vasarai. Užduotys skiriamos remiantis vaiko galiomis ir pomėgiais, siekiant ugdyti sritis, kuriose vaikas patiria sunkumų.

Svarbus ugdymo dalyvių interviu ir stebėjimo turinio analizėje išryškėjęs ugdymosi sėkmės veiksnys – **bendraklasių įtraukimas į ugdymo procesą**. Atwood (2013) teigimu, bendraamžių aktyvus įsitraukimas į ugdymo procesą lygu akademinėi ir socialinei sėkmei. Tyrime dalyvavusių pedagogių teiginiai rodo, kad bendraklasiai rūpinasi ir globoja vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą. Klasės mokytojos į ugdymo procesą įtraukia bendraklasius, kurie savanoriškai jiems padeda, bendrauja mokykloje ir už jos ribų. Bendraklasiai aktyviai dalyvauja ugdymo procese ir pagalbą teikia ne tik mokiniui, bet ir mokytojams. Dviem atvejais (SA 1 ir SA 2) bendraklasiai noriai padeda vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ir juos saugo nuo aplinkinių nepalankaus elgesio: [Jei jis verkia, tai mergaitės paglosto.] (SA 2, KM). [Vaikams kartais pasakau, jūs

mūsų padėjėjai. Ir jiems širdelės džiaugiasi.] (SA 2, KM). [Kai kur nors einam, D. dabar jį prižiūri. Klasę tvarkyti reikia, surikiuoti visus, kai kur nors einam.] (SA 1, B). [Reikia padėti daugiausiai L. Mes padedam D. (asistentei vežimėlį stumti).] (SA 1, B). [Labai džiaugiuosi ir bendraklasiais, kurie rūpinasi, saugo jį nuo patyčių, neleidžia skriausti kitiems vaikams. Mano vaikas gali su visa klase dalyvauti ne tik ugdymo, bet ir užklasinėje veikloje.] (SA 2, M). Būdamas draugiškame įprastos raidos bendraamžių kolektyve, vaikas, turintis autizmo spektro sutrikimą, gali jaustis pilnaverčiu bendruomenės nariu: [Nes šita klasė dabar jau tikrai su jais susigyvenusi.] (SA 2, KM). [Labai džiaugiuos, kad vaikai jį priėmė.] (SA 2, KM). [Mūsų su vyru siekis ir buvo, kad vaikas kuo daugiau laiko praleistų tarp bendraamžių, norisi, kad jis su kitais vaikais kažkaip bendrautų.] (SA 2, M). [Vaikai labai draugiški.] (SA 1, KM). [Mikroklimatas toks mūsų mokyklos, klasės vaikai, mokytojai laiko kaip savą, kaip tokį pat, neišskiria vaikai, kad ten kažko nemoki, ar ką. Kaip tik jie padeda, kartais būna, kad berniukas kažką pasako, o aš nesupratau, tai jie net patys išverčia.] (SA 2, KM). Svarbu, kad įprastos raidos vaikams, besimokantiems su sunkumų patiriančiu vaiku, būtų formuojamas palankus požiūris į vaiką, turintį negalią: [Vaikams, kai jo nebuvo klasėj, išaiškinau. Jie manęs klausė, kas jam yra. Aš vaikams sakiau, nežinau, kas jam yra, jis tiesiog nekalba, jis viską supranta, jis pats, matot, nori kalbėt, jis kalba sava kalba. Bet, sakau, jeigu jūs jam padėsit, jei jūs jį išklausysit, jei perklausit, kai jis kažko prašo, tai patys suprasit jį.] (SA 2, KM). [Dėl to, kad jie natūraliai priima tą vaiką. Ir jiems, galbūt, net nereikia sakyti, kai pradeda su juo kontaktuoti, mato, kad kažkas netvarkoj, tai mes galim pasakyt, kad jam nepatinka, pvz., triukšmas, arba jam nepatinka, kad tu labai arti prie jo prieini.] (SA 1, L). Visais analizuojamais atvejais pedagogės skatina bendraklasių bendravimą per pamokas ir po pamokų: [Jei grupėj daro kažką, klijuoja ar kažką, jis patepa teptuku, vaikai padeda jam, prikljuoja.] (SA 2 L). [Socialiai aktyvus ir su vaikais bendrauja, nori dirbti grupėje, vaikai jį labai greitai perprato.] (SA 2, L). [Man labai patinka, kad mokytoja skatina klases draugus, o jie labai mielai padeda atlikti kai kurias užduotis, globoja jį, kol yra mokykloje ar mokyklos kieme, lauke, visuomet palydi jį namo, kartais, jei vėluoja jį pasitikti, palaukia.] (SA 2, M). [Mokomės draugauti, paprašau paguosti, nura minti liūdną draugą, prieina paglosto.] (SA 3, KM).

Išvados

1. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikos ir jų ugdymo-si situacijos yra individualios ir unikalios. Ugdymo proceso dalyviai (tėvai, pedagogai, logopedai, psichologai, asistentai, bendraklasiai) nurodo ir panašius, ir skirtingus tų pačių vaikų bruožus bei poreikius. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų unikalumas ir požymių raiškos individualumas suponuoja ugdymo individualizavimo svarbą.

2. Sėkmės atvejų analizė atskleidė, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę, ugdymo proceso dalyvių nuomone, lemia šie veiksniai: palankios ugdytojų vertybinės nuostatos ir draugiška mokyklos bendruomenė, vaiko individualumo pažinimas ir vaiko galiomis bei pomėgiais grįstas individualizuotas ugdymas, ugdymo dalyvių bendradarbiavimas siekiant bendrų ugdymo tikslų, bendraklasių įtraukimas ir jų aktyvus dalyvavimas ugdymo procese.

Literatūra

- Aleksienė, V. (2009). *Lietuvių etnochoreografija autistiškiems vaikams: ugdymo ir terapijos aspektai*: mokslo studija. Vilnius: Ciklonas.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A. (2019). *Vaiko situacijos vertinimas: sėkmingo ugdymosi link*: moko-
komoji knyga. Šiauliai: Lucilijus.
- Anagnostou, E., Zwaugenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B., Woodbury-Smith, M., Brian, J., Bryson, S., Smith, I., Drmic, I., Buchanan, J. Roberts, W., Scherer, S. (2014). Autism Spectrum Disorder: Advances in Evidence-Based Practice. *CMAJ*, 186(7), 509–519.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the Classroom. Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*.
- Atwood, T. (2013). *Aspergerio sindromas: išsamus vadovas*. Vilnius: Margi raštai.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Esminis skirtumas. Vyriškos ir moteriškos smegenys. Visa tiesa apie autizmą*. Vilnius: Baltos lankos.
- Bellini, S., McConnell, L. L. (2010). Strength-Based Educational Programming for Students with Autism Spectrum Disorders: A Case for Video Self-Modeling. *Preventing School Failure*, 54(4), 220–227.
- Blumberg, S. J., Bramlett, J. R., Kogan, M. D., Skieve, L. A., Jones, J. R., Lu, M. (2013). Prevalence of Parent-reported Autism Spectrum Disorder in School-aged U.S. Children: 2007 to 2011-2012. *National Health Statistics Report*, March 20, 1–56.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. Vasta, R. (Red.). *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187–249). London: Jessica Kingsley Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (2001). *The Bioecological Theory Of Human Development*.

- Smelser, N. J. ir kt. (Red. kol.). *International Encyclopedia of the Social Sciences* 10 (pp. 6963–6970). New York: Elsevier Science Ltd.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, 33(2), 27–41.
- Carter, E. W., Boehm, T. L., Biggs, E. E., Annandale, N. H., Taylor, C. E., Look, A. K., Liu, R.Y. (2015). Known For My Strengths: Positive Traits Of Transition-Age Youth With Intellectual Disability And/Or Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(2), 101–119.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L., Peacey, N., Forward, K., Dockrell, J. (2011). Phenotypic overlap between core diagnostic features and emotional/behavioral problems in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1321–1329.
- Courchesne, V., Meilleur, A. A., Poulin-Lord, M. P., Dawson, M., Soulières, I. (2015). Autistic Children at Risk of Being Underestimated: School-Based Pilot Study of a Strength-Informed Assessment. *Molecular Autism*, 6(12), 1–10.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. (2009). Randomised Controlled Trial of Intervention for Toddlers with Autism: Early Start of an Intervention Model. *Pediatrics*, 125, 17–23.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Dovydaitytė, M., Vaitiekutė, G., Nasvytienė, D. (2013). Autizmo sindromą turinčių vaikų sensorinės informacijos apdorojimas ir emocijų bei elgesio sunkumai. *Specialusis ugdymas*, 1(28), 8–19.
- Emam, M., Farrel, P. (2009). Tensions Experienced by Teachers and their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools. *European Journal of Special Education*, 24(4), 407–422.
- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Fraser, D. (2005). Collaborating with Parents/Caregivers and Whanau. Fraser, D., ... [ir kt.] (red. kol.). *Learners with Special Needs in Aotearoa New Zealand* (3'rd ed.), (pp. 128–154). Auckland, NZ: Thomson Dunmore Press.
- Frederickson, N., Jones, A. P., Lang, J. (2010). Inclusive Provision Options for Pupils on the Autistic Spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73.

- Frost, L., Bondy, A. (2002). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Geschwind, D., Lewitt, P. (2007). Autism Spectrum Disorders: Developmental Disconnection Syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 103–111.
- Gevorgianienė, V., Raščepkina, I. (2014). Motinų, auginančių autizmo sutrikimą turinčius vaikus, kompetencijos. *Specialusis ugdymas*, 2(31), 155–176.
- Greenstein, A. (2014). Is this Inclusion? Lessons from a very „Special“ Unit. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 379–391.
- Happe, F., Ronald, A., Plomin, R. (2006). Time to Give up on a Single Explanation for Autism. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1218–1220.
- Hess, K., Morrier, M., Heflin, L., Ivey, M. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 961–971.
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tampi, A., Rutter, M. (2014). Cognitive and Language Skills in Adults with Autism: a 40-year Follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(1), 49–58.
- Humphrey, N., Symes, W. (2013). Inclusive Education for Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes, Experience and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46.
- Iovanonne, R., Dunlap, G., Huber, H., Kinkaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150–165.
- Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Jones, V. (2007). ‚I Felt Like I did Something Good‘ – The Impact on Mainstream Pupils of a Peer Tutoring Programme for Children with Autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3–9.
- Jordan, R. (2008). Autistic Spectrum Disorders: A Challenge and a Model for Inclusion in Education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11–15.
- Jurevičienė, M. (2012). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas).
- Jurevičienė, M., Šostakienė, N. (2014). Expression of Social Skills of a Child With Autism Spectrum Disorder. Case Analysis. *Social Welfare*, 2(4), 85–98.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.

- Kemp, S., Petriwskyj, A., Shakespeare-Finch, J., Thorpe, K. (2013). What if You're Really Different? Case Studies of Children with High Functioning Autism Participating in the Get REAL Programme who had Atypical Learning Trajectories. *European Journal of Special Education*, 28(1), 91–108.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., Pellicano, E. (2015). Which Terms should be Used to Describe Autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 10, 1–21.
- Koegel, R., Koegel, L., Frea, W., Green-Hopkins, I. (2003). Priming as a Method of Coordinating Educational Services for Students with Autism. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 228–235.
- Lai, M., Lombardo, M., Baron-Cohen, S. (2014), Autism. *Lancet*, 383(9920), 896–910.
- Lal, R., Sanghvi, D. (2015). Autism and Functional Language Development – An Experiment with AAC Intervention. M. Fitzgerald (Red.). *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances*.
- Lane, A. E., Bishop, S. L. (2014). Sensory Profiling Autism. *Autism Research*, 1(2), 1225–1229.
- Levy, S., Mandel, S., Schultz, R. (2009). Autism. *Lancet*, 374(9701), 1627–1638.
- Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Lu, F., Martin, D. M. ... [ir kt.] (2012). A Multisite Study of the Clinical Diagnosis of Different Autism Spectrum Disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 69(3), 306–313.
- Manti, E., Scholte, E., Van Berckelaer-Onnes, A. (2013). Development of Children with Autism Spectrum Disorders in Special Needs Education Schools in the Netherlands: a three-year follow-up study. *European Journal of Special Education*, 26(4), 411–427.
- McKenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder: Using Learning Preferences and Strengths*. London: Jessica Kingsley.
- Mesibov, G. B., Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337–346.
- Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius: Viltis.
- Mitchell, D. (red.) (2005). *Contextualising Inclusive Education Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Morewood, G., Humphrey, N., Symes, W. (2011). Mainstreaming Autism: Making it Work. *GAP*, 12(2), 62–68.
- Moyes, R. A. (2003). *Addressing the Challenging Behavior of Children with Hi-*

- gh-functioning Autism/Asperger Syndrome in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents*. London: Jessica Kingsley.
- Myers, B. J., Mackintosh, V. A., Goin-Kochel, R. D. (2009). „My Greatest Joy and My Greatest Heart Ache“: Parents' Own Words on How Having a Child in the Autism Spectrum has Effected Their Lives and Their Families' Lives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 670–684.
- Parsons, S., Guldberg, A., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., Balfe, T. (2011). International Review of the Evidence on the Best Practice in Educational Provision for Children on the Autism Spectrum. *European Journal of Special Education Needs*, 26(1), 47–63.
- Pelphrey, S., Shultz, B., Hudac, N., Wyk, O. (2011). Constraining Heterogeneity: The Social Brain and its Development in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry*, 52(6), 631–644.
- Pennington, M. L., Cullinan, D., & Southern, L. B. (2014). Defining Autism: Variability in State Education Agency Definitions of and Evaluations for Autism Spectrum Disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014.
- Rutter, M. (2011). Progress in Understanding Autism: 2007-2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 395–404.
- Tarassoli, T., Baron-Cohen, S. (2012). Taste Identification in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1419–1429.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 12–21.
- Starr, E. M., Foy, J. B., Cramer, K. M., Singh, H. (2006). How are Schools Doing? Parental Perceptions of Children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and Learning Disabilities: A Comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 315–332.
- Stitcher, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K., McGhee, S. D. (2012). Social Competence Intervention for Elementary Students with Aspergers Syndrome and High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 354–366.
- Walton, A. (2014). CDC: Autism Rates May (or May not) be on the Rise. *Forbes*, Mar. 28, 1–2.
- Waltz, M. (2002). *Autistic Spectrum Disorders: Finding a Diagnosis and Getting Help*. Sebastopol, CA: O'Reilly&Associates.
- Wing, L. (1996). Autism Spectrum Disorders: No Evidence for against an Increase in Prevalence. *British Medical Journal*, 312, 327–338.

**VAIKŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ,
UGDYMO SI SĖKMĘ LEMIANTYS VEIKSNIAI**

Toma Jokubaitienė
Šiaulių specialiojo ugdymo centras, Lietuva

Algirdas Ališauskas
Šiaulių universitetas, Lietuva

Santrauka

Didėjant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, skaičiui, vis aktualesnis tampa šių vaikų ugdymas. Siekiant atskleisti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingą ugdymą lemiančius veiksnius, buvo atlikta teorinė autizmo spektro sutrikimo sampratos analizė, akcentuojant vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, heterogeniškumą, vaiko galių, jo įgūdžių bei pomėgių pažinimo svarbą, siekiant maksimaliai tenkinti individualius vaiko poreikius. Atlikta kokybinė 3 sėkmės atvejų analizė. Remiantis ekosisteminiu požiūriu, sėkmės atvejai buvo analizuojami per situacijos dalyvių sąveikas. Tyrimo dalyviai apklausti iš dalies struktūruoto interviu metodu, atliktas vaikų stebėjimas mokykloje bei namuose. Straipsnyje aptariamas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų ir ugdymosi situacijų individualumas ir unikalumas. Ugdymo proceso dalyviai (tėvai, pedagogai, logopedai, psichologai, asistentai, bendraklasiai) nurodo ir panašius, ir skirtingus to paties vaiko bruožus ir poreikius. Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, charakteristikų unikalumas ir požymių raiškos individualumas suponuoja ugdymo individualizavimo svarbą. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę lemia palankios ugdytojų vertybinės nuostatos ir draugiška mokyklos bendruomenė, vaiko individualumo pažinimas ir vaiko galiomis bei pomėgiais grįstas individualizuotas ugdymas, ugdymo dalyvių bendradarbiavimas siekiant bendrų ugdymo tikslų, bendraklasių įtraukimas ir jų aktyvus dalyvavimas ugdymo procese.

Autoriaus el. paštas susirašinėjimui: algirdas.alisauskas@su.lt

FACTORS DETERMINING SUCCESSFUL EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Toma Jokubaitienė
Šiauliai Special Education Centre, Lithuania

Algirdas Ališauskas
Šiauliai University, Lithuania

Abstract

In the paper, the favourable factors of the successful education of children with autism spectrum disorders have been analysed. The study confirms the uniqueness of the characteristics of children with autism spectrum disorders and their educational situations. Participants in the educational process - parents, teachers, speech therapists, psychologists, assistants, and classmates indicate both similar and different characteristics and needs of the same child. The uniqueness of the characteristics and individuality of the expression of peculiarities in children with autism spectrum disorders presupposes the importance of individualization of education. The study showed that educational success is determined by the favorable values and attitudes of the educators and friendly school community, as well as good knowledge of the child individuality, individualized education to address child's needs and interests and to ensure his/her active participation. The collaboration of all educational participants, including the teacher, the child, the parents as well as the classmates has been found as one of successful educational factors.

Keywords: *autism spectrum disorder, case study, successful education, participants of the education.*

Introduction

Research problematics and relevance. As the number of children with autism spectrum disorder increases (Blumberg, Bramlett, & Kogan et al. 2013; Walton, 2014), early, systematic, continuous, and goal-directed education for this group of children is becoming increasingly important (Dawson et al., 2009; Jordan, 2008; McMahan, 2012).

Psychosocial characteristics and educational opportunities of individuals with autism spectrum disorder are most often analyzed with emphasis on problem areas specific to autism spectrum disorder (Bellini & McConnell,

2010). There is a predominant number of studies on the education of children with autism spectrum disorder and the effectiveness of strategies implemented, deficiencies in the organization of the educational process are analyzed (Forlin & Chambers, 2011; Greenstein, 2014), the aim of some studies is to justify the choice of educational setting (inclusive or special) (Mesibov & Shea, 1996; Jordan, 2008). In Lithuania, the concept of early childhood autism and peculiarities of education are analyzed (Mikulėnaitė & Ulevičiūtė, 2004), expression of social skills of a person with autism spectrum disorder (Jurevičienė & Šostakienė, 2014), aspects of teaching and therapies are discussed (Aleksienė, 2009). Success situations and factors that ensure successful education of children with autism spectrum disorders are poorly analyzed.

The object of the research: the education success factors of children with autism spectrum disorder.

The aim of the research is to reveal the determining factors of successful education of children with autism spectrum disorders by analyzing the experiences of those involved in the educational process.

Research objectives:

- To reveal the individuality and uniqueness of the characteristics and educational situations of children with autism spectrum disorders.
- To single out and describe the factors of successful education of students with autism spectrum disorder.

Research method

A qualitative research method – case study – was used to reveal educational success factors. Based on the ecosystem approach (Bronfenbrenner, 1992) and the principles of child-oriented education (Saleebey (2000) cit. Jurevičienė, 2012), focusing on interactions between the child, educators, parents and of those involved in the educational process, the aim is to substantiate the effectiveness of educational cooperation (Jurevičienė, 2012). The method used – case study – was determined by the stated research objective – to identify the factors determining educational success based on the experiences of the participants.

In order to analyze the successful education of children with autism spectrum disorder, the question was asked on an online forum where parents of children with autism spectrum disorder share their experiences. The question is as follows: Do you think your child's education is successful? Then other details relevant for the research were discussed with parents, who provided the reply on the forum: the child is diagnosed with autism spectrum disorder; the child

is a primary school student attending general or special education setting. Consequently 3 cases are under analysis (with the given code names – Success Case (SC) and the corresponding number):

1. The first Success Case (SC 1) - The educational situation first grade student at a city general education school (SA1)
2. Second Success Case (SC 2) - The educational situation of a third-grade student at a district general education school.
3. The third case of success (SC 3) is the educational situation of a first-grade student at special education school, class for lower functioning students with SEN.

In order to understand the process of successful education and to analyze the experiences of the research participants, a systematic method of information gathering was used - case analysis (3 cases), and data for case analysis was collected through document study, research (focus group) and observation of the child in the educational process (observation).

The data was processed, analyzed and interpreted using content analysis. Analyzing the content of the speeches, discussions, and observation, meaning-related statements were searched for, which were then grouped and categorized. Factors determining success of the education of children with autism spectrum disorder were highlighted after obtaining comprehensive information.

Research participants

A number of authors (Fraser, 2005; Jones, 2007; Moyes, 2003) state that the most important participants in the process of education implementation are the classroom teacher, parents, teacher's aide, and classmates. During the first interview with the mothers, they were asked to draw an ecological map of the child (the aim being to identify the main participants in the educational situation). Although the ecosystem model spans 5 levels (personal, microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem), the most important levels in this study are those of direct interaction: the personal level – in this case, the individual characteristics of the child with autism spectrum disorder, the abilities and difficulties, and the child's direct contact with those in other levels of the ecosystem; microsystem – the immediate environment of a child with autism spectrum disorder. Within this study, those are: relatives (parents, grandparents); educators (classroom teacher, speech therapist, special education teacher, psychologist, etc.), classmates.

In analyzing cases of successful education, it was chosen to communicate and collect data from one of the parents, who is best aware of the current

educational situation of the child. In this case, the mothers of boys with autism spectrum disorder (all with a university degree).

Other research participants are educators and professionals working with a child with autism spectrum disorder who have a university degree in education.

The concept of autism spectrum disorder

Autism Spectrum Disorders include relatively similar disorders characterized by three domains – social interaction, language and communication, and behavior (Fredericson, Jones, & Lang, 2010). The term is used to describe disorders characteristic of social interaction difficulties, verbal and non-verbal communication, observation of stereotypical behavior, limited range of hobbies and activities engaged (Wing, 1996; Levy, Mandel, & Schultz, 2009).

The concept of autism spectrum disorder has radically changed (Kenny, Hattersley, Buckley et al., 2015; Rutter, 2011): from Kanner's (1943) characterization (autistic, that is, cold, detached, mentally retarded, schizophrenic) to a contemporary concept (life-long) a developmental disorder characterized by difficulties in social communication and behavior (Pennington et al. 2014).

One of the reasons for the difficulty in identification of autism spectrum disorder and finding the appropriate strategies for education is the heterogeneity of individuals with autism spectrum disorder (Kenny et al., 2015; Geschwind & Levitt, 2007; Happe, Ronald, & Plomin, 2006). Even in the main areas characteristic for autism spectrum disorder, expression varies not only in the complexity but also in specific expression, such as one person's stereotypical behavior manifests like fluttering, dizziness, jumping, etc., for the other person, the need for rituals manifests in daily routine, sequencing of items, use of objects only in some way, etc.) (Pelphrey, Shultz, Hudac, & Wyk, 2011). Lord et al. (2012) used standardized diagnostic tests for over 2,000 individuals (4 to 18 years) with autism spectrum disorder and analyzed the results and could not discern clear indicators that would suggest that the data are consistent with childhood autism or Asperger's syndrome. According to the researchers, the data obtained during the study particularly highlights the heterogeneity of persons with this disability.

Another important aspect is that individuals with autism spectrum disorder exhibit dynamics in symptom manifestation. The analysis by Howlin, Savage, Moss, et al. (2014) of skill dynamics during 40 years has shown that sometimes a person with autism spectrum disorder loses some or all of their acquired skills over time. In some cases, the causes are clear (epilepsy, other neurological conditions), but some participants of the study also regress in their skill because

of stress. The authors emphasize the importance of continuity in the educational process and repetition of skills acquired (Howlin et al., 2014).

Although signs of autism spectrum disorder are manifested in different ways (Anagnostou, Zwaigenbaum, Szatmari et al., 2014), the main areas of concern are: social interaction, language and communication, stereotyped behavior and limited interests.

Individuals with autism spectrum disorder are characterized by qualitative deficits in social interaction, which are sometimes perceived as reluctance to communicate (Kemp, Petriwskyj, Shakespeare-Finch, & Thorpe, 2013). Children with autism spectrum disorder are more likely to play alone, lack empathy, have difficulties in following socially acceptable behaviors. Bernard et al. (2000) suggest that children with autism spectrum disorder are significantly more likely than others with disabilities to be excluded from their peers and subject to bullying because of difficulties in social interaction (Humphrey & Symes, 2013).

All children with autism spectrum disorders have language and communication difficulties, but their expression is different. Some children with autism spectrum disorders do not speak, while others do, but do not use language as a means of communication (Ivoškuvienė & Balčiūnaitė, 2002). Major difficulties in language and communication (Charman, Pellicano, & Peacey, 2011; Lal & Sanghvi, 2015): understanding of verbal/non-verbal information, use of non-verbal communication (mimicry, gestures, eye contact, body position); atypical language expression (strange timbre or intonation, abnormally slow or fast speaking, voice monotony); echolalia; poor vocabulary (dominant noun or verb lexicon, superficially abundant vocabulary, especially in the area of interest); difficulty in initiating and maintaining conversation, propensity to speak to a single person); difficulty in understanding language (complex instructions, figurative meaning). In discussing the characteristics of autism spectrum disorder, stereotypical behavior and limited interests and sensory issues are mentioned. Characteristic manifestations of strange behavior and atypical responses to sensory stimuli: hypersensitivity and/or hyposensitivity (Dovydatienė, Vaitiekutė, & Nasvytienė, 2013; Lane & Bishop, 2014; Tarassoli & Baron-Cohen, 2012). For children with autism spectrum disorders, self-regulation is a major challenge due to sensory, motor, and cognitive impairment. It is through stereotypical movements, self-stimulation, or the need to follow a routine that results in atypical reactions (Atwood, 2013).

Autism spectrum disorders are in many cases comorbid with ADHD, anxiety, mood swings, and characteristic of a distinctive psychoeducational profile of autism with uneven development of cognitive functions (Baron-Cohen, 2011; Lai, Lombardo, & Baron-Cohen, 2014).

The strengths of a person with autism spectrum disorder are: perception of visual information (attention to detail, good orientation in space), good memory (especially in the area of interest), tendency to follow a pattern (punctuality) (Armstrong, 2012). Courchesne, Meilleur, Poulin-Lord, and others (2015) indicate that the majority of barely speaking or non-verbal children with autism spectrum disorder are underestimated in the development of their intellectual power in the educational process. Their situation is particularly aggravated by their untapped strengths: perception of visual information, adherence to structure and rules, and areas of interest are classified as difficulties. The purposeful use of the strengths of a person with autism spectrum disorder in the educational process is particularly conducive to self-confidence. As reported by Morewood et al. (2011), a student with autism spectrum disorder can be a leader in a group when preparing a presentation of a topic of particular interest to them. In a study of strengths-based assessment (SBA) of persons with autism spectrum disorder, Carter, Boehm, Biggs, et al. (2015) found that these individuals were characterized by a stubbornness to do the activity and determined to complete it. These qualities can help in the learning process, help to overcome academic challenges and to achieve the goal.

An important feature of individuals with autism spectrum disorder is their uniqueness. Understanding the individual characteristics (strengths, difficulties, personal characteristics and needs) of children with autism spectrum disorder is an important step in the educational process, helping to choose the appropriate education strategy.

The successful education of children with autism spectrum disorder is determined not by the educational setting (institution type) of the child being educated (in a general or special education institution), but by the way education is organized (Starr, Foy, Cramer, & Singh (2006). Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid (2003) conducted research meta-analysis and identified 6 key principles for the successful organization of education for children with autism spectrum disorders: systematic and consistent application of strategies; individualized support; use of structure in the educational environment, strengths based teaching content and materials allowing to overcome challenges in social communication and challenging behavior, positive behavior change strategies, and collaboration between those involved in the education process.

Other authors consider the process of educating children with autism spectrum disorders to be successful when it is organized in accordance with inclusive education (Hess, Morrier, Heflin, & Ivey, 2008; Jordan, 2008). Mitchell (2005) identifies teacher's readiness and the adaptation of the environment before the student even enters the classroom as very important principles in the organization of the educational process. When evaluating educational success

in general, responsibility is often shifted to two participants in the educational process – the successful performance of the educator is illustrated by the student’s academic achievement. However, the organization of a successful educational process in children with autism spectrum disorder should be “measured” by taking account of a child’s social competencies (Stitcher, O’Connor, Herzog, et al., 2012) or the emotional state of a child with autism spectrum disorder.

This study examines the successful education of children with autism spectrum disorder in an ecosystem approach (Bronfenbrenner, 2001), which focuses on child development in interaction, where the child and his/her behavior are viewed as an individual in a particular socioeducational environment and emerging problem situations are analyzed within the systematic interaction (child-parents; child-educators; parents-educators; child-parents-educators). The study of the phenomenon from an ecosystem perspective requires the identification of the participants of the system (in this case, the educational process), the phenomenon is analyzed through the interaction of the participants of the system.

It can be stated that educating children with autism spectrum disorders in both special and inclusive contexts is challenging due to the lack of universal, child-friendly education strategies and ways to organize the education process. The uniqueness of education is primarily due to the heterogeneity of children with autism spectrum disorder and vast variety of educational strategies and approaches used. According to Humphrey and Symes (2013), as there are many signs of autism and there is the same amount of ways to overcome them.

Research results and analysis

Description of characteristics and educational situations of children with autism spectrum disorder

For a deeper understanding of each case, the educational situation of each child with autism spectrum disorder is provided in detail.

First case of success (SC-1). The boy, 8, attends first grade at a general education school. There is a total of 26 students in the classroom, two of whom have special educational needs (high and very high). There is a classroom teacher and assistant in the classroom. Once a week the boy attends speech therapy classes, art therapy classes (led by a psychologist). At the parents’ initiative, the boy also attends private speech therapist and special education teacher’s classes, and the family consults with an Applied Behavior Analysis therapist who provides psychological counseling to the boy on a weekly basis. It is recommended to follow the adapted Lithuanian language learning program.

Conclusions of the psychological evaluation: in a new environment, the boy feels safe, although he gets used to it gradually. Has an active interest in toys, a symbolic game, and a keen interest in the functional properties of objects. The boy is estranged, does not seek to communicate actively with the adult, weak and fading eye contact. Available for productive contact, fulfills the tasks given, but does not imply interest in them, the focus on the activity is short. The boy understands and follows simple household instructions but barely understands the more abstract spoken instructions. Language is grammatically incorrect, often answers the questions in echolalia. The results of developmental assessment studies indicate that the boy's cognitive abilities are uneven and linguistic and auditory perception cannot be evaluated due to lack of speech

Reflection of the observer. The boy and his family live in a private house and has his own room. When you enter the room, you see things scattered around, messy bed, and many board games on the ground. The room has a visual schedule on the wall, with plenty of visual aids in the house: sequence of activities in the bathroom and toilet. In the kitchen, the boy has his own notebook, which records the recipes and the cooking process (separate steps on different stripes of paper). The boy's room is divided into zones where he is supposed to sleep (next to the bed, there is the sequence of actions for making the bed), dressing up area (the chair where the order of clothes to put on is shown), studying (at the desk where homework is done, card WORK). According to the observer, favorable conditions for the development of the child's independence skill were created.

At home, the boy communicates little and tends to spend time in his room. Usually the contact is initiated by the mother, the boy initiates contact when he comes to ask for food or drink. The child is not interested in the observer. The boy sometimes responds but if he does not understand what is being asked, stays silent, or when his mother rephrases the question, answers. A close relationship between the child and his mother is noted. The boy loves drawing (lots of drawings on the walls) and playing board games.

Table 1 presents the child's personality traits, his strengths, and the difficulties that were indicated by all participants of educational situation.

Table 1

Success Case (SA-1) Personal Level Description (Interview Statements)

Partici- pants	Strengths	Difficulties	Personality traits
Mother	<i>[Memory, perhaps.] [... he is very gifted in mathematics] [time is very important to him.]</i>	<i>[does not have anything to do during breaks, does not know how to approach children] [makes it harder for him to adapt socially] [he gets tired of having a lot of kids in that class.] [He's angry about routine changes] [He doesn't want to go to school, he says, I'm bored at school, I don't have friends, I don't have anything to do there.] [In spring, "the batteries run out". He's tired and doesn't want anything anymore.] [And in the classroom, when he's not told directly, he doesn't hear what is being told.] [And the hardest part of school with motivation and he doesn't know how to communicate with other at all.]</i>	<i>[He's obedient enough, tries to listen.] [Now he's starting to talk back. For example, no, I don't want to.] [he is very honest, he doesn't fight.] [... really wants to play] [doesn't like to tidy up. Lives messy. Overall, the chaos of things around him.] [Likes going shopping, loves to eat.]</i>
Class- room teacher	<i>[He counts very well.] [And when he starts drawing, mom barely keeps up with buying enough of paper.] [His drawings are very nice, interesting ones with imagination] [Has a very good memory.] [Punctual like a clock.] [Trying to joke, I ask him something, and he repeats and smiles.] [So far we haven't used visual schedule. Mom says they use it at home and it works for them.]</i>	<i>[Now tired, his last year's teacher said that last year it was the same.] [Doing nothing.] [I read the passage, and he starts to murmur under his nose, I feel sorry that he doesn't understand what he is saying.] [Now he can't hear anything.] [It's hard for him to focus]. [Somehow, he doesn't even turn to me during the lesson.]</i>	<i>[Good kid, stubborn but good, we understand each other.] [Often goes into his world and thinks, it would be interesting to find out what he is thinking about.] [He tries to be active in life.]</i>

Continued Table 1

Speech therapist	<i>[Compliance with the rules, and with all the focus on the reward, he hear nothing what's happening around.]</i>	<i>[Friends tire him out quickly, things gets bored quickly.] [Only he has underdeveloped language] [it's harder for him to understand abstract concepts.] [He's clumsy, his motor coordination is slow, walks like a teddy walks] [Doesn't tolerate noise, crawls under the table.]</i>	<i>[He is sincere, polite, he started to be lazy in spring.] [He is like in his own world, but we all are different.]</i>
Psychologist	<i>[A very communicative child, a fair child.] [Clearly expressing his thoughts, feelings.] [I understand that he understands a lot of verbal language] [...] can sit down, hold himself together]</i>	<i>[Tired of monotonous activities, often needs changing of activities.] [He has minimal contact with children.] [No spontaneous communication yet.]</i>	<i>[He's stubborn, in a good sense, creative, energetic and quick, and is fun, just like all people.] [He's either overwhelmed or sad, or he's very happy.] [he's a very good kid.]</i>
Teacher's aide	<i>[understands jokes]</i>	<i>[he gets tired of friends fast] [he is really bored][asks for the silence]</i>	
Student	<i>[I draw. Home.] [I like ceramics] [Arts and crafts. I like ... drawing and making small people figurines of modelling clay. I also like making vases]</i>	<i>[boring, boring] Do you have friends? [No.]</i>	<i>[I will do whatever I want][I play with my brother. He is my best brother.]</i>
Peers		<i>[He has a lot of trash on the table.] [I didn't like sitting with him. He drew in my book. I am very mad]</i>	

The second success case (SC 2). The boy is 11 years old. Attended the first grade in a special education institution. For the last two years he has been attending a general education school. There are 13 students in the classroom, six of whom have special educational needs (SEN): one for very high educational needs, and 5 students for medium SEN. There is one teacher in the classroom, but often the school principal and the speech therapist provide help. The boy attends speech therapy classes twice a week. School speech therapist provides

private intensive (2 times a week) speech therapy and special pedagogical assistance. The boy attends art therapy and hypotherapy classes, and massage. At school, education is based on an individualized program.

Conclusions of the psychological evaluation: The boy communicates with gestures, words, contact with the assessor is quite effective. Instructions are executed selectively: he chooses tasks that he likes, does them to the end, but ignores those which are not interesting. The boy has a good grasp of the details, good spatial thinking abilities. When asked to do tasks that are not of interest to him, he tries to repeat the words spoken by the assessor, smiles broadly, looks at the psychologist, or waits for the mother's support (for the better emotional state of the child the mother is allowed to observe the assessment). The boy's intellectual structure is uneven, and the qualitative characteristics of cognition, behavior, and communication and self-regulation correspond to those of unspecified intellectual disability. Significant difficulties in verbal expression.

Reflection of the observer. The boy and his family live in a 3-room apartment, sharing a room with his brother, but the boundaries are clear. The family hardly uses visual aids to structure the environment except for the sequence of activities to wash. The time at home is structured using a schedule. The boy tries to spend time with family members. Timer and calendar are actively used. It is difficult for the boy to understand the time sequence (e.g.: it will take 30 minutes to pick up a brother from the nursery; the mother will return in three days). When asked the boy tries to answer, but his language is quite difficult to understand. Answers usually in one word. When talking gesticulates a lot. Likes to play with the tablet and it serves as a reward..

Table 2

Success Case (SA-2) Personal Level Description (Interview Statements)

Partici-pants	Strengths	Difficulties	Personality traits
Mother	<i>[Good memory, visual perception] [compliance with the rules] [sufficient emotional stability] [understands the word "you have to"]</i>	<i>Poor perception of heard information, inability to communicate, lack of self help skills.</i>	<i>Calm, smiles a lot, friendly boy.</i>
Classroom teacher	<i>[Socially sophisticated child] [very good with orientation in the environment] [understands the word 'need'] [plays games in a group]</i>	<i>[He simply doesn't speak or speaks in his own language.]</i>	<i>[he expresses sadness and joy in the same way.]</i>

Continued Table 2

Speech therapist	<i>[And his strength is the will, I would think so.] [He makes it to the end. Looks tired, doesn't want to, but makes it to the end.] [A good memory.] [The teacher said, he sings well. And has a good sense of beat. True, we improved a little on his speaking when we found out he could sing.]</i>	<i>Language. Comprehension of the language is average.</i>	<i>[He is a very warm, kind and friendly child]</i>
-------------------------	---	--	---

The third case of success (SC 3). The boy, 8, attends first grade in a special education institution. There are 7 students in the classroom with high or very high special educational needs. The boy has high special educational needs. Class teacher – special education teacher, the teacher has an assistant too. The boy has speech therapy classes twice a week at school. Parents provide with an intensive after-school education: speech therapy classes once a week; occupational therapy classes – once a week, the boy started attending a private mental arithmetic school – Menar. At school, education is based on an individualized program.

Conclusions of the psychological assessment: the boy adjusts gradually in the new environment; the contact with the assessor was fading and uneven. Active resistance to the proposed activity is observed, accompanied by a variety of verbal expressions, but manages to be motivated by targeted tasks. Active resistance to structure, especially against the backdrop of emotional strain or fatigue. The boy can work for some time, and the difficulties of self-regulation are observed. The boy can be characterized as impulsive, strongly expressed emotions and often reacting with dissatisfaction. The structure of the intellect is uneven, the qualitative characteristics of cognition, behavior and communication correspond to the signs of unspecified intellectual disability, and verbal expressive abilities are minimal.

Reflection of the observer. The boy lives with his mother and stepfather in a 3-room apartment and has his own room. At home, the visual environment structure aids are used: daily schedule, activity sequences (toilet, bathroom). In the environment, objects are labeled for their intended purpose (Simas' hanger; Simas' shoes, clothes, toys). Active use of the selection platform (symbols are displayed, the child chooses, e.g.: dinner options: soup, lasagna, sandwich). At home, the boy tries to be in the same room with the people in the house. Seeks physical contact (climbs on observer's lap, running up to, touches hands),

replies in mixed Lithuanian and English languages when asked a question. Social rewards, toys, computer games work for the boy's motivation.

Table 3

Success Case (SA-3) Personal Level Description (Interview Statements)

Partici- pants	Strengths	Difficulties	Personality traits
Mother	<i>[likes numbers] [He participates in the process consciously, sits by his desk, performs tasks, communicates with children to the best of his abilities]</i>	<i>[habit of screaming], [perception not so good], [when we speak, I already see that he does not understand, one has to specifically use his learned phrases] [many things need to be learned specifically because one, let's say, he can do and the other skill is just gone] [needs a lot of assistance, everything has to be structured, predictable]</i>	<i>[helps to clean his room] [he is not that aggressive any more]</i>
Class- room teacher	<i>[he determined and goal oriented] [but he always completes tasks, he can read, write and count]</i>	<i>[He has a hard time communicating with his peers, sharing interests.] [Sharing his toys, he protects his toys.] [he is a picky eater, dislikes music or sounds] [And his anger is heard through several classrooms].</i>	<i>[Little by little starts sharing] [he pats a sad friend, can be flexible] [Loves his parents, grandparents] [he really is a wonderful kid.] [Very fun and interesting]</i>
Speech therapist	<i>[... self-sufficient] [Knows his name and surname.] [speaks English, but at least he can speak] [takes action if he is interested, uses visuals] [Can complete tasks if he knows how many of them he has to do] [try to keep himself together]</i>	<i>[... not very communicative] [doesn't know what lesson he has at the moment, needs reminding] [Sometimes it's hard to focus on the whole activity.] [doesn't like loud music]</i>	<i>[often smiles before doing something silly] [usually shares snacks with his classmates] [expresses his dissatisfaction by screaming] [He likes small things] [Knows how to manipulate people]</i>
Assistant	<i>[Speaks mostly in English]</i>		<i>[Interesting kid]</i>

The analysis of the interview statements shows that the characteristics given by educators are dominated by statements describing the strengths and positive personality traits of a child with autism spectrum disorder. Regarding the first student, educators make 21 statements about the child's strengths and 18 statements about difficulties. The educators of the second student make 10 statements about his strengths and 2 statements about difficulties, the educators of the third student make 17 statements about his strengths and 11 statements about difficulties. The two mothers in the study report both the child's strengths and the difficulties they encounter, but emphasize the difficulties more: 7 statements about the strengths and 10 statements about the difficulties for the first learner, 4 statements about the strengths and 5 statements about the difficulties. Only the mother of the second student gives 7 statements about his strengths and 3 about difficulties. Myers, Mackintosh, Goin-Kochel (2009) explain parents' tendency to highlight their child's difficulties by stating that parents raising a child with autism spectrum disorders are subject to daily stress and have low self-esteem due to stereotypes in the autism community, i.e. naming the difficulties of a child with autism spectrum disorder is like sharing the feeling of guilt parents feel about a child's disability.

It can be noted that intensive after-school education is organized for all three boys, the aim is to create the most favorable environment for the child's full development, but one of the most important tasks for parents is to ensure the child's emotional stability: *[We want our child to be happy.] (SA 1, M); [Somehow, the scariest part is, ... emotions, learning let it be, and of course we do everything we can, but emotions I think are most important, at least to us.] (SA 2, M); [It is also very important to me that he was as happy as he can, as we have already made a lot of mistakes] (SA 3, M).* Educators and professionals also claim that the student's emotional state is important for successful learning.

Summarizing the data of the interviews of the all involved in the education of children with autism spectrum disorder, it can be noted the characteristics of the children who participated in the study and their educational situations are individual and unique. Participants of the educational process notice and record similar and different personality traits of children, their strengths and difficulties, challenges arising in the educational process. Different educational environments for children (general education institution and special education institution) and the provision of specialist assistance.

Determining factors of successful education.

The education of a child with an autism spectrum disorder is considered successful when all participants (child, parents, educators, classmates) positively refer to the current educational situation (Emam & Farrel, 2009).

This is evidenced by the statements of all interviewees: children (SA 1, SA 2, SA 3), their mothers (M), classroom teachers (KM), speech therapists (L), teaching aides (A), psychologists (P): *[Everything makes me happy, happy that my child is actively participating in the activities, not just sitting in that classroom. He participates in the process consciously, sits by his desk, performs tasks, communicates with children to the best of his ability, which I really enjoy.]* (SA 3, M). *[I am happy about the friendship with the child, happy relationship between the child and me as a teacher]* (SA 3, KM). *[I'm fine. It's fun for me]* (SA 2.). *[It is gratifying that a "different" child is educated at a general education school, has good relationships with his teacher and speech therapist.]* (SA 2, M). *[I don't even know. I'm very happy]* (SA 2, KM). *[...I like here. Lessons are interesting]* (SA 1.) *[I wanted to stay with Danute]* (SA 1.). *[I really like that everyone has a desire to work]* (SA 1, M).

In order to analyze the determinants of the success of the educational process, the content analysis of interviews with the participants and the observation was conducted. Based on the results of content analysis, the factors of successful education of children with autism spectrum disorders are as follows: *positive attitudes of education participants and friendly community; individualized education; communication and collaboration between education participants; involvement of peers in the education process.*

Positive attitudes of education participants (parents, teachers, peers) and friendly community.

One of the key factors in the successful education of children with autism spectrum disorder is the positive attitude of educators and the school community towards children with autism spectrum disorder (Manti et al. 2011; Parsons et al. 2011). Research suggests that there is a direct link between educator's values and the socioeducational environment of a child with autism spectrum disorder (de Boer et al. 2011; Sharma, Loreman, Forlin, 2012), i.e. positive attitude of educators equals successful education. The educator's value preferences are particularly dependent on his or her personal characteristics and professional readiness to educate children with autism spectrum disorders (Sotto-Chodiman, Pooley, Cohen, & Taylor, 2012).

The friendly community environment and the positive values of the participants are evidenced by the statements of the interviewers: *[They really get used to each other. Because he is accepted as he is. And they do not even think that he has some kind of disorder here, they accept immediately; those who do not like – just say so]* (A). *[Children, teachers are very tolerant of children with special needs. They do not spoil them, nor do they humiliate them.]* (P) / *[I am very glad that the children have accepted him]* (KM /) *[... this class is really living in*

harmony with each other now] (L) / [If he cries, girls pat him. Maybe because the kids accepted him well. To me, those kids are as my own. I tell them, I'm sometimes angry because I'm worried about them.] (KM) / [I think the microclimate is like this in our school] (L). [Provides with good conditions and a comfortable environment, good communication, feeling a full member of the community] (SA 3, A) / [Occasionally comes up, cries in the morning, says "I don't want to go to school", takes ten minutes to calm down, distract or you offer something] (SA 2, KM). [Most importantly you need to love the kids, I'd say you don't need anything more] (A). [It takes a teacher who wants to have such a child at his classroom, who would say, yes I can, I agree] (P).

Parents of children with autism spectrum disorder see the concern of educators, they also see the friendly, welcoming environment that promotes the social and academic development of the child. [Making a child not feel "different" but being the equivalent of "school citizen"] (SA 2, M) / [I really like that everyone has that desire to work.] (M). [Oh, and everyone tries to help him, that's the most joyful thing] (SA 2, M).

Individualised education

Cognition of child's individuality. Classroom teachers, professionals, and the child's parents try to understand the individuality of a child with autism spectrum disorders in many ways. **Assessment documents**, tests, questionnaires are analyzed in order to get information about the child, but sometimes the usefulness of the information about the child is questionable: [Because we write those diagnoses, but sometimes the diagnosis tells me nothing] (SA 2, KM) / [after all, descriptions from former schools or assessments don't really say much about the child.] (SA 3, KM). As one of the ways of knowing a student, the educators indicated - **observation**: [I watched him, went and looked at how he is and the way he works in his group] (SA 1, L). [you just sit and look at that child and work based on your intuition.] (SA 2, KM). I observe the child and decide.] (SA 3, KM). [... I observed him during his first hours in the classroom] (SA 2, L). **Conversation with a child** with autism spectrum disorder and **his parents** is also identified as an important way of knowing the child's individuality. [Because then we are already talking to the parents how the child is, so that we may know what to do and how ...] (SA 1, P). [I do art therapy because I really get to know a lot about children. Drawing, then talking. Not so much the drawing itself, I analyze kids] (SA 1, P). [if he talks a lot, then again, it shows his concern about what's going on, what he's worried about here. I ask then, Well, what do you think now? What do you want?] (SA 1, P). Interviews with educational participants revealed that efforts are being made to find out not only the level of academic knowledge or characteristics of the disorder, but also the *strengths, hobbies, personal characteristics, and needs*

of the child with autism spectrum disorder: [they started looking into what his hobbies are, what he likes] (SA 3, M). [I accept each of them as a unique, individual personality with a distinctive character traits.] (SA 3, KM).

Individualized education. According to McKenzie (2008), the curriculum based on strengths and hobbies is learned more easily. Educators pay particular attention to individualizing the education of a child with autism spectrum disorder based on their strengths and hobbies: *[...] use visual material that is acceptable and relevant to them.] (SA 2, L). [we started to delve deeper into what the child likes and base everything on it, and he likes numbers and we did everything through numbers] (SA 3, M). , KM.) [He has stuff in my office stuffed into a box. He likes little objects. I find a toy and I put them there. Now that I see something wrong, I say, you know, there is something new in the box. At least he tries to hold himself together for a while. I win him over through his curiosity.] (SA 3, L) [I think every child needs to be considered individually] (KM).*

The school and home education process is organized in a flexible way, taking into account the individual abilities of the child: *[...] the school is flexible.] (SA 3, M). [If he says 'no, I can't do it now', they say 'wait, and start when you can'] (SA 1: L). [he gets angry when he needs to write with a pen, he writes on a computer] (SA 3, M). The personal progress of the student is important for the educators [we say, the progress is still huge for such a child (SA 3, L). [Delighted to see that the child has made a small step forward] (SA 2, L) ... to pay attention to the child's needs and to achieve the minimum goals in small steps.] (SA 3, L) / [we are delighted with their progress, even minimal, such as writing from one edge of a line to the end, wait for their reading turn] (SA 3, L). [... sometimes there are no obvious and immediate changes. Everything changes gradually.] (SA 3, KM..)*

The ideas and observations of the participants indicate that the child's education is based on the individual characteristics of the child. According to Waltz (2002), ideally, the teacher of a child with autism spectrum disorder should be one who employs effective teaching methods, is caring but, above all, is well aware of the individual needs of the child.

Communication and cooperation between the participants

The analysis of the content of the interviews with everyone involved in the education process revealed their focus on communication and collaboration: *[It seems to me that without our cooperation there would be nothing. One in the field is not a warrior. I have a really warm relationship with the mother of my student. We talk, talk, debate. She understands my abilities, sees me struggling, sees me doing all I can, I don't know much still, but I'm learning. Mom doesn't have super powers either. That's how we work.] (SA 2, KM).* Communication

between educators, professionals and parents is intense and continuous: *[We communicate, we call each other, we meet every day, talk about everything.] (SA 2, L). [This is very important to me and it should be important for all of us that if there is something on our minds, we would say, talk and communicate] (SA 3, M), [I talk to the class teacher a lot via phone, internet] (SA 3, M), [It is my duty not only to inform them in times of trouble, but also to express and share about their happiness and achievements] (SA 3, KM). Statement analysis has shown that educators and parents recognize each other as equal, partners with the same goal: [Parents often give advice on what to do or consult or we decide together] (SA 1, KM), [Mothers advise you sometimes because you really don't know where to turn.] (SA 2, KM), [But the teacher calls and talks, shares what's good and hard, asks what I can suggest.] (SA 3 M), [all as one, friendly, working toward a common goal.] (SA 3 KM) / [For me, maybe this is a new situation and parents have found the solution long ago, so I ask what they do and do what they say.] (SA 3 KM), [Together we are looking for solutions to the difficulties we face] (SA 2, M). An important feature of successful collaboration is the sharing of responsibilities: [I work more with academics, and the assistant works on his behavior ...] (SA 1, KM), [Then we had things to do, but the psychologist glued the relationship back together] (SA 1, KM), [I take them from the bus and bring them to the classroom.] (A), [Mostly the teacher works on everything in the classroom on her own, I help her with the materials if needs.] (SA 3 A), [We discuss with parents what problems they see in the with the language of a child, in the behavior, what they expect from the classroom, in setting common goals.] (SA 3, L). In educating children with autism spectrum disorder, participants in the educational setting work as a team: [Most importantly, we all work as a team.] (SA 3, KM), [... we meet once a month, everyone working with the child.] (SA 1, KM), [We talk to the teacher a lot and we also talk to the assistant, <...> we work a lot with him] (P), [Then we talk in more detail in the meetings.] (SA 1, P), [questions arise, the teacher consults with a psychologist] (SA 1, M), [I like that teachers do not feel omnipotent and consult with specialists.] (SA 1, M), [I imagine that such education is possible only through the cooperation of both sides - the school and the parents.] (SA 2.M). Although a number of studies show that educators are still reluctant to involve parents as equal partners in the child's education process (Ališauskas et al. 2011, Ališauskas 2019), The participants in this study highlight the importance of collaboration. The teachers and practitioners in the study emphasized the importance of family expectations. The child with autism spectrum disorder is being educated in the system: child - family - school (Jurevičienė, 2012): *[First I ask what is most important to parents. I want to understand their point of view, there are different things, for some of them academic achievements are very important, others are more about the child's well-being] (SA 1, KM), [First of all we have to find out the expectations of everyone. If you expect too much, you may be disappointed and not happy.] (SA 3, KM).**

Interviewees indicated that **collaboration between educators and parents allows continuity of education in all contexts** (home, school), consistent application of same education strategies, is emphasized by foreign and Lithuanian authors (Gevorgianienė & Raščepkina, 2014; Koegel, Koegel, Frea, & Hopkins, 2003). Educators prepare and provide additional materials for learning at home, not only as daily homework, but also for summer. Tasks are assigned based on the child's strengths and hobbies to develop areas of difficulty.

The inclusion of classmates in the educational process is an important determining factor of the educational process. According to Atwood (2013), peer involvement in the educational process equals academic and social success. The statements of the educators who participated in the study show that classmates care for children with autism spectrum disorder. Classroom teachers engage classmates in the educational process who are eager to help them, communicate within and outside the school. Classmates are actively involved in the educational process and provide support not only to the student but also to the teachers. In two cases (SA 1 and SA 2), classmates were willing to help children with autism spectrum disorder and protect them from adverse behaviors: *[If he cries, girls pat] (SA 2, KM), [sometimes I tell kids you are my assistants. And they are happy in their hearts.] (SA 2, KM), [When we go somewhere, D. now looks after him. The classroom needs to be organized, everyone needs to be in check when we go somewhere] (SA 1, B), [L is who helps the most. We help Danute to push the wheelchair.] (SA 1, B), [I am very happy when classmates protect him from bullies, My child can take part in not only educational but also extracurricular activities with the whole class] (SA 2, M). Being in a friendly peer group, a child with autism spectrum disorder can feel full member of the community: *[Because this class is really getting along with them now] (SA 2, KM), [I am very happy that the kids have accepted him] (SA 2, KM), [my husband and I have been striving our child to spend as much time as he can among peers, we want him to somehow interact with other kids] (SA 2, M), [Kids are very friendly] (SA 1, KM), [The microclimate is like our school, classroom children, teachers consider them same, children do not see that there is something different. They help, sometimes the boy says something, and I didn't understand, they even translated it to me.] (SA 2, KM). It is important that typically developing children develop a positive attitude towards a child with disability: *[I explained to the rest of the class when those kids were absent. They asked me what's up with them. I told the kids I don't know what he is like, he just doesn't speak, he understands everything, he most probably wants to talk, he speaks his own language. But, I say, if you help him, if you listen to him, if you listen to him when he asks for something, you will understand him yourself.] (SA 2, KM), [Because they naturally accept that child. And maybe we do not even need to say anything and when they start interacting with him, they see***

that something went wrong, we can say that he does not like, for example, noise, or he doesn't like that you get very close to him] (SA 1, L). In all cases analyzed, educators encourage classmates to communicate during and after class: [If they work on a group work, need to glue something or anything, they help each other out] (SA 2 L), [socially active and interacts with other children, wants to work in a group] (SA 2 L), [I really like that the teacher encourages classmates and they are very happy to help with some assignments, to look after him while he is at school or in the school yard, outdoors, sometimes, if I'm late, wait for me with him] (SA 2, M), [we are learning to make friends, I ask him to comfort friend if he or she is sad] (SA 3, KM.).

Conclusions

1. The characteristics of children with autism spectrum disorders and their educational situations are individual and unique. Participants in the educational process (parents, teachers, speech therapists, psychologists, assistants, classmates) indicate both similar and different characteristics and needs of the same children. The uniqueness of the characteristics and individuality of the expression of peculiarities in children with autism spectrum disorders presupposes the importance of individualization of education.
2. The analysis of success cases revealed that the educational success of children with autism spectrum disorders, according to the participants of the educational process, is determined by the following factors: favorable values of educators and friendly school community, knowledge of child's individuality and individualized education based on child's powers the involvement of classmates and their active participation in the educational process in pursuit of common educational goals.

References

- Aleksienė, V. (2009). *Lietuvių etnochoreografija autistiškiems vaikams: ugdymo ir terapijos aspektai* [Lithuanian ethnochoreography for autistic children: Aspects of education and therapy]. Mokslo studija. Vilnius: Ciklonas.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste* [Meeting Special Educational Needs: Lithuania's Experience in the Context of Foreign Countries]. Šiauliai, ŠU leidykla.
- Ališauskas, A. (2019). *Vaiko situacijos vertinimas: sėkmingo ugdymosi link. Mokomoji knyga* [Assessing a child's situation: Towards a successful education. Educational book]. Šiauliai: „Lucilijus“.

- Anagnostou, E., Zwaugenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B., Woodbury-Smith, M., Brian, J., Bryson, S., Smith, I., Drmic, I., Buchanan, J., Roberts, W., & Scherer, S. (2014). Autism Spectrum Disorder: Advances in Evidence-Based Practice. *CMAJ*, *186*(7), 509–519.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the Classroom. Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. ASCD; 61712th edition.
- Atwood, T. (2013). *Aspergerio sindromas: išsamus vadovas [Asperger Syndrome: A Comprehensive Guide]*. Vilnius: Margi raštai.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Esminis skirtumas. Vyriškos ir moteriškos smegenys. Visa tiesa apie autizmą [The essential difference. Male and female brains. The whole truth about autism]*. Vilnius: Baltos lankos.
- Bellini, S., McConnell, L.L. (2010). Strength-Based Educational Programming for Students with Autism Spectrum Disorders: A Case for Video Self-Modelling. *Preventing School Failure*, *54*(4), 220–227.
- Blumberg, S.J., Bramlett, J.R., Kogan, M.D., Skieve, L.A., Jones, J.R., & Lu, M. (2013). Prevalence of Parent-reported Autism Spectrum Disorder in School-aged U.S. Children.: 2007 to 2011-2012. In *National Health Statistics Report*, March 20, (pp. 1-56).
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta, (Ed.). *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological Theory Of Human Development. In N. J. Smelser, N.J. et. al (Eds.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* 10, (pp. 6963-6970). New York: Elsevier Science Ltd.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, *33*(2), 27-41.
- Carter, E.W., Boehm, T.L., Biggs, E.E., Annandale, N.H., Taylor, C.E., Loock, A.K., & Liu, R.Y. (2015). Known For My Strengths: Possitive Traits Of Transition-Age Youth With Intellectual Dissability And/Or Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(2), 101-119.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L., Peacey, N., Forward, K., & Dockrell, J. (2011). Phenotypic overlap between core diagnostic features and emotional/behavioral problems in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 1321-1329.
- Courchesne, V., Meilleur, A.A., Poulin-Lord, M.P., Dawson, M., & Soulières, I. (2015). Autistic Children at Risk of Being Underestimated: School-Based

- Pilot Study of a Strength-Informed Assessment. *Molecular Autism*, 6(12), 1-10.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., & Greenson, J. (2009). Randomised Controlled Trial of Intervention for Toddlers with Autism: Early Start of an Intervention Model. *Pediatrics*, 125, 17-23.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dovydaitytė, M., Vaitiekutė, G., & Nasvytienė, D. (2013). Autizmo sindromą turinčių vaikų sensorinės informacijos apdorojimas ir emocijų bei elgesio sunkumai [Processing of sensory information and emotional and behavioral difficulties in children with autism]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(28), 8-19.
- Emam, M., & Farrel, P. (2009). Tensions Experienced by Teachers and their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools. *European Journal of Special Education*, 24(4), 407-422.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Fraser, D. (2005). Collaborating with Parents/Caregivers and Whanau. In D. Fraser, et al. (Eds). *Learners with Special Needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed.), (pp. 128-154). Auckland, NZ: Thomson Dunmore Press.
- Frederickson, N., Jones, A.P., & Lang, J. (2010). Inclusive Provision Options for Pupils on the Autistic Spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63-73.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Geschwind, D., & Lewitt, P. (2007). Autism Spectrum Disorders: Developmental Disconnection Syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 103-111.
- Gevorgianienė, V., & Raščepkina, I. (2014). Motinų, auginančių autizmo sutrikimą turinčius vaikus, kompetencijos [Competences of mothers raising children with autism disorder]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 2(31), 155-176.
- Greenstein, A. (2014). Is this Inclusion? Lessons from a very „Special“ Unit. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 379-391.
- Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to Give up on a Single Explanation for Autism. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1218-1220.

- Hess, K., Morrier, M., Heflin, L., & Ivey, M. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 961-971.
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tampier, A., & Rutter, M. (2014). Cognitive and Language Skills in Adults with Autism: a 40-year Follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(1), 49-58.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive Education for Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes, Experience and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46.
- Iovanonne, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kinkaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 150-165.
- Ivoškuvienė, R., & Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas [Education of autistic children]*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Jones, V. (2007). 'I Felt Like I did Something Good' – The Impact on Mainstream Pupils of a Peer Tutoring Programme for Children with Autism. *British Journal of Special Education, 34*(1), 3-9.
- Jordan, R. (2008). Autistic Spectrum Disorders: A Challenge and a Model for Inclusion in Education. *British Journal of Special Education, 35*(1), 11-15.
- Jurevičienė, M. (2012). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos [Strategies for developing social skills in children with moderate intellectual disabilities]*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S) [[Ph Thesis, Social Science, Educology (07)]. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Jurevičienė, M., & Šostakienė, N. (2014). Expression of Social Skills of a Child With Autism Spectrum Disorder. Case Analysis. *Social Welfare, 2*(4), 85-98.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kemp, S., Petriwskyj, A., Shakespeare-Finch, J., & Thorpe, K. (2013). What if You're Really Different? Case Studies of Children with High Functioning Autism Participating in the Get REAL Programme who had Atypical Learning Trajectories. *European Journal of Special Education, 28*(1), 91-108.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2015). Which Terms should be Used to Describe Autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism, 10*, 1-21.

- Koegel, R., Koegel, L., Frea, W., & Green-Hopkins, I. (2003). Priming as a Method of Coordinating Educational Services for Students with Autism. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34*, 228-235.
- Lai, M., Lombardo, M., & Baron-Cohen, S. (2014), Autism. *Lancet, 383*(9920), 896-910.
- Lal, R., & Sanghvi, D. (2015). Autism and Functional Language Development – An Experiment with AAC Intervention. In M. Fitzgerald (Ed.). *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances*.
- Lane, A.E., & Bishop, S.L. (2014). Sensory Profiling Autism. *Autism Research, 1*(2), 1225-1229.
- Levy, S., Mandel, S., & Schultz, R. (2009). Autism. *Lancet, 374*(9701), 1627-1638.
- Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Lu, F., Martin, D.M., & et.al. (2012). A Multisite Study of the Clinical Diagnosis of Different Autism Spectrum Disorders. *Arch Gen Psychiatry, 69*(3), 306-313.
- Manti, E., Scholte, E., & Van Berckelaer-Onnes, A. (2013). Development of Children with Autism Spectrum Disorders in Special Needs Education Schools in the Netherlands: a three-year follow-up study. *European Journal of Special Education, 26*(4), 411-427.
- McKenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder: Using Learning Preferences and Strengths*. London: Jessica Kingsley.
- Mesibov, G.B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*(3), 337-346.
- Mikulėnaitė, L., & Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas [Autism in early childhood]*. Vilnius: Viltis.
- Mitchell, D. (Ed.) (2005). *Contextualising Inclusive Education Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Morewood, G., Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Mainstreaming Autism: Making it Work. *GAP, 12*(2), 62-68.
- Moyes, R.A. (2003). *Addressing the Challenging Behavior of Children with High-functioning Autism/Asperger Syndrome in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents*. London: Jessica Kingsley.
- Myers, B.J., Mackintosh, V.A., & Goin-Kochel, R.D. (2009). „My Greatest Joy and My Greatest Heart Ache“: Parents’ Own Words on How Having a Child in the Autism Spectrum has Effected Their Lives and Their Families’ Lives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 670-684.

- Parsons, S., Guldberg, A., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2011). International Review of the Evidence on the Best Practice in Educational Provision for Children on the Autism Spectrum. *European Journal of Special Education Needs*, 26(1), 47-63.
- Pelphrey, S. Shultz, B., Hudac, N., & Wyk, O. (2011). Constraining Heterogeneity: The Social Brain and its Development in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry*, 52(6), 631-644.
- Pennington, M.L., Cullinan, D., & Southern, L.B. (2014). Defining Autism: Variability in State Education Agency Definitions of and Evaluations for Autism Spectrum Disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/327271>.
- Rutter, M. (2011). Progress in Understanding Autism: 2007-2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 395-404.
- Tarassoli, T., & Baron-Cohen, S. (2012). Taste Identification in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1419-1429.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 12-21.
- Starr, E.M., Foy, J.B., Cramer, K.M., & Singh, H. (2006). How are Schools Doing? Parental Perceptions of Children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and Learning Disabilities: A Comparative analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 315-332.
- Stitcher, J.P., O'Connor, K.V., Herzog, M.J., Lierheimer, K., & McGhee, S.D. (2012). Social Competence Intervention for Elementary Students with Aspergers Syndrome and High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 354-366.
- Walton, A. (2014). CDC: Autism Rates May (or May not) be on the Rise. *Forbes*, Mar. 28, 1-2.
- Waltz, M. (2002). *Autistic Spectrum Disorders: Finding a Diagnosis and Getting Help*. Sebastopol, CA: O'Reilly&Associates.
- Wing, L. (1996). Autism Spectrum Disorders: No Evidence for against an Increase in Prevalence. *British Medical Journal*, 312, 327-338.

FACTORS DETERMINING SUCCESSFUL EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Toma Jokubaitienė
Šiauliai Special Education Centre, Lithuania

Algirdas Ališauskas
Šiauliai University, Lithuania

Summary

As the number of children with autism spectrum disorder increases, the education of these children is becoming increasingly important. In order to identify the factors of successful education of children with autism spectrum disorder, a theoretical analysis of the concept of autism spectrum disorder was conducted, emphasizing the heterogeneity of children with autism spectrum disorder and the importance of acknowledgment of their cognitive and social skills and interests. The methodology of qualitative research and ecosystem approach has been used for case studies of 3 children with autism spectrum disorders successful education. The education success factors have been analysed through the interaction among all educational participants. The research data has been collected via semi-structured interviews and child's observation at school and at home.

The study confirms the uniqueness of the characteristics of children with autism spectrum disorders and their educational situations. Participants in the educational process - parents, teachers, speech therapists, psychologists, assistants, and classmates indicate both similar and different characteristics and needs of the same child. The uniqueness of the characteristics and individuality of the expression of peculiarities in children with autism spectrum disorders presupposes the importance of individualization of education.

In the paper, the favourable factors of the successful education of children with autism spectrum disorders have been analysed. The study showed that educational success is determined by the favorable values and attitudes of the educators and friendly school community, as well as good knowledge of the child individuality, individualized education to address child's needs and interests and to ensure his/her active participation. The collaboration of all educational participants, including the teacher, the child, the parents as well as the classmates has been found as one of successful educational factors.

Corresponding author: algirdas.alisauskas@su.lt