

IRENA KAFFEMANIENĖ • LIJANA GIEDRAITIENĖ
MARGARITA JUREVIČIENĖ • RITA KANTANAVIČIŪTĖ-PETRUŽĖ
GRAŽINA MUSTEIKIENĖ • LAIMA TOMĖNIENĖ • ATENA ŽYMANTIENĖ
IEVA BILBOKAITĖ-SKIAUTERIENĖ • RENATA BILBOKAITĖ



Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste





**IRENA KAFFEMANIENĖ • RITA KANTANAVIČIŪTĖ-PETRUŽĖ
GRAŽINA MUSTEIKIENĖ • MARGARITA JUREVIČIENĖ
LIJANA GIEDRAITIENĖ • ATENA ŽYMANTIENĖ
LAIMA TOMĖNIENĖ • IEVA BILBOKAITĖ-SKIAUTERIENĖ
RENATA BILBOKAITĖ**

Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste

METODINĖ PRIEMONĖ



VILNIAUS
UNIVERSITETO
LEIDYKLA

2023



Metodinių priemonių komplekto parengimą iš dalies finansavo Europos socialinis fondas vykdant projektą „Aukštųjų mokyklų tinklo optimizavimas ir studijų kokybės gerinimas Šiaulių universitetą prijungiant prie Vilniaus universiteto“ Nr. 09.3.1-ESFA-V-738-03-0001.



Optimization of the network of higher education institutions and improvement of the quality of studies by merging Šiauliai University and Vilnius University' No. 09.3.1-ESFA-V-738-03-0001. The project is funded by the European Social Fund.

Recenzentės:

doc. dr. Ieva Kuginytė-Arlauskienė, Vakarų Norvegijos taikomųjų mokslų universitetas, Stordas,
Asta Kairienė, Šiaulių „Sandoros“ progimnazijos specialioji pedagogė, logopedė metodininkė

Leidžiama Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos direktorato 2023 m. birželio 16 d. posėdžio nutarimu (protokolo Nr. (1.13 E) 850000-KT-131).

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale ibiblioteka.lt

ISBN 978-609-07-0949-8 (spausdinta knyga)

ISBN 978-609-07-0950-4 (skaitmeninis PDF)

© Irena Kaffemanienė, Rita Kantanavičiūtė-Petružė, Gražina Musteikienė,
Margarita Jurevičienė, Lijana Giedraitienė, Atena Žymantienė, Laima Tomėnienė,
Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė, Renata Bilbokaitė, 2023

© Vilniaus universitetas, 2023

TURINYS

Įvadas	5
1 skyrius. ĮTRAUKIOJO UGDYMO GAIRĖS IR PEDAGOGINĖS STRATEGIJOS	7
Švietimas kaip tvarios plėtros strategija	8
Įtraukiojo švietimo ir ugdymo samprata	9
Įtraukiojo ugdymo vertybinės nuostatos	13
Esminiai įtraukiojo švietimo ir ugdymo principai	14
Įtraukiojo ugdymo strategijos	16
Universalus dizainas mokymuisi	17
Kompetencijomis grįstas mokymasis	23
Personalizuotas (suasmenintas) ugdymas	25
Ugdymo individualizavimas, diferencijavimas	28
Individualus ugdymo ir švietimo pagalbos planas	33
Bendradarbiavimu grįstas mokymas ir mokymasis	35
Mokymo ir mokymosi refleksija	42
Įtraukiojo ugdymo mokytojo kompetencijos	44
Literatūra	45
2 skyrius. VAIKŲ KALBOS, KALBĖJIMO, KOMUNIKACIJOS RAIDA IR JOS SKATINIMAS	51
Kalbos, kalbėjimo, komunikacijos samprata	52
Kalbos įsisavinimo lygmenys	54
Vieno–dvių netikrų žodžių frazė	58
Vieno–dvių žodžių frazė	64
Dvių–trių žodžių sakiniai	69
Trijų–penkių žodžių sakiniai	73
Vientisiniai išplėstiniai ir sudėtiniai sakiniai	78
Žodyno plėtojimo ir pasakojimo strategijos	86
Pasyviojo ir aktyviojo žodyno plėtojimo strategijos ir būdai	86
Literatūra	91
3 skyrius. VAIKŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, PAŽINIMAS IR UGDYMAS	95
Autizmo samprata ir požymiai	96
Autizmo bruožų raiškos įvairovė. Stiprybių perspektyva	98

Autistiškų asmenų patiriami iššūkiai	100
Bendravimo ir socialinės sąveikos iššūkiai	101
Pasikartojantis elgesys, interesai ar veikla	110
Jutiminė integracija	112
Autistiškų vaikų ugdymo rekomendacijos	118
Bendravimo ir komunikavimo gebėjimų ugdymas	118
Autizmui draugiškos ugdymo aplinkos kūrimas	122
Literatūra	128

4 skyrius. ŠVIETIMO PAGALBOS ORGANIZAVIMO IR BENDRADARBIAVIMO SVARBA UGDANT SPECIALIŲJŲ

UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS	137
Palankios mokymosi aplinkos prielaidos ir užtikrinimo svarba	138
Palankios mokymosi aplinkos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams sukūrimas / užtikrinimas	141
Skaitmeninių programų / priemonių naudojimas	148
Kompetencijomis grįstas ugdymas	160
Vertinimo paskirtis ir funkcijos	161
Apibendrinamasis ir kriterinis vertinimas	162
Formuojamasis vertinimas mokinių įvairovėje	163
Veiksmingas komandinis darbas ir bendradarbiavimas	167
Pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų komandinis darbas individualiai kiekvieno mokinio pažangai	168
Komandinis darbas pritaikant mokiniui Bendruosius ugdymo planus	171
Bendradarbiavimas su mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais)	185
Mokytojų mokymosi kartu kultūros plėtojimas	187
Literatūra	195
Priedai	203
Apie autorės	221

Įvadas

Antropoceno epocha įpareigoja visuomenę mąstyti ne tik apie save ir sau adaptuojamą planetą plačiaja žodžio prasme, tačiau vis giliau ieškoti prasmų sąveikaujant su kitais žmonėmis, pažįstant save ir kitus kaip kompleksines įvairiapusiškas individualias ir universalias žmogiškąsias esybes. Visapusiškas tvarumas, kaip siekinys, yra aktualizuojamas dėl žmogaus santykio su gamta ir žmonėmis: stengdamiesi modernizuoti buitį, pritaikyti išorinę aplinką patogiam gyvenimui, žmonės tebenaikina miškus, itin daug vartoja daiktų ir produktų ne pagal poreikį, bet pagal norus. Minėtais ir dar įvairesniais būdais žmonės mažina gamtos išteklius, skatina besaikę gamybą ir didina išmetamų šiukšlių kiekį, taip sukeldami taršą, prisidedami prie klimato šilimo, kuris yra didžiausia grėsmė Žemės augmenijai ir gyvūnijai, nes kasdien išnyksta rūšys ir mažėja įvairovė.

Praktikoje tvarumas dažnai suvokiamas tik kaip ekologinių problemų objektas, tačiau būtent tvarumo koncepcija apima ne tik ekologines, bet ir kultūrinės, socialinės-ekonominės bei politinės sritis – būti tvariam reiškia gebėti veikti kuriant geresnius, įdomesnius ne tik sau, bet ir kitiems naudingus dalykus, kurie prisideda prie kultūrinių, socialinių ir ekologinių vertybių bei veiksmų. Būti tvariam – reiškia būti kritiškai mąstančiam ir atsakingam ne tik už dabarties savo veiksmus, bet ir už tai, kokį poveikį jie sukels ateityje kitiems.

Šios metodinės priemonės paskirtis yra šviesti pedagoginių krypčių studentus, švietimo institucijų vadovus, jų pavaduotojus, pedagogus, pagalbos specialistus, vaikų tėvus ir artimuosius bei visus, kuriems yra svarbus įvairių poreikių ir iššūkių turintis vaikas ir jo poreikiai; vaikas ir jo visavertiškas buvimas savimi ir veikiant darniai su kitais; vaikas, kuris visada bus priimtas ir jausis savas, nes mes, kaip visuomenė, pažinsime vienas kitą ir gebėsime vieni kitus priimti kaip save. Būti tvariu žmogumi reiškia gebėti būti ir sąveikauti su visais visuomenės nariais, kartu kurti, tobulėti, vienas kitam padėti ir mylėti kiekvieną su savo išskirtinumais.

Pirmame skyriuje apžvelgiama įtraukiojo ugdymo samprata, vertybinės nuostatos, principai, nagrinėjamos įtraukiojo ugdymo pedagoginės strategijos: universalus dizainas mokymuisi, kompetencijomis grįstas mokymasis, personalizuotas ugdymas, ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas, bendradarbiavimu grindžiamas mokymas ir mokymasis. Įtraukusis ugdymas nagrinėjamas kaip palankus ir atviras visiems besimokantiejiems, nepriklausomai nuo individualių skirtumų (lyties, amžiaus, etninės ar socialinės kilmės, tautybės, kalbos, religijos, socialinių ar raidos ypatumų), vis dėlto šiame skyriuje, kaip ir visame leidinyje, daugiausia dėmesio skiriama mokinių, turinčių negalią, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui bendrojo ugdymo klasėje. Skyrius baigiamas įtraukiojo ugdymo mokytojo kompetencijų apžvalga.

Antrame skyriuje apžvelgiama vaiko kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos raida ir jos skatinimas. Daugiausia dėmesio skiriama skirtingo amžiaus vaikų kalbos įsisavinimo lygmenų apibūdinimui ir atskleidimui. Apibūdinant vaikų kalbos gebėjimus skirtinguose amžiaus tarpsniuose, išskiriamos galios ir sunkumai, pateikiamos rekomendacijos tėvams ir ugdytojams, patarimai, kaip ugdyti kalbos supratimą ir skatinti kalbos raišką. Apibendrinus skirtingas kalbos raidos periodizacijas, pateikiamos žodyno plėtojimo ir pasakojimo strategijos, nes išplėtotas, aktyvus žodynas turi didelės reikšmės sėkmingai komunikacijai su kitais žmonėmis. Pateikiama praktinių bendravimo su vaiku pavyzdžių.

Trečiame skyriuje apžvelgiamos esminės vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sampratos; paliečiamas neuroįvairovės aspektas. Pateikiamos ugdymo ir socializacijos perspektyvos. Analizuojami socialinės sąveikos, kalbinio ir nekalbinio bendravimo, elgesio bei sensorinio suvokimo ypatumai, pateikiami atvejo analizių fragmentai. Aktualizuojama stiprybių perspektyva, kuri reiškia vaiko turimų gebėjimų identifikavimą ir orientaciją į vaiko stiprybes bei individualias galimybes, modeliuojant ugdymo procesą. Išryškinama, kokiomis formomis ir būdais būtina gerinti sėkmingą sąveiką sistemoje: *vaikas, šeima, ugdymo įstaiga*. Pateikiamos ugdymosi rekomendacijos.

Ketvirtame skyriuje apžvelgiami įtraukiojo ugdymo kultūros įgyvendinimo ir pagalbos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, organizavimo mokyklos lygmeniu praktiniai aspektai. Visa tai pedagogus skatina domėtis ugdymo turinio ir aplinkos pritaikymo mokinio poreikiams klausimais, lanksčiau organizuoti darbą klasėje, taikant įvairesnes ugdymo(si) strategijas ir šiuolaikines skaitmenines technologijas, individualizuoti vertinimą ir įsivertinimą, skatinant kiekvieno mokinio savarankiškumą, asmeninės pažangos stebėjimą ir augimą šiuolaikiniame kompetencijų ugdymo kontekste. Daug dėmesio skiriama bendradarbiavimo kultūros kūrimui ir ugdymo proceso dalyvių bendrų veiklų organizavimui, didinant mokinio ir jo šeimos įsitraukimą į mokymosi, individualaus ugdymo plano sudarymo bei įgyvendinimo procesą. Taip pat akcentuojama vadovų ir Vaiko gerovės komisijos narių lyderystė, telkiant bendruomenę įtraukiojo ugdymo principų mokykloje įgyvendinimui, plėtojant sąmoningo ir kryptingo kolegialaus pedagogų mokymosi drauge kultūrą.

Prof. dr. Renata Bilbokaitė,
Vilniaus universiteto Šiaulių akademija

Įtraukiojo ugdymo gairės ir pedagoginės strategijos

Irena Kaffemanienė

Švietimas kaip tvarios plėtros strategija

Pasaulio šalys vieningai pripažino tvarios plėtros (darnaus vystymosi) principą kaip aplinkos apsaugos strategiją, kurios esminis siekis – tenkinant dabarties žmonių poreikius, neatimti iš ateities kartų teisės į turimus gamtos išteklius. Tvarios plėtros koncepcija orientuota į ekonominę, socialinę raidą ir aplinkos apsaugą ateities kartoms (Purvis et al., 2019). Kitaip tariant, tvari plėtra skirta pusiausvyrai tarp žmonių veiklos ir aplinkos apsaugos užtikrinti, laikantis darnaus vystymosi principų.

Švietimas yra tvarios visuomenės raidos pagrindas. Vis labiau nenuspėjamame pasaulyje švietimas gali daryti poveikį tam, kaip žmonės priima jiems kylančius iššūkius. Todėl, siekiant darnaus vystymosi tikslų, švietimui skiriamas ypač svarbus vaidmuo. Tvarios ateities kūrimas nacionaliniu ir pasauliniu mastu reikalauja pagrįstų sprendimų, veiksmų ir pokyčių aktualiais švietimo kokybės klausimais įvairiais lygmenimis: švietimo struktūrų ir strategijų, požiūrių, ugdymo turinio ir kt.

Darnaus vystymosi strategija apima 17 tikslų, susijusių su aplinkos apsauga, skurdo mažinimu, aprūpinimu maistu ir kt. *Kokybiškas švietimas* yra 4-asis darnaus vystymosi strategijos tikslas: *užtikrinti įtraukų ir kokybišką švietimą visiems ir skatinti mokymąsi visą gyvenimą* (UNESCO, 2021a).

Švietimo iki 2030 m. programoje daugiausia dėmesio skiriama prioritetinėms tvarios plėtros iniciatyvoms: transformuoti švietimo politiką, mokymosi aplinką; stiprinti pedagogų kompetencijas; suteikiant žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų, įgalinti jaunimą imtis veiksmų visuomenės pažangai (UNESCO, 2020).

Didėjančios socialinės, ekonominės nelygybės, nestabilumo, karinių konfliktų grėsmės, migracijos ir kt. iššūkių kontekste itin svarbią rolę įgyja pagarba vertybių ir požiūrių, skirtingų kultūrinių perspektyvų ir asmenybės bruožų įvairovei (OECD, 2018). Švietimas darniam vystymuisi apibrėžiamas kaip skatinantis žinias, įgūdžius, vertybes ir nuostatas, kad visuomenė būtų tvaresnė ir teisingesnė visiems (Leicht et al., 2018).

XXI a. švietimas įkvėptas humanistinės švietimo vizijos, paremtos žmogaus teisių ir orumo, socialinio teisingumo, taikos vertybėmis; kultūrinės, kalbinės, etninės įvairovės pripažinimo ir įtraukties principais (ED-2016/WS/28, 2016).

Kokybiškas ir įtraukus švietimas, išsilavinimo įgijimas yra žmonių socialinio gyvenimo ir aplinkos gerinimo, taigi ir tvarios plėtros, pagrindas (European Commission, Joint Research Centre, 2022). Įtraukusis ugdymas – visų mokinių, taip pat ir neįgalųjų, poreikių įvairovės pripažinimas ir tenkinimas, atskirties švietime mažinimas – stiprina socialinę sanglaudą, priklausymo bendruomenei suvokimą ir aktyvų dalyvavimą akademiniam ir socialiniam gyvenime, kad niekas nebūtų paliktas nuošalyje (ED-2016/WS/28, 2016).

Epochoje, kuriai būdingas naujas mokslo žinių proveržis, bet kartu vis daugėja sudėtingų visuomenės problemų, tikslinga, kad mokiniai įgytų ne tik platų spektrą kognityvinių, metakognityvinių, socialinių ir emocinių kompetencijų, bet ir vertybinius pagrindus, padedančius adekvačiai pasirinkti savo kelią, orientuotis, gyventi ir kurti besikeičiančiame pasaulyje.

XXI a. mokytojams keliami aukšti pedagoginių kompetencijų ir ugdymo kokybės reikalavimai. Sudėtingoje globalioje aplinkoje, kurioje auga priešiškas ir nacionalistinė retorika, mokytojai turi suprasti pasaulines realijas, pažinti kultūrinius skirtumus, būti atviri pokyčiams, gebantys išitraukti iš transformuojančią praktiką ir pasirengę būti pokyčių lyderiais, remti didėjančią mokinių bendruomenių įvairovę savo klasėse, mokyklose (Baily & Holmarsdottir, 2019).

Įtraukiojo švietimo ir ugdymo samprata

Kokybiškas švietimas (4-asis darnaus vystymosi strategijos tikslas) siejamas su įtraukiuoju ugdymu. Įtraukusis ugdymas – pagrindinė vaiko teisė, pripažinta įvairiuose tarptautiniuose žmogaus teisių dokumentuose.

Įtraukiuoju vadinamas ugdymas atviroje ir saugioje aplinkoje, užtikrinant visiems mokiniams lygias teises mokytis kiekvienam prieinamu lygiu, nepriklausomai nuo lyties, amžiaus, etninės ar socialinės kilmės, tautybės, kalbos, religijos, socialinių ar raidos ypatumų (ED-2016/WS/28, 2016).

Įtraukusis švietimas reiškia pripažinimą, kad kiekvienas vaikas / asmuo turi unikalių individualių skirtumų, savybių, pomėgių ir kad kiekvienas gali mokytis pagal savo gebėjimus ir įvairius mokymosi poreikius.

Įtraukiamame švietime ypatingas dėmesys skiriamas pažeidžiamų, rizikos grupių mokiniams, ypač vaikams, turintiems negalią (UNESCO, 2021b), kurie dėl įvairių priežasčių gali patirti atskirties ar menkesnių mokymosi rezultatų riziką (ED-2016/WS/28, 2016).

Esminiai įtraukiojo švietimo ir ugdymo bruožai (Slee, 2018):

- Visi vaikai gali pasirinkti mokytis artimiausioje mokykloje.
- Mokyklos taiko „nulinio atmetimo“ politiką: mokyklose visi vaikai laukiami ir vertinami.
- Visi vaikai gali mokytis įprastose klasėse kartu su to paties amžiaus bendraamžiais, pagal tas pačias bendrąsias ugdymo programas; mokymo turinys gali būti įvairiai pritaikomas; įvairūs mokymo ir mokymosi metodai ir būdai atitinka visų mokinių poreikius.
- Mokykloje sutelkti tinkami pedagoginiai ištekliai, darbuotojams teikiami įtraukiojo ugdymo mokymai.

Nors daugumoje pasaulio šalių jau keli dešimtmečiai įsitvirtina įtraukusis ugdymas, vis dėlto mokinių, turinčių negalią, įtraukusis švietimas kai kuriose šalyse vis dar yra iššūkis segregacinei švietimo praktikai (ED-2016/WS/28, 2016). Lietuvoje įtraukusis ugdymas pradėtas prieš kelis dešimtmečius, tačiau vis dar yra mokyklų ir klasių, skirtų tik mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP).

Teorinių negalios modelių (požiūrių į negalią) žinojimas padeda suprasti, kodėl įvairiose šalyse vis dar esama specialiųjų mokyklų.

Neįgaliųjų ugdymas turi ilgą istoriją, grindžiamą požiūriu į negalią teorijomis. Ryškiausi teoriniai požiūrio į negalią modeliai žinomi kaip „medicininis negalios modelis“ ir „socialinis negalios modelis“.

Medicininio modelio dėmesio centre – neįgalumo diagnozė ir asmens socialinės adaptacijos trūkumai, negalėjimas dalyvauti visuomenės gyvenime. Medicininio modelio esmė – negalia yra problema; negalią reikia diagnozuoti, ją „sumažinti“, „ištaisyti“ su negalia susijusius asmens trūkumus. Iš medicininio modelio kildinami neigiami socialiniai negalios vaizdiniai, stereotipai, išankstinis nusistatymas prieš žmones, turinčius negalią; neįgaliųjų segregacija ir diskriminacija visose socialinio gyvenimo srityse, taip pat ir švietime.

Socialinis modelis suvokia negalią kaip asmens natūralų skirtumą ir sutelkia dėmesį į socialinių ir fizinės aplinkos barjerų įveikimą (Thurber & Bandy, 2018). Socialinio modelio tikslas – padidinti prieinamumą visais kasdienio ir visuomeninio gyvenimo aspektais, kad būtų pašalintos kliūtys, ribojančios žmonių, turinčių negalią, galimybes (Sanabria, 2022). Pasak autorės, socialinio modelio privalumai yra tai, kad jis pabrėžia žmogaus teisę laisvai dalyvauti visuomenės gyvenime, pašalina stigmą, susijusią su negalia; šio modelio trūkumai – pamirštama pabrėžti biologinę negalios tikrovę, kuri egzistuoja tūkstančiams asmenų ir atskiria negalią nuo asmens tapatybės. Nors yra manančių, kad negalia neturėtų būti laikoma asmens tapatybės dalimi, daugelis neįgaliųjų savo negalią laiko savo tapatybės dalimi (Sanabria, 2022).

Kaip atsakas į socialinio modelio trūkumus, formuojasi nauja negalios perspektyva, vadinama „kultūriniu modeliu“ (Thurber & Bandy, 2018), kuriuo remiantis negalia apibrėžiama kaip „vertinga žmonių kultūrinės įvairovės forma ir pageidaujama santykių etika“ (Hamraie, 2016). Kultūriniu modeliu siekiama pakeisti įsitikinimus, negalią vertinančius kaip „problema“, kurią reikia išspręsti arba ignoruoti. Kultūrinio negalios modelio atstovai siekia, kad negalia būtų pripažinta vertinga ir svarbia žmonių įvairovės dalimi; patys neįgalieji savo negalią vertina kaip pasididžiavimo ir priklausymo tam tikrai visuomenės grupei požymį; neįgaliųjų judėjimai gali pasisakyti už jiems svarbius politinius pokyčius.

Vis dėlto šio modelio silpnoji pusė yra tam tikras atsiskyrimo nuo likusios visuomenės jausmas (Sanabria, 2022), pasireiškiantis negalios tapatybės reprezentacija per kalbą, apibūdinančią negalią. Socialinio ir kultūrinio modelio atstovai skirtingai vartoja kalbą, apibūdinami negalią. Pirmieji vartoja vadinamąją kalbą „pirmiau asmuo, po to negalia“, pvz., *asmuo, turintis negalią* ir pan. Kultūrinį negalios modelį palaikantys asmenys reikšminga tapatybės raiškos dalimi laiko negalią ir vartoja kalbą „pirmiau tapatybė“, pvz., autizmą laikantys savo tapatybe asmenys save įvardija kaip autistiškus (*aš esu autistiškas*), o ne kaip „asmenis, turinčius autizmo spektro sutrikimą“. Panašaus požiūrio laikosi ir daugelis kurčiųjų, nurodydami, kad jie yra kurtieji, buvimas kurčiuoju yra jų kultūros ir tapatybės dalis (Ladau, 2021).

„Asmuo pirmiau“ kalba vartojama siekiant pabrėžti asmens teisę į tapatybę, kuri nėra jo negalia; „tapatybė pirmiau“ kalba iškelia negalią kaip asmens tapatybę. Vartojantys „tapatybės kalbą“, pabrėždami, kad negalią sukelia visuomenė („socialinis negalios modelis“), siekia parodyti savo ryšį su neįgaliųjų bendruomene, pasididžiavimą negalia. Ir nors autistiškų žmonių bendruomenėje nėra tvirto sutarimo šiuo klausimu, vis dėlto kai kurie iš jų autizmą vertina ne kaip negalią, o kaip kitokį pasaulio matymo ir bendravimo su jais būdą; taip pat ir kurčiųjų bendruomenėje esama žmonių, kurie nepripažįsta kurtumo kaip negalios, bet laiko save kultūriškai ir kalbiniu požiūriu skirtinga grupe (Victoria State Government, 2022).

Žmonės turi teisę pasirinkti, kaip apibūdinti jų tapatybę. Kai kuriems žmonėms „asmuo pirmiau“ kalba buvo ir tebėra svarbi kaip būdas sugrąžinti negaliai žmogiškumą; kitiems – savęs tapatinimas su negalios kultūra yra prasminga atsvara negalios stigmatizavimui (Thurber & Bandy, 2018). Kol nėra visuotinės negalios konceptualizacijos, kurioje negalia būtų suvokiama kultūriškai specifiniais būdais, gerbiant asmens pageidavimus, rekomenduojamos skirtingos kalbos vartojimo nuostatos (Victoria State Government, 2022).

Įtraukiojo ugdymo kontekste kalba yra svarbi todėl, kad ja gali būti reiškiamas nuvertinantis arba pagarbus požiūris į negalią; o požiūris lemia tiek pedagogų veiksmus, tiek ir mokinių santykius ir elgesį klasėje.

Įtraukusis ugdymas remiasi socialiniu požiūriu į negalią modeliu. Įtraukiojo ugdymo pagrindas – pripažinimas, kad visi vaikai gali mokytis kartu toje pačioje mokykloje, o tai reiškia reikalavimą pašalinti visas kliūtis, kurios gali apriboti dalyvavimą ir pasiekimus (Tiernan, 2022).

Nors įtraukusis ugdymas tampa daugelio mokyklų deklaruojama misija, tačiau vis dar pernelyg dažnai negalią turinčių mokinių ugdymas bendrojo ugdymo mokyklos specialiosiose klasėse klaidingai įvardijamas kaip „įtraukusis ugdymas“. Svarbu suprasti, kas yra įtrauktis, o kas ne. *Nėra* įtraukus:

- mokinių ugdymas specialiosiose mokyklose ar klasėse;
- mokymas pagal „specialią“ programą, kuri neatitinka bendrojo ugdymo programų;
- mokymasis klasėje nuošaliau nuo kitų mokinių, padedant mokytojo padėjėjui ar specialiajam pedagogui, kai tuo metu mokytojas moko likusią klasės dalį.

Specialusis ugdymas turi būti bendros švietimo strategijos, naujos socialinės bei ekonominės politikos dalis; įprasta mokykla turi būti reformuota taip, kad teigiamai reaguotų į mokinių įvairovę, individualius skirtumus vertintų ne kaip problemas, kurias reikia išspręsti, o kaip mokymosi praturtinimo galimybes (Ainscow, 2020).

Pasak Ainscow (2020), kai kuriose šalyse įtraukusis švietimas vis dar suprantamas kaip būdas padėti vaikams, turintiems negalią, mokytis bendrojo ugdymo įstaigose. Tačiau tarptautiniu mastu įtrauktis vis plačiau suprantama kaip įvairovės švietime principas; tikslas yra panaikinti socialinę atskirtį, kuri yra požiūrių ir reakcijų į rasės, socialinės klasės, etninės priklausomybės, religijos, lyties ir gebėjimų įvairovę pasekmė. Iš esmės įtrauktis prasideda nuo įsitikinimo, kad švietimas yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingesnės visuomenės pagrindas. Akcentuojamas teisingumas ir įveikimas kliūčių, trukdančių visiems mokiniams dalyvauti švietime, tuo pačiu metu ypatingas dėmesys skiriamas toms besimokančiųjų grupėms, kurioms gali iškilti atskirties rizika (Ainscow, 2020).

Taigi, įtraukusis ugdymas yra sąvoka, kuriai vis dar trūksta aiškios konceptualizacijos, o nevienodas supratimas ir netinkamas sąvokos vartojimas turi įtakos įtraukties įgyvendinimui (Slee, 2018). Todėl norint sukurti aiškia įtraukiojo ugdymo viziją būtina atskirti įtrauktį (integracija) nuo visiškos įtraukties (inkliuzija). Pvz., Hornby (2015) įtraukiojo ugdymu laiko ir mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą bendrojo ugdymo mokyklų specialiosiose klasėse, t. y. atskiroje ugdymo aplinkoje. Šį požiūrį kritikuoja Tiernan (2022): nors toks įtraukiojo ugdymo aiškinimas lyg ir pripažįsta teisę mokytis visiems, vis dėlto taip pat sukuria nelygybės dilemą ir skatina diskriminaciją, nes nustato mokymosi „vietą“ (specialiosiose klasėse); tai reiškia, kad iš esmės vadovaujama si ableizmu – neįgalųjų diskriminacija¹ ir išankstine nuvertinančia nuostata (Tiernan, 2022; Victoria State Government, 2022), švietime tai pasireiškia mokinių skirstymu į klases ir mokyklas pagal galias / negalias.

Visiška įtrauktis (inkliuzija) reiškia, kad panaikinamas ableizmo principas, vis labiau pripažįstama, kad įtraukusis švietimas turi būti atviras žmonių įvairovei ir negali būti grindžiamas „deficito“ teorija ir praktika (Tiernan, 2022).

1 Ableism (2023). *Dictionary.com, LLC*. <https://www.dictionary.com/browse/ableism>

„Įtrauktis“ yra daugiau nei tiesiog fizinis „buvimas čia“. Jei vaikas turi negalią, jis neturi būti atskirtas nuo bendraamžių specialiosiose klasėse ar mokyklose (UNESCO, 2021). Įtrauktis yra pripažinimas, kad visi vaikai gali mokytis įprastose bendrojo ugdymo mokyklų bendrose klasėse ir įgyti kompetencijų sau prieinamu lygiu, skirtingais būdais ir skirtingu tempu. Visi vaikai turi mokytis pagal bendrąsias ugdymo programas; prireikus jas galima pritaikyti; parinkti įvairius mokinių poreikius atitinkančius mokymo ir mokymosi metodus ir būdus (Slee, 2018). Jiems reikia suteikti įvairaus, individualius poreikius atitinkančio mokymosi galimybių. Pripažįstant visų mokinių individualumą, mokymo ir mokymosi procese gali būti taikomos įvairios pedagoginės alternatyvos, kad būtų tenkinami įvairūs kiekvieno vaiko ugdymosi poreikiai.

Įtraukusis ugdymas apima ne tik akademinę veiklą pamokose: visi mokiniai, taip pat ir turintys negalią, yra savo mokyklos bendruomenės nariai, jie kartu su bendraamžiais dalyvauja įvairioje mokyklos veikloje ir kuria prasmingus socialinius santykius (Slee, 2018).

Sėkmingo įtraukiojo ugdymo plėtros raktas yra pragmatiškas visiškos įtraukties supratimas, kuris palaiko visų mokinių, taip pat ir turinčių negalią, ugdymą(si) kartu su bendraamžiais įprastose klasėse, bet kritiškai neapriboja mokykloje taikomų specialiosios pedagoginės pagalbos ar kitų specializuotos intervencijos ir paramos būdų (Tiernan, 2022).

Įtraukiojo ugdymo vertybinės nuostatos

Esminės įtraukiojo ugdymo vertybės – *tolerancija ir pagarba mokinių įvairovei; visų mokinių lygiavertis dalyvavimas; dėmesys asmenybei ir skirtingiems individualiems mokymosi poreikiams; kiekvieno vaiko galimybių pripažinimas ir aukšti lūkesčiai kiekvieno besimokančiojo atžvilgiu.*

Įtraukios sistemos suteikia geresnės kokybės švietimą visiems vaikams ir padeda keisti diskriminacinį požiūrį į skirtingų gebėjimų ar skirtingų kultūrų mokinius. Mokyklos sudaro sąlygas plėtoti socialinius santykius ir sąveiką. Pagarba ir supratimas auga, kai skirtingų gebėjimų mokiniai žaidžia, bendrauja ir mokosi kartu.

Mokinių įvairovė vertinama ne kaip iššūkis, o kaip galimybė kurti tolerantišką ir empatišką aplinką mokyklos bendruomenėje, kurioje kiekvienas jaučiasi saugiai, nepriklausomai nuo sociokultūrinių (etninės priklausomybės, kalbos, negalios, tautybės, socialinės padėties ir kt.), individualių mokymosi skirtumų ar specialiųjų ugdymosi poreikių, susijusių su negalia.

Svarbūs įtraukios mokyklos veiksniai – mokyklos kultūra: mokykla atvira įvairovei, empatiška, toleruojanti ir gerbianti skirtumus. Mokyklose, kuriose sukurta įtraukiojo ugdymosi kultūra, vyrauja palankus psichosocialinis mokyklos klima-

tas, nėra patyčių, priekabiavimo, atskirties. Mokinių gerovė yra vienas iš svarbių įtraukiojo ugdymo bruožų ir visų mokinių, taip pat ir turinčių negalią, sėkmingo ugdymosi veiksnys (Downes et al., 2017).

Mokyklos bendruomenė gerbia kiekvieno vaiko interesus ir poreikius, mokiniai mokosi pripažinti kiekvieno individualumą ir toleruoti tarpusavio skirtumus; skatinama mokinių bendrystė, įvairių gebėjimų ir įvairių skirtumų turintiems mokiniams padedama stiprinti mokymosi ir socialinius gebėjimus, dalyvauti klasės ir mokyklos veikloje, bendrauti ir susidraugauti.

Esminiai įtraukiojo švietimo ir ugdymo principai

Įtraukiojo ugdymo principai apibūdina būdus švietimo ir ugdymosi kliūtims įveikti ir kurti palaikančią ugdymosi aplinką: pozityvus mokytojų požiūris ir pasirengimas įtraukiamam ugdymui; mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas, dėmesys mokinių individualiems ugdymosi poreikiams; šeimos įsitraukimas į sprendimus, susijusius su vaiko ugdymusi, ir kt.

Įtraukiojo ugdymo principai apibūdinami dvejopai. Vieni iš jų yra sisteminiai, taikomi visos švietimo sistemos lygmeniu: lygybė, nediskriminavimas, nešališkumas (kiekvieno vaiko teisė įgyti išsilavinimą, nepriklausomai nuo skirtumų – lyties, amžiaus, tautybės, negalios, religinių įsitikinimų ir kt.); atstovavimo atskiroms švietimo dalyvių grupėms ir jų dalyvavimo švietime principas ir kt.

Kiti įtraukiojo ugdymo principai yra tiesiogiai orientuoti į mokinius ir jų poreikių įvairovės pripažinimą klasės ir mokyklos lygmeniu – holistinis požiūris; stiprybių perspektyva; ugdymo(si) personalizavimas, individualizavimas, diferencijavimas; vaiko ir jo tėvų dalyvavimas priimant su ugdymusi susijusius sprendimus; multidisciplininė švietimo pagalba ir kt.

Įtraukiojo švietimo principai

- **Lygybė ir nediskriminavimas** reiškia pripažinimą, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų socialinio statuso, negalios ar kt. ypatumų, turi įstatymu įtvirtintas lygias teises dalyvauti švietime, prieinamu lygiu įgyti išsilavinimą. Įvairioms mokinių grupėms gali prireikti papildomos paramos, tačiau dėl to jos neturi patirti diskriminacijos ar neigiamų nuostatų (Downes et al., 2017).
- **Atstovavimo ir dalyvavimo principas** – pagrindinis suinteresuotųjų šalių įtraukties aspektas yra demokratinis, užtikrinantis atstovavimą atskirties riziką patiriančių grupių interesams ir dalyvavimą priimant sprendimus, susijusius su švietimu ar kt. svarbiais klausimais (Downes et al., 2017). At-

skirties riziką įvairių šalių švietimo sistemose gali patirti skurstančių šeimų vaikai, migrantų, etninių mažumų vaikai, taip pat ir vaikai, turintys negalią, ir kt. socialinių grupių asmenys. Suinteresuotųjų grupių atstovavimas ir dalyvavimas priimant sprendimus padeda išvengti atskirties ir diskriminacijos ne tik švietime, bet ir kitose socialinio gyvenimo srityse.

Įtraukiojo ugdymo principai

- **Holistinis požiūris į mokinių poreikius** – atpažįstami, pripažįstami ir kompleksiskai tenkinami kiekvieno mokinio socialiniai, emociniai ir kt., o ne tik jų akademiniai (kognityviniai) poreikiai (Downes et al., 2017).
- **Stiprybių perspektyva** meta iššūkį neigiamoms pažeidžiamų grupių gebėjimų ar raidos deficito etiketėms ir reikalauja remtis vaikų turimais gebėjimais (stiprybėmis), skatinti jų asmeninį augimą, teigiamus pokyčius (Downes et al., 2017).
- **Ugdymo prieinamumo principas.** Laikantis prieinamumo principo, taikomi ugdymo metodai ir būdai, kuriais tenkinami įvairūs visų mokinių poreikiai, kuriamas universalus dizainas mokymuisi – fizinę ir emocinę gerovę užtikrinanti aplinka; ugdymosi procesas, atitinkantis visų mokinių, taip pat ir turinčių negalią, ugdymosi ypatumų ir poreikių įvairovę.
- **Vaikų teisė išreikšti individualius ugdymosi poreikius** (Downes et al., 2017) reikalauja mokyklos įsipareigojimo spręsti įtraukiojo ugdymo problemas, tiesiogiai dalyvaujant pačiam mokiniui ir, atsižvelgiant į jo amžių, brandą, kalbinius ir kt. ypatumus, suteikti galimybę išreikšti savo poreikius.
- **Aktyvus tėvų dalyvavimas mokykloje** reikalauja atsižvelgti į tėvų lūkesčius vaiko ugdymosi procesui, rezultatams, ugdomosios aplinkos pritaikymui ir pan. (Downes et al., 2017).
- **Diferencijavimo principas** – pripažįstama, kad skirtingiems interesams, ugdymosi poreikių lygiams reikia skirtingų ugdymo būdų (Downes et al., 2017).
- **Multidisciplininė švietimo pagalba**, pasak Downes et al. (2017), reikalinga mokiniams, turintiems sudėtingų poreikių. Nuolatinis dėmesys ir kompleksinė įvairių specialistų pagalba svarbi tiems, kuriems kyla didesnė atskirties rizika dėl sudėtingos gyvenimo situacijos – migrantų ar etninių mažumų vaikams; vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalios; taip pat tėvų netekusių, įkalintų tėvų, vienišų tėvų vaikams, skurdą patiriančių šeimų vaikams ir pan.

Įtraukiojo švietimo ir įtraukiojo ugdymo principai vieni kitus papildo, tad jų skirstymas yra tik sąlyginis. Įtraukiojo švietimo ir ugdymo principais remiasi įtraukiojo ugdymo strategijos.

Įtraukiojo ugdymo strategijos

Įtraukusis ugdymas apima tris dimensijas: 1) organizacinę, 2) socialinę ir 3) akademinę (Nilsen, 2020).

- Organizacinis aspektas – tai visų pirma mokinių ugdymas įprastose mokyklose ir klasėse, nepriklausomai nuo jų gebėjimų lygio, taip pat tai, kaip organizuojamas mokymas (individualiai, grupėmis ar visos klasės pamokoje).
- Socialinė įtraukties dimensija reiškia dalyvavimą, bendradarbiavimą ir pozityvius mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojų santykius; mokinio priklausymą klasei, mokyklai ir visapusiško, aktyvaus, lygiaverčio dalyvavimo klasės, mokyklos ugdymosi veikloje patirtis.
- Akademinė įtraukties dimensija – tai, kokių mastu mokiniai mokosi kartu: bendras akademinis turinys, užduotys, mokymo(si) metodai, veiklos formos, nuspėjama mokymosi aplinka ir elgesio taisyklių sistema (Nilsen, 2020).

Įtrauki klasė turi užtikrinti fizinę, emocinę ir socialinę kiekvieno mokinio gerovę, mokymosi prieinamumą (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016) ir visų mokinių priklausymą bendruomenei, nepaisant negalios, įvairių kitų skirtumų.

Prieinamumas – vienas iš esminių įtraukiojo ugdymo principų, juo grindžiamos daugelis aktyvų mokymąsi įgalinančių įtraukiojo ugdymo strategijų:

- universalus dizainas mokymuisi;
- kompetencijomis grįstas mokymasis;
- personalizuotas mokymas;
- ugdymo individualizavimas, diferencijavimas;
- individualus ugdymo / švietimo pagalbos planas;
- bendradarbiavimu grindžiamas mokymas(is) ir kt.

Skirtingi požiūriai į negalią – kaip į individo problemą (medicininis modelis) ar kaip į natūralų skirtumą (socialinis modelis) – lemia, kaip sprendžiami ugdymosi prieinamumo klausimai (Thurber & Bandy, 2018). Kai vadovaujamosi medicininio negalios modeliu, negalia traktuojama kaip problema, nukrypimas nuo normos; negalią turintis asmenys turi gauti medicininę negalios diagnozės patvirtinimą, kad galėtų užsitikrinti prieinamumą gerinančias priemones, pvz., švietimo pagalbą mokyklose. Priešingai, jei vadovaujamosi socialiniu negalios modeliu, mokyklos siekia padidinti prieinamumą visiems mokiniams, atsižvelgia į įvairius mokymosi skirtu-

mus ir poreikius, nepriklausomai nuo to, ar jie turi oficialiai patvirtintą sutrikimą ar negalią.

Ugdymosi prieinamumo strategijos padeda mokiniams, turintiems negalią, sėkmingai mokytis. Vis dėlto esama nemenkų iššūkių ne tiek dėl mokymosi ypatin-gumų, kiek dėl mokymosi aplinkoje patiriamų kliūčių. Sumažinti ugdymosi kliūtis ir yra ugdymosi prieinamumo didinimo tikslas, taikant universalaus dizaino mo-kymuisi strategiją.

Universalus dizainas mokymuisi

Universalus dizainas mokymuisi – tai moksliniais tyrimais grįsta priemonių sis-tema įtraukiojo mokymosi aplinkai kurti ir įgyvendinti.

Universalaus dizaino sąvokos atsiradimas siejamas su architektūrine pastatų, erdvių konstravimo koncepcija – nuo pat projektavimo etapo atsižvelgti į įvairius poreikius, o ne vėliau papildyti ar perdaryti, atsižvelgiant į individualius skirtumus (Hall et al., 2012), susijusius su negalia, sociokultūrine įvairove ir kt. skirtumų as-pektais.

Universalus dizainas mokymuisi turi tam tikrų panašumų su fizinės aplinkos pritaikymu, tačiau iš esmės tai skirtingos sąvokos.

Fizinės aplinkos pritaikymo tikslas – užtikrinti, kad negalią turintys mokiniai be kliūčių galėtų patekti į švietimo įstaigas; kuriant universalų dizainą mokymuisi dėmesys sutelkiamas į tai, kas būtų maksimaliai naudinga daugumai mokinių (Takacs & Zhang, 2020).

Fizinės aplinkos pritaikymas padeda sukurti prieinamą mokyklos ir klasių aplinką, fizinės mokymosi vietos ir mokyklos aplinkos pritaikymą, atsižvelgiant į mokinių, turinčių negalią, specialiuosius ugdymosi poreikius, bet taip pat tinkamą ir visų vaikų įtraukiamam mokymui ir mokymuisi.

Fizinio prieinamumo užtikrinimas apima patekimo mokyklos pastatą ir į klasę pritaikymą; klasės suplanavimo (stalų, sėdimų vietų, baldų) ir techninį (apšvietimo ir kt.) pritaikymą (Thurber & Bandy, 2018). Svarbu, kad visi mokymosi ište-kliai, įrenginiai būtų prieinami visiems mokiniams, įskaitant turinčius sensorikos sutrikimų ar besinaudojančius neįgaliojo vežimėliu (Burgstahler, 2021). Be to, kai kuriems vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, svarbus ne tik klasės apšvietimas, bet ir temperatūra bei akustinis lygis.

Yra daug nesudėtingų būdų, kaip pritaikyti fizinę mokyklos ir klasės aplinką (Haddad, 2015; Takacs & Zhang, 2020; Thurber & Bandy, 2018).

- Mokinio fizinė vieta klasėje gali būti svarbi vaikams, turintiems regos ar klausos sutrikimų: pirmiesiems reikėtų vietos, iš kurios galėtų aiškiau maty-

ti klasės lentą; klausos negalią turintiems mokiniams reikia vietos, iš kurios galėtų matyti visų mokinių ir mokytojo veidus. Mokiniui, turinčiam mokymosi ar emocinių sutrikimų, gali būti naudinga sėdėti arčiau bendraamžių, kurie galėtų padėti jam mokytis. Mokiniui, turinčiam dėmesio sukaupimo problemų, reikalinga rami vieta klasėje. Visiems svarbus apšvietimas, kai kuriems vaikams svarbu triukšmo lygio reguliavimas, pvz., garsą (triukšmą) slopinančios ausinės ir pan., kad galėtų susikaupti. Garso / triukšmo lygį galima sumažinti ir naudojant užuolaidas, tekstilines sienų dekoracijas ar kitas garsą slopinančias medžiagas.

- Ramos, platesnės, lengvai atidaromos ir uždaromos patalpų durys be slenksčių, tinkamas baldų išdėstymas klasėje, pritaikyti rašomieji stalai (galimybė keisti stalo aukštį, nuožulnių lentų naudojimas, paminkštinti stalo kraštai) reikalingi fizinę negalią turintiems mokiniams, judantiems neįgaliojo vežimėliu, kad jie galėtų saugiai ir netrukdomai judėti.
- Mokinių, turinčių regos negalią, saugiam judėjimui mokykloje svarbu įrengti lytėjimu (Brailio raštu ar kitais lytėjimo simboliais), klausa (garsiniu išpėjimo signalu) ir rega (dideliu šriftu ir įvairiais kampais matomoje vietoje) suvokiamus laiptų, durų žymeklius; taip pat gali būti spalvinis patalpų kodavimas kontrastinėmis spalvomis, kad būtų lengviau orientuotis silpnaregiams; saugiam judėjimui klasėje svarbu nekintanti baldų padėtis, uždarytos spintelių ir patalpų durys, be to, neturi būti daiktų neįprastose vietose.
- Fizinės aplinkos prieinamumui užtikrinti svarbu, kad visi daiktai, mokymosi ir kt. priemonės, šviesos jungikliai, kištukiniai elektros lizdai (su apsaugos priemonėmis) būtų toje pačioje vietoje kiekvienoje klasėje pasiekiamame aukštyje ir prieinami visiems mokiniams, taip pat ir turintiems regėjimo ir judėjimo sutrikimų.

Mokomųjų tekstų prieinamumas taip pat svarbus pritaikant mokymąsi vaikų specialiesiems ugdymosi poreikiams.

Teksto prieinamumo principai: aiški ir patogi skaityti teksto struktūra; turinys ir forma prieinami turintiems vizualinio, girdimojo suvokimo ar skaitymo mokymosi sutrikimų. Visiems mokiniams tinkamas tekstų šriftas (*Helvetica, Arial, Tahoma, Verdana* ir pan.) ir šrifto dydis (ne mažesnis kaip 12 pt). Trumpi sakiniai. Ilgesnis tekstas suskirstytas aiškiai atskirtomis pastraipomis, teksto lygiavimas kairėje. Antraštės ir kita svarbi informacija paryškintu šriftu. Turintiems skaitymo sutrikimų – alternatyvūs grafikos / vaizdų arba, jei yra galimybė – garsiniai tekstai.

Kai kuriems mokiniams reikia ryškesnių ar kontrastingų spalvų teksto ir vaizdinės medžiagos, turintiems regėjimo sutrikimų – paveikslų, kt. iliustracijų tekstinių paaiškinimų, kas pavaizduota paveiksle ar kt. iliustracijoje.

„PowerPoint“ skaidrės su aiškiai išskirta antrašte paryškintu šriftu; teksto struktūra pritaikyta ekrano skaitytuvams; tinkamas tekstų šriftas (*Helvetica, Arial, Tahoma, Verdana* ir pan.) ir jo dydis (ne mažesnis kaip 20 pt); logiškai struktūruotas tekstas; alternatyvūs grafikos / vaizdų tekstai; paaiškinimai ir nuorodos ir kt.

Vaizdo įrašų pritaikymas: subtitrai turintiems klausos sutrikimų ar kitakalbiam mokiniams; garsinis arba tekstinis vaizdu pateikiamos informacijos aprašymas mokiniams, turintiems regėjimo sutrikimų.

Be to, kai kuriems mokiniams viena iš alternatyvų gali būti pagalbinių technologijų naudojimas – balso įrašymo įrenginiai, ekrano skaityklės, teksto į kalbą vertimo programėlė (Takacs & Zhang, 2020), kuri gali perskaityti viską, kas rodoma ekrane. Jei mokiniui sunku įsiminti ar užsirašyti, garso įrašymo įrenginiu telefone ir planšetėje galima užfiksuoti, ką mokytojas sako klasėje, kad mokinys pakartotinai galėtų išklausyti tekstą namuose.

Visa tai gali būti svarbi diferencijuoto mokymo(si) sudedamoji dalis ir veiksmingai pagerinti mokymosi prieinamumą ir visų mokinių įsitraukimą.

Universalus dizaino mokymuisi tikslas – įtrauki mokymosi aplinka, kurioje kiekvienas gali mokytis sau priimtiniu būdu ir jaustis bendruomenės dalimi. Pasak Burgstahler (2021), nesvarbu, ar pamoka vyksta klasėje, ar internetu, mokymosi aplinka turėtų būti įtraukianti visus mokinius, taip pat ir turinčius negalią, ir suteikianti galimybes visiems prieinamu būdu mokytis ir visapusiškai dalyvauti klasės veikloje.

Universalus dizaino mokymuisi kūrėjai – taikomųjų specialiųjų technologijų centras CAST (*Center for Applied Special Technology*) universalų dizainą apibūdina kaip mokliškai pagrįstą mokymo praktikos valdymo sistemą, kuri apima informacijos pateikimo, mokinių žinių bei įgūdžių demonstravimo ir mokinių įtraukimo būdus ir sumažina mokymosi kliūtis, lanksčiai pritaikant mokymosi turinį, metodus, priemones bei išlaikant aukštus visų mokinių pasiekimų lūkesčius, įskaitant mokinių, turinčių negalią (Gronseth et al., 2022).

Universalus dizaino mokymuisi aplinka kuriama atsižvelgiant į esminius mokymo(si) bruožus, būdingus įvairioms besimokančiųjų grupėms, kurios turi skirtingų stiprybių ir patiria skirtingų iššūkių, susijusių su mokymosi aplinka (CAST, 2018).

Universalus dizainas mokymuisi – į mokinių orientuotas holistinis mokymo, mokymosi, vertinimo ir mokymosi aplinkos organizavimas, grįstas socialinio konstruktyvizmo idėjomis (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). Pasak autorių, mokymas ir mokymasis planuojamas remiantis aiškiais mokymosi tikslais – ką mokiniai turi žinoti, suprasti ir mokėti daryti; mokymosi tikslai diferencijuojami atsižvelgiant į mokinių ugdymosi poreikių įvairovę.

Universalus dizainas mokymuisi grindžiamas trimis esminiais principais (CAST, 2018; Dalton, 2017; Takacs & Zhang, 2020):

- mokinių įsitraukimo į mokymąsi būdų įvairovė;
- mokomojo turinio pateikimo ir mokymosi stilių įvairovė;
- ugdymosi pasiekimų demonstravimo būdų įvairovė.

Universalaus dizaino mokymuisi principai nurodo, kokias mokymo strategijas gali taikyti mokytojas, kad motyvuotų mokinius įsitraukti į mokymąsi; kaip, laikantis prieinamumo principo, skirtingais būdais pateikti ugdymo turinį ir sudaryti mokiniams galimybes įvairiais būdais atlikti užduotis, pademonstruoti savo žinias, gebėjimus, gauti skirtingą paramos lygį (Dalton, 2015). Pavyzdžiui, jei yra grafinių elementų (lentelių, grafikų ar kitų vaizdų), alternatyvus būdas regėjimo sutrikimų turinčiam mokiniui žodžiu apibūdinti, paaiškinti grafinių vaizdų turinį arba grafinę informaciją pateikti kaip lytėjimu suvokiamą grafiką arba sukurti 3D figūros modelį (Thurber & Bandy, 2018).

Mokinių įsitraukimo į mokymąsi būdų įvairovė. Mokiniai skiriasi mokymosi būdais. Vieniems reikia spontaniškumo ir naujumo, o kitiems – aiškios mokymosi eigos, rutinos, struktūros; vieniems patinka mokytis individualiai, kitiems – bendradarbiaujant su bendraamžiais. Mokiniais galima pasiūlyti keletą įsitraukimo galimybių (CAST, 2018).

Prieš pradėdam mokytis naujos temos, reikėtų paklausti mokinių, ką jie jau žino ta tema. Tai padės jiems susieti savo turimas žinias, patirtis su naujai įgyjamomis žiniomis ir jie greičiau supras naują temą. Kai kurie vaikai gali būti „ekspertai“ tam tikromis temomis, ir šiems vaikams turėtų būti suteikta galimybė pristatyti savo žinias kitiems klasės mokiniams (UNESCO, 2015).

Mokymasis žaidžiant taip pat yra vienas iš būdų mokiniams aktyviai įsitraukti į pamokos veiklą. Pradinių klasių mokiniams žaidimas suteikia daug galimybių ne tik suprasti mokomąją medžiagą, bet ir gerinti jų socialinius įgūdžius. Mokymąsi pamokoje galima pajavairinti įtraukiant mokomuosius žaidimus, judesius, teatro žaidimus (Prengel, 2013, cit. iš Hummel, 2021).

Aktyviai mokytis padeda įvairūs mokinių įsitraukimo būdai: mokymasis bendradarbiaujant mažose grupėse, mokymasis poromis; bendraamžių mokymas ir kt. Kai kada mokiniams galima pasiūlyti patiems nuspręsti, koku būdu jie nori mokytis.

Takacs & Zhang (2020) siūlo kelis mokinių į(si)traukimo būdus:

Dalyko mokymosi ar pamokos pradžioje paprašykite mokinių pasidalyti, koks mokymasis jiems padėtų siekti mokymosi uždavinių.

Paskutines dešimt pamokos minučių skirkite mokiniams apibendrinti pagrindinius pamokos aspektus ir pasiūlyti vieną pakeitimą kitai pamokai. Atsižvelkite į mokinių pasiūlymus, planuodami kitą pamoką.

Pasiūlykite mokiniams sudaryti savo akademinį stipriųjų ir silpnųjų pusių sąrašą (pvz., rašymo, skaičiavimo ar kt. srityse) arba pageidavimus (pvz., mokytis individualiai, grupėse, porose; tyliai arba diskutuojant; mokytis naujose ar neapibrėžtumo situacijose ar mokytis įprastu, aiškiai struktūruotu būdu) ir paprašykite jų pateikti tris pavyzdžius, kaip praeityje jiems geriausiai sekėsi mokytis.

Takacs, Zhang (2020)

Mokomojo turinio pateikimo ir mokymosi stilių įvairovė. Mokiniai skiriasi informacijos suvokimo būdais ir supratimo galimybėmis. Kai kurie mokiniai greičiau ir (ar) efektyviau suvokia vaizdinę ar girdimąją informaciją, o ne spausdintą tekstą. Skirtingų turinio pateikimo būdų reikia mokiniams, turintiems sensorinių (regos ar klausos) sutrikimų; mokymosi sutrikimų (pvz., skaitymo, rašymo); kalbos ar kultūrinių skirtumų. Nėra vieno visiems optimalaus informacijos pateikimo būdo, todėl būtina pasiūlyti įvairias mokymosi alternatyvas (CAST, 2018).

Mokymosi turinio prieinamumą mokytojas gali pagerinti vizualizuodamas žodinių aiškinimą ar tekstinę informaciją ir atvirkščiai – vizualizacijas derindamas su žodiniu iliustracijos apibūdinimu. Be to, įtraukiant mokinius galima skirti jiems užduotį žodžiu arba raštu apibūdinti, ką jie mato paveikslėlyje – tai visiems mokiniams padeda suprasti pamokos turinį ir vizualiai apdoroti informaciją; mokiniams, turintiems regos sutrikimų, klausymasis, kaip bendraamžiai apibūdina vaizdinę medžiagą, padeda suprasti vizualizacijos turinį, net jei jie negali jo vizualiai apdoroti taip pat, kaip jų bendraamžiai (Sanger, 2020, cit. iš Hummel, 2021).

Matematiniam ugdymui naudojant įvairių formų objektus (kaladėles, piramides, cilindrus ir kt.) mokiniams prieinamu būdu galima ne tik padėti suprasti formas, tūrio, dydžio sąvokas, bet ir tobulinti vaikų smulkiąją motoriką ir vizualinę informacijos supratimą (UNESCO, 2015).

Informacijos pateikimo alternatyvomis gali būti teksto šrifto ar šrifto dydžio; teksto ir fono kontrasto, spalvų; garso stiprumo ir kt. keitimai (Dalton, 2017), taip pat alternatyvių mokymosi metodų taikymas.

Mokantis naujos temos galima skirti mokiniams alternatyvius užduoties atlikimo būdus: savarankiškai arba mažose grupėse aptarti 3–4 pagrindines sąvokas; arba mokantis poromis interviu metodu aptarti sąvokų apibrėžtis, susijusias sąvokas, pagrįsti, kodėl šios sąvokos yra pagrindinės.

Nagrinėjant temos sąvokas mokytojas gali taikyti koncepcijų žemėlapiu metodą: naudodamas formas, spalvas ir žodžius, parodyti mokiniams sąvokų hierarchijas, ryšius, persidengimus, sekas. Tuo pačiu metodu galima patikrinti, ar (kaip) mokiniai supranta sąvokas ir jų ryšius.

Mokytojas gali pateikti mokomąją informaciją keliais būdais (raštu, žodžiu, vaizdu) ir paklausti mokinių, kuris būdas ir kodėl jiems labiau tiko, kuriuo būdu pateiktą informaciją jie geriau suprato. Pavyzdžiui, „Kas geriau mokantis lipti kopėčiomis: rašytinės instrukcijos ar vaizdo įrašas?“

Takacs, Zhang (2020)

Ugdymosi pasiekimų demonstravimo būdų įvairovė. Mokiniai skiriasi įvairiais žinių ir gebėjimų raiškos būdais, taip pat tuo, kaip jie gali judėti mokymosi aplinkoje. Įvairių barjerų gali patirti mokiniai, turintys didelių judėjimo sutrikimų; savireguliacijos, veiklos planavimo ir organizavimo ir kt. sutrikimų. Kai kurie gali gerai reikšti savo žinias ir gebėjimus rašytiniu tekstu, bet ne kalba, ir atvirkščiai.

Mokiniai savo žinias ir gebėjimus gali parodyti jiems tinkamiausiu būdu. Pvz., tiems, kuriems sudėtinga atsakinėti žodžiu, galima pasiūlyta naudotis gestų kalba arba vaizdiniu būdu, pvz., piešiniais. Mokiniai įvairiais būdais, žodžiu ar raštu, individualiai kalbėdami su mokytoju ar su klasės draugu gali išreikšti savo žinias, pvz., iliustruoti skaitomą tekstą ar pasakojimą. Piešimas jiems padeda, susiejant vizualinę ir verbalinę mąstymą, pademonstruoti supratimą apie įvykių seką tekste; o užduotis pavaizduoti kelią, nupiešti žemėlapi ir pan. gali padėti užduotis vizualizuoti jų judėjimo erdvėje patirtį susiejant su matematinėmis atstumo ir erdvės sąvokomis (UNESCO, 2015).

Taigi, mokymosi pasiekimų raiškos galimybių skirtumai yra dar viena sritis, kurioje galima pasiūlyti mokiniams įvairias alternatyvas, kaip pademonstruoti žinias ir įgūdžius: atsakyti žodžiu ar raštu; naudojant skaidrių demonstravimą; atlikti užduotį naudojantis kompiuterine programine įranga; pademonstruoti gebėjimus, įgytus atliekant grupinę užduotį, kur akcentuojamas bendradarbiavimas ir labai vertinami įvairūs vaidmenys ir įgūdžiai (Burgstahler, 2021); parašyti referatą; iliustruoti tekstą ar analizuoti turinį (Takacs & Zhang, 2020).

Kompetencijomis grįstas mokymasis

Vienas iš esminių XXI a. pedagogikos ir ugdymo praktikos bruožų – kompetencijomis grįstas mokymasis. Šiuolaikinėje mokykloje mokiniai turi įgyti mokėjimo mokytis, kritinio mąstymo, bendravimo, bendradarbiavimo, kūrybiškumo ir kt. kompetencijų.

Kompetencijomis grįsto ugdymo filosofinis pagrindas – socialinis konstruktyvizmas: mokiniai patys kuria savo žinojimą, aktyviai sąveikaudami su aplinka, o ne įsisavindami žinias tradiciniais žinių teikimo ir įsiminimo būdais (O’Sullivan & Burce, 2014). Mokiniai mokosi remdamiesi ir dalydamiesi su bendraamžiais savo ankstesne patirtimi bei sujungia naujas žinias ir patirtis su jau turimomis žiniomis; mokytojas tiesiogiai neperduoda mokiniams žinių, o sukuria aktyvų mokymąsi įgalinančias savarankiško žinių ir kompetencijų ugdymosi sąlygas, kurios padeda mokiniams patiems susikurti savo žinias (Hummel, 2021). Todėl galima teigti, kad kompetencijomis grįstas mokymasis – tai į mokinį orientuotas mokymo būdas, kurio metu mokiniai pereina prie sudėtingesnės užduoties, kai įgyja reikiamų įgūdžių (Henri et al., 2017). 2019 m. patikslintas kompetencijomis grįsto ugdymo apibrėžimas (Levine & Patrick, 2019).

1. Mokiniai kasdien įgalinami priimti svarbius sprendimus dėl savo mokymosi patirties, kaip jie kurs ir pritaikys žinias ir kaip demonstruos savo mokymąsi.
2. Vertinimas yra prasminga, teigiama ir įgalinanti mokinių mokymosi patirtis, laiku suteikiantis svarbių ir veiksmingų įgytų kompetencijų įrodymų.
3. Mokiniai laiku gauna diferencijuotą pagalbą, atsižvelgiant į jų individualius mokymosi poreikius.
4. Mokiniai daro pažangą remdamiesi savo įgūdžių įrodymais, o ne mokymosi tempu.
5. Mokiniai aktyviai mokosi įvairiais būdais ir įvairiu tempu.
6. Strategijos, užtikrinančios galimybes visiems mokiniams, yra mokyklos mokymosi kultūros dalis.
7. Aiškūs mokymosi lūkesčiai; žinios, įgūdžiai ir nuostatos išmatuojami ir perkelti; taikomi skaidrūs pasiekimų vertinimo kriterijai ir būdai.

Levine & Patrick (2019)

Autorių nuomone, kompetencijomis grįstą mokymąsi taikanti mokykla turėtų įgyvendinti visus septynis apibrėžimo elementus.

Be jau minėtų kompetencijomis grįsto mokymosi bruožų, Casey & Sturgis (2018) išskiria šiuos:

- Kompetencijų ugdymas apima aiškius, išmatuojamus mokymosi tikslus – suteikti mokiniams tam tikrų galių.
- Vertinimas mokiniams yra prasminga ir teigiama mokymosi patirtis.
- Mokiniai gauna savalaikę, diferencijuotą pagalbą, atsižvelgiant į jų individualius mokymosi poreikius.
- Mokymosi rezultatai – kompetencijos, apimančios žinių pritaikymą ir kūrimą, kartu ir svarbių įgūdžių ir nuostatų išsiugdymą.

Mokytojas aiškiai apibrėžia, ką mokiniai turi žinoti ir mokėti, kokias ir kokiais būdais turi pademonstruoti įgytas kompetencijas (O'Sullivan & Burce, 2014). Kitaip tariant, skirtingai nei tradiciniame mokyme, kuris orientuotas į žinių įsiminimą ir atgaminimą, kompetencijomis grįsto mokymosi tikslas – pademonstruoti gebėjimus praktiškai pritaikyti žinias ir supratimą įvairiose situacijose.

O'Sullivan & Burce (2014) nurodo, kad svarbus kompetencijomis grįsto ugdymo bruožas – aiškus pamatuojamų mokymosi rezultatų ir tikslų apibrėžimas; mokymosi uždaviniai turi apibūdinti veiklos atlikimo kriterijus (t. y. dalykines kompetencijas), aiškius laukiamus mokymosi rezultatus ir kaip bus vertinami rezultatai. Autoriai siūlo apsvarstyti kompetencijomis grįsto mokymosi uždavinius; mokymosi veiklą ir sąlygas, reikalingas rezultatams pasiekti; kriterijus, kuriais remiantis bus vertinama, ar pasiekti mokymosi rezultatai.

Formuluojant kompetencijomis grįsto mokymosi uždavinius, mokytojams siūloma apsvarstyti: ar uždaviniai susiję su numatomu rezultatu, o ne su rezultato pasiekimo procesu? Ar mokinio veikla susijusi su mokymosi rezultatu? Ar veiklos sąlygos, kontekstas yra svarbūs mokymosi rezultatui pasiekti? Ar vertinimo kriterijai yra svarbūs mokymosi rezultatui? Ar jie išmatuojami? Ar jų pakanka? (O'Sullivan & Burce, 2014).

Torres et al. (2015), remdamiesi įvairių autorių atliktais tyrimais, nustatė keturis kompetencijomis grįsto mokymosi sėkmingo įgyvendinimo elementus: aiškus kompetencijų apibūdinimas; kompetencijos vertinimo kriterijų sukūrimas; parama mokiniams; kompetencijomis grįsto mokymosi struktūravimas.

Aiškus kompetencijų apibūdinimas: kompetencijas apibūdinantys teiginiai turi būti nedviprasmiški ir konkretūs, aiškiai nurodantys, kokio turinio žinių turi įgyti mokiniai ir ką turi gebėti daryti, kad parodytų savo mokymosi rezultatus (kompetencijas). Tai reiškia, kad neapsiribojama paprastu atskirų faktų įsiminimu (Torres et al., 2015).

Kompetencijų vertinimo kriterijai turi aiškiai apibūdinti kompetencijų lygmenis. Torres et al. (2015) nurodo, kad siekiant nustatyti mokinio pažangą taikomas for-

muojamasis ir apibendrinamasis vertinimai. Pirmuoju atveju mokiniams teikiamas nuolatinis grįžtamasis ryšys, nustatoma, koks dabartinis kompetencijos lygmuo pasiektas, kokių žinių ar įgūdžių trūksta, koku būdu jų siekti. Apibendrinamuoju vertinimu nustatoma, ar mokiniai sėkmingai įgijo žinių ir įgūdžių, nurodytų kompetencijos aprašyme. Abiem atvejais reikės tinkamų užduočių, kurias atlikdami mokiniai pademonstruos vienokio ar kitokio lygio gebėjimus pagal kompetencijų vertinimo kriterijus. Formuojamajame vertinime gali būti naudinga taikyti ir mokymosi refleksijos metodą: kai mokinys apmąsto savo poreikius, motyvaciją, požiūrį, pažangą, rezultatus ir pan., jis ugdosi mokėjimo mokytis kompetenciją (O'Sullivan & Burce, 2014).

Parama mokiniams. Mokiniams, ypač tiems, kurių kompetencijų pažanga lėtesnė, reikia pagalbos priimant sprendimus dėl mokymosi (Torres et al., 2015). Pasak O'Sullivan & Burce (2014), kompetencijomis grįstas ugdymas reikalauja dėmesio mokymuisi palankios aplinkos kūrimui, mokinio individualiems mokymosi poreikiams, mokymosi stiliams, suteikiant laiko, reikalingo įgyti ir parodyti laukiamas kompetencijas.

Kompetencijomis grįsto mokymosi struktūravimas. Remiamasi nuostata, kad kompetencijomis grįstas mokymasis organizuojamas taip, kad mokiniai galėtų mokytis savo tempu; tam gali prireikti lankstesnio mokymosi eigos pritaikymo, susitarimų su mokiniu, kada ir kokio turinio jie turi išmokti; mokinio kompetencijų pažangos stebėjimo priemonių (Torres et al., 2015). Tikėtina, kad individualus ugdymosi planas gali padėti mokiniams ir mokytojams rasti bendrus sprendimus dėl kompetencijų ugdymosi turinio ir tempo.

Levine & Patrick (2019) pažymi, kad kompetencijomis grįstas ugdymas yra „labai svarbus mokyklos kultūros, struktūrų ir pedagogikos pokytis, orientuotas į tai, kad visiems mokiniams sektųsi ir būtų įveikti esminiai tradicinio mokymo modelio trūkumai“.

Daugelyje tyrimų akcentuojamas kompetencijomis grįsto mokymosi ir personalizuoto ugdymo(si) ryšys.

Personalizuotas (suasmenintas) ugdymas

Personalizavimas yra ugdymo ir ugdymosi organizavimo strategija, kai atsižvelgiama į unikalius kiekvieno mokinio asmeninius poreikius, interesus, tikslus ir stipriąsias puses (Culatta, 2016; Levine & Patrick, 2019; Virtanen, 2022).

Basye (2018) teigimu, personalizuotas ugdymas (mokymasis) yra paini sąvoka: kai kurie mano, kad tai mokinio pasirinkimas, kaip, ko ir kur mokytis pagal savo pageidavimus; kiti painioja su mokymo individualizavimu. Basye (2018) nuomone, skirtingai nei individualizuotas mokymas, personalizuotas mokymasis yra ne tik

mokinio įtraukimas į savo paties mokymosi kūrimą pagal asmeninius interesus ir domėjimosi sritis, bet ir jo mokymasis valdyti bei kontroliuoti savo mokymąsi.

Esminis personalizuoto mokymosi bruožas – mokinio galimybė pasirinkti, ko, kaip, kada ir kur mokytis (Levine & Patrick, 2019). Mokiniai tam tikru mastu dalyvauja sprendimų, susijusių su jų mokymusi, priėmimo procese, todėl mokymosi veikla jiems tampa prasminga ir svarbi (Culatta, 2016; Virtanen, 2022). Būtina personalizuoto mokymosi sąlyga – atviras mokinio ir mokytojo dialogas apie mokymosi lūkesčius, poreikius, tikslus, pasirinkimus (O’Sullivan & Burce, 2014).

Tačiau personalizuoto mokymosi pasiekama ne iš karto, o per tam tikrą laiką. Bray & McClaskey (2013) teigia, kad perėjimas nuo tradicinio prie personalizuoto mokymosi apima kelis etapus, kiekviename jų keičiasi mokytojų ir mokinių vaidmenys.

Short (2022) pateikia mokinių personalizuoto mokymosi savarankiškumo lygių taksonomiją.

Personalizuoto mokymosi autonomijos lygiai (Short, 2022)

1 lygis	<i>Bendras mokymas ir mokymasis, vienodas visiems mokiniams.</i>
2 lygis	<i>Mokymas(is) individualizuotas arba diferencijuotas – kai kuriems mokiniams mokytojas pritaiko mokymą(si), atsižvelgdamas į jų poreikius, gebėjimus ar interesus.</i>
3 lygis	<i>Ribotas pasirinkimas. Mokiniai turi tam tikrą pasirinkimą – gali pasirinkti mokymosi tikslą, laiką, vietą, tempą ir (ar) mokymosi būdus; jiems taikoma mokymosi kontrolė.</i>
4 lygis	<i>Laisvas (bet vadovaujamas) pasirinkimas. Mokiniam suteikiamas tam tikras savarankiškumas – jie patys pasirenka savo mokymosi tikslą, laiką, vietą, tempą ir (ar) mokymosi būdus; mokosi minimaliai mokytojo vadovaujami.</i>

Personalizuoto mokymosi dimensijos – mokymosi tikslas, uždaviniai, laikas, vieta, tempas, mokymosi veiklos būdai (Short, 2022). Svarbus skirtumas tarp tikslo ir mokymosi uždavinių yra tas, kad mokymosi uždaviniai beveik visada sutelkia dėmesį į žinių ar gebėjimų demonstravimą, o tikslai dažnai labiau orientuoti į mokymosi išnašas ir elgesį. Tikslo personalizavimas taip pat gali nukreipti kitus keturis personalizuoto mokymosi matmenis (Short, 2022). Autorius pateikia pavyzdžių, kaip personalizuoti mokymąsi, atsižvelgiant į mokinių individualius poreikius, gebėjimus, interesus, savarankiškumo lygį.

1 lygis – *bendras mokymas(is)*. Mokymasis kartu su visa klase svarbus net ir personalizuoto mokymosi metu. Mokiniai, turinčiam daugiau savarankiško mokymosi įgūdžių, šiame etape mokytojas gali padėti pasirinkti temos personalizuoto mokymosi gaires.

2 lygis – *mokymas yra individualizuotas arba diferencijuotas*. Kai kuriems mokiniams reikia mokymo pritaikymo – diferencijuoto ar individualizuoto mokymo, atsižvelgiant į jų fizinius, socialinius ar psichologinius poreikius, pvz., kai dėl kognityvinių funkcijų sutrikimų mokinytis patiria dėmesingumo, įsiminimo, veiklos planavimo ar kt. sunkumų, kurie gali paveikti mokymąsi.

3 lygis – *ribotas pasirinkimas*. Mokiniai suteikiamos riboto pasirinkimo galimybės, pvz., pasirinkti skirtingo lygio gebėjimų ugdymosi uždavinius; pasirinkti kitokio mokymosi veiksmus. Šio lygio mokymo metu mokiniai gali pateikti temų ar išteklių, iš kurių jie gali pasirinkti, sąrašą; arba jiems gali būti pasiūlyta pasirinkti, kaip parodyti savo mokymosi rezultatus, kad pasirodžiusių būsimam mokymosi rezultatų vertinimui, ir pan.

4 lygis – *laisvas (bet vadovaujamas) pasirinkimas*. Mokiniai gali laisvai pasirinkti, pvz., rašinio temą; su kuo nori bendradarbiauti projekte arba pasirinkti savo funkcijas jame. Kai kuriems gali prireikti daugiau vadovavimo nei kitiems, todėl gali būti tikslinga kai kuriuos mokinius grąžinti į 3 lygį, jei jie susiduria su pasirinkimo sąstingiu. Aukštesnių gebėjimų mokiniai gali pasirinkti savo mokymosi tikslus tam tikram laikotarpiui, o tada padėti jiems pasiekti tuos tikslus pasiūlant tinkamus mokymosi išteklius (Short, 2022).

Prieš pereinant prie personalizuoto ugdymo būtina pažinti kiekvieno mokinio individualią situaciją: identifikuoti mokėjimo mokytis ir kt. kompetencijas; mokymosi būdus (stilius), interesus, taip pat, pasak Girdzijauskienės ir kt. (2021), sąveikos su bendraamžiais poreikio stiprumą, lūkesčius, vertybes. Visa tai mokytojas turi aptarti su mokiniu.

Personalizuotas mokymasis galimas, kai mokinytis žino ir geba pasakyti, kaip mokytis jam sekasi geriausiai; tada kartu su mokytoju nusprendžiama, kaip personalizuoti mokymąsi: kokias mokymosi priemones ir būdus pasirinkti; kaip mokinys pademonstruos kompetencijas, įgytas taikant personalizuoto ugdymo strategiją. Be to, personalizuotas mokymasis sėkmingiau vyksta, kai mokiniai geba valdyti savo mokymąsi (Bray & McClaskey, 2013).

Mokytojas ir mokinytis bendradarbiauja kartu kurdami personalizuoto mokymosi turinį, aplinką, pasirinkdami mokymosi metodus, mokymosi rezultatų vertinimo ir įsivertinimo būdus. Personalizuoto ugdymo strategija remiasi idėja, kad mokymosi tempas ir būdai atitinka individualius mokinių interesus ir poreikius.

Kad mokymasis būtų efektyvus, reikėtų mokiniams pateikti ir privalomą, ir ne-

privalomą (personalizuotą) turinį ir nurodyti, kokį privalomą turinį jie turi įsisavinti, kokias užduotis ir iki kokio laikotarpio atlikti, kad būtų galima pereiti prie personalizuoto mokymosi turinio. Šiuolaikinės e. mokymosi technologijos leidžia mokymo(si) turinį suskirstyti lygiais pagal sudėtingumą; kiekvienam kompetencijų lygiui priskirti atitinkamas užduotis bei į(si)vertinimo būdus – ženklelius, taškus ir pan., kuriuos gavęs mokinys „atrakina“ kitą lygį ir naują mokymo(si) turinio rinkinį. Tai ne tik sukuria efektyvią ir malonią mokymosi turinio struktūrą, bet ir galimybę mokiniui pačiam stebėti savo pažangą, suprasti, kokius mokymo turinio elementus dar reikia įsisavinti, kad pereitų prie kito etapo; taip skatinamas didesnis savarankiškumas ir atsakomybė už savo mokymąsi (Virtanen, 2022).

Personalizuotas ugdymas tikrai nereiškia, kad viskas yra personalizuojama kiekvieną pamoką. Mokiniai personalizuoto ugdymosi uždavinių gali siekti ne tik savarankiškai, bet ir dalyvaudami bendroje mokymosi veikloje, pvz., projektų, mokymosi bendradarbiaujant grupėse, porose (Kerns, 2016), popamokinėje veikloje ir pan.

Personalizuoto ugdymo strategija susijusi su kompetencijomis grįstu mokymu, ugdymo individualizavimu ir diferencijavimu. Bray & McClaskey (2013) teigimu, personalizuotas ugdymas yra orientuotas į mokinį, o su personalizavimu susiję mokymo diferencijavimo ir individualizavimo būdai yra orientuoti į mokytoją.

Ugdymo individualizavimas, diferencijavimas

Kiekvienam mokiniui reikia galimybių mokytis įvairiais metodais, įvairiose aplinkose, pasinaudojant įvairiais mokymosi šaltiniais, savo tempu ir savais mokymosi būdais. Patirdami augimą skatinančių iššūkių, mokiniai turi gauti palaikymą, kad galėtų įgyti įvairių kompetencijų. Todėl mokymasis individualizuojamas ir diferencijuojamas, atsižvelgiant į mokinių poreikius mokytis skirtingais būdais ir skirtingu tempu.

Ugdymo individualizavimas, arba individualizuotas mokymas, yra ugdymo strategija, kai mokymo turinys, mokymo metodai ir mokymosi tempai parenkami individualiai; taip, kad atitiktų kiekvieno mokinio individualius gebėjimus (stiprybes) ir ugdymosi poreikius.

Individualizuoto mokymo akcentas – ugdymo turinio įvaldymo ypatumai. Kiekvienas mokinys turi tuos pačius bendruosius mokymosi tikslus, tačiau kai kurie mokiniai gali pasiekti mokymosi tikslų skirtingu lygiu, tempu ir skirtingomis užduočių apimtimis. Mokytojai gali individualizuoti ir diferencijuoti mokymą pagal tai, kuriame kompetencijų raidos etape yra mokiniai. Mokymosi pradžioje mokiniams turi būti aiškūs ir suprantami mokymosi uždaviniai, mokytojo lūkesčiai

mokinių elgesiui, laukiamam mokymosi rezultatui. Naudinga pateikti ir aptarti vaizdinį ir tekstinį pamokos planą su aiškia mokymosi veiksmų seka. Kai kuriems mokiniams reikia individualiai paaiškinti mokymosi tikslą, mokymosi veiksmus, laukiamus rezultatus.

Svarbu žinoti, kokie yra mokinio specialieji ugdymosi poreikiai, mokymosi stilius. Skiriant mokymosi užduotis, atsižvelgiama į individualius mokymosi tempo ir gebėjimo mokytis skirtumus. Mokiniai, kurie greičiau skaito arba anksčiau atlieka užduotis, gali pereiti prie kitos užduoties. Lėčiau skaitančiam mokiniui reikia daugiau laiko užduočiai atlikti, o mokiniui, turinčiam skaitymo mokymosi sutrikimą, neskirti užduoties garsiai skaityti, arba padėti jam perskaityti ir paaiškinti individualiai, naudojant iliustracijas; rašymo mokymosi sutrikimą turinčiam mokiniui gali būti leidžiama atsakymą pateikti žodžiu.

Toliau pateikiami keli įtraukiojo mokymo individualizavimo būdai, kuriais įvairių gebėjimų ir stiprybių turintiems mokiniams galima padėti mokytis pamokoje. Daugelis įtraukiojo ugdymo būdų tinka visiems mokiniams, o kiti aktualūs kai kuriems mokiniams.

Ugdymo individualizavimo būdai

Formuluojant mokymosi uždavinius, *mokiniams suprantamai nurodoma, ką daryti (o ne ko nedaryti ar ko vengti). Kiekvienos užduoties instrukcijos turi būti trumpos, aiškios.*

Pravartu pateikti užduoties atlikimo pavyzdį.

Kai kuriems mokiniams reikia suteikti daugiau laiko atsakyti į klausimą ar atlikti užduoti raštu.

Pasiekti mokymosi pamokoje uždavinius padeda supaprastintas tekstas, vaizdinė pagalba, užduočių skaidymas į mažesnius komponentus, įvairių mokymo strategijų ir alternatyvių mokymosi būdų taikymas.

Kai kuriems mokiniams reikia dažnų pertraukėlių.

Ne mažiau svarbu skatinimas ir vadovavimas mokymuisi: paramos suteikimas ir skatinimas padeda mokiniui pasiekti geresnių rezultatų; mokytojas atkreipia dėmesį į mokinio stipriąsias puses ir parodo, kad vertina ir palaiko mokinio mokymąsi. Rekomenduojama nedelsiant teikti teigiamą grįžtamąjį atsaką, kai mokinyas mokosi užduoties ar elgesio.

Svarbu suteikti mokiniui galimybę išreikšti savo lūkesčius, padėti pasirinkti mokymosi būdus.

© State of New South Wales (Department of Education). (2023). Inclusive teaching strategies. A NSW Government website – Education (CC BY 4.0).

Individualizuotai mokytis padeda naudojimas skaitmeninėmis technologijomis. Skirtingai nei spausdintoje knygoje, skaitmeninėje laikmenoje galima pasirinkti įvairių formatų turinį – tekstą, nejudančius vaizdus, garsą, judančius vaizdus ar bet koki jų derinį. Mokinys pagal savo poreikius gali keisti turinio pateikimo būdą: teksto ar vaizdo dydį, išjungti grafiką, įjungti garsą. Mokinui, turinčiam skaitymo sutrikimą, galima pasiūlyti naudotis teksto į kalbą vertimo programėle ir paversti tekstą iš spausdinto į garsinį (Hall et al., 2012).

Individualizuotas mokymas yra veiksmingesnis, kai kartu taikomas ir personalizuotas mokymasis (Culatta, 2016). Tiek personalizavimas, tiek individualizavimas reiškia, kad kiekvienam mokiniui reikia individualaus požiūrio. Be to, personalizavimas ir individualizavimas yra esminė individualaus ugdymo plano kūrimo sąlyga (Kerns, 2016).

Ugdymo diferencijavimas reiškia mokymo pritaikymą individualiems ar mokinių grupių poreikiams.

Diferencijuotas mokymas naudingas tiek turintiems negalią ar mokymosi sutrikimų, tiek ir mokiniams, kurie neturi specialiųjų ugdymosi poreikių, bet pasižymi įvairiais mokymosi stiliais.

Ugdant mokinius, turinčius SUP, taikomi iš esmės tie patys kaip ir visiems mokiniams mokymo diferencijavimo būdai. Mokymo turinys, atitinkantis bendrąsias ugdymo programas, kai kuriems mokiniams gali būti pritaikytas parenkant sudėtingesnes ar paprastesnes, didesnes ir (ar) mažesnes apimties užduotis, atsižvelgiant į jų žinių ir gebėjimų lygį, mokymosi tempą, informacijos suvokimo skirtumus.

Nekeičiant mokymo tikslų ir apimčių, mokymas ir mokymasis gali vykti įvairiais metodais, tinkamais skirtingiems mokinių mokymosi stiliams (vizualiniam, lingvistiniam-girdimajam, kinestetiniam ir kt.) ir poreikiams: žodinis iliustruotas aiškinimas, panaudojant, pvz., infografikus, kitą vaizdinį turinį. Vis dėlto efektyvesni aktyvaus mokymosi būdai – dalyvavimas diskusijoje; bendraamžių mokymas, mokymasis bendradarbiaujant ir pan.

Diferencijavimas taip pat reiškia mokymąsi, taikant įvairius mokinių grupavimo būdus, kad būtų remiamas visų mokymasis, atsižvelgiant, pvz., į mokymosi ypatumus, bet išvengiant atskirties, kai mokiniai grupuojami į „gebančius“ ir „mažiau gebančius“ (Majoko, 2019). Mokymosi procese mokiniams gali būti skiriamos individualios užduotys; užduotys mažoms grupėms; užduotys mokymuisi poromis.

Mokytis, atlikti užduotis ir parodyti mokymosi rezultatus mokiniai taip pat gali skirtingais būdais ir skirtingu savarankiškumo lygiu – kai kuriems mokiniams gali būti naudinga individuali pagalba, kiti gali atlikti užduotis savarankiškai, naudodamiesi pateiktais pavyzdžiais ar jiems pritaikytomis papildomomis priemonėmis – vaizdine medžiaga, kompiuterinėmis programėlėmis ir kt. Kai kuriems mokiniams naudinga užduotis skaidyti etapais, pakopomis; parinkti skirtingo sudėtingumo

užduotis, tekstus; kiekvienam mokiniui tinkamu skaitymo ir teksto suvokimo lygiu skirtingais būdais atlikti užduotis – raštu, žodžiu; sukurti vaizdinį pristatymą; atlikti interaktyvias užduotis internete ir kt.

Mokinių įsitraukimas ir motyvacija mažėja, kai mokomoji medžiaga mokiniui neaktuali, su juo nesusijusi; kai užduotys per sunkios arba per lengvos, kai užduotims atlikti reikia labai daug laiko (Girdzijauskienė ir kt., 2022). Šias problemas padeda spręsti mokymo ir mokymosi diferencijavimas pagal mokinių pasirengimo ir savarankiškumo lygį.

Mokytojai gali pasiūlyti mokiniams pasirinkti veiklą pamokoje, naudodami „pasirinkimų lentą“. „Pasirinkimų lenta“ – tai įvairios mokymosi veiklos rinkinys, iš kurio mokiniai pagal savo interesus, poreikius, gebėjimus gali pasirinkti, kaip mokysis pamokoje, koku būdu atliks užduotis ir parodys įgytas žinias ir gebėjimus (Perez, 2019). „Pasirinkimų lentoje“ mokiniai turi vienodą to paties mokomojo turinio užduočių pasirinkimų skaičių, bet užduotys pritaikytos skirtingiems gebėjimų lygiams ar skirtingiems mokymosi stiliams. Jiems gali būti siūloma atlikti tokią pat užduotį skirtingu būdu (raštu, žodžiu ar kt.), skirtingu sudėtingumo lygiu (pvz., vieniems gali būti siūloma užduotis, reikalaujanti įsiminti sąvokas, atsakyti į klausimą; kitiems – praktiškai pritaikyti taisyklę ar tik pasakyti praktinio pritaikymo būdus; dar kitiems gali būti siūlomos tyrinėjimo ar kūrybiškumo užduotys.

Mokymas „pastoliavimo“ metodu (kitais – pakopinis mokymas) taikomas, kai mokiniams reikia pagalbos, kad jie įgytų esminių mokymosi įgūdžių, nuosekliai skatinant mokymosi savarankiškumą, kai gerėja mokinio mokymosi įgūdžiai (Perez, 2019).

„Pastoliai“ yra laikinos paramos metafora; parama nebeteikiama, kai jos nebereikia. Iš pradžių mokytojas suteikia pagalbą, kad mokiniai galėtų sėkmingai atlikti užduotis, kurių jie negalėtų atlikti savarankiškai. Parama gali būti vaizdinė, žodinė arba rašytinė. Mokytojas palaipsniui mažins paramą („pastolius“), kai mokinys gebės savarankiškai atlikti užduotį (Davies & Henderson, 2020). Pz., mokytojas gali pateikti konkrečius mažų žingsnių nurodymus, kaip atlikti užduotį. Mokymo turinys ir tikslai gali būti iš esmės tie patys visiems mokiniams, tačiau mokymosi užduotys skiriamos atsižvelgiant į kiekvieno mokinio pasirengimo ir savarankiškumo lygį (Perez, 2019). Mokytojas iš pradžių gali „pastatyti pastolius“ visai klasei, suteikdamas aiškias rašytines gaires, kaip visi mokiniai galėtų atlikti užduotį. Laikui bėgant ant lentos užrašomos tik veiklos gairių antraštės, kurias mokiniai galėtų naudoti kaip pastolius. Siekdamas, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai tinkamai struktūruotų savo veiklą, mokytojas galbūt kartu su mokiniu suformuluos veiklos struktūrą pagal mokinio poreikius.

Pavyzdžiui, prieš skirdami skaitymo užduotį, mokytojai gali skirti laiko tekste vartojamų sąvokų supratimui – šiuo tikslu galimi įvairūs mokymo būdai pagal mo-

kinio supratimo lygį ir (ar) mokymosi stilių: sąvoką suprasti padedančių iliustracijų su tekstu naudojimas; realių daiktų naudojimas pagrindinėms sąvokoms paaiškinti; vaizdo įrašų peržiūra ir kt. (Perez, 2019); po to skirti užduotį perskaityti teksto fragmentą; aptarti skaityto teksto fragmento supratimą; perskaityti kitą teksto fragmentą arba visą tekstą ir pan. Atsižvelgiant į mokinių pasirengimo lygį, vieniems galima skirti užduotį sukurti veiksmų eigos žemėlapi, remiantis skaitytu tekstu; kitiems – perpasakoti istoriją iš tekste minimo veikėjo perspektyvos (Perez, 2019).

Rekomenduojama pamokose taikyti *multisensorinius metodus*, kurie mokymo turinį padeda suprasti naudojantis įvairiais suvokimo būdais – regimuoju, girdimuoju, lytėjimo ir kt., įskaitant skonį ir kvapą (Weselby, 2022).

Specialios pedagoginės pagalbos reikia mokiniams, kurie turi dėmesio sukaupti sunkumų, veiklos organizavimo, savireguliacijos, elgesio, emocinių ar kitų sunkumų, susijusių su jų raidos ypatingumais.

Mokymo diferencijavimas yra strategija, kuri padeda ne tik savitai organizuoti mokymąsi mokinių poreikius atitinkančiu būdu, bet ir stebėti bei diferencijuotai vertinti pažangą. Svarbus nuolatinis grįžtamasis atsakas, pvz., diferencijuotas formuojamasis vertinimas.

Ugdymo diferencijavimo būdai mokiniams, turintiems dėmesio sukaupti sunkumų.

Pritaikyta mokymosi veikla turi būti kuo įtraukesnė – tai gali padėti susikaupti ir aktyviai mokytis.

Klasėje rekomenduojama kiek įmanoma sumažinti dėmesį blaškančių veiksnių, pvz., dėmesį blaškyti gali akinanti šviesa, mirgančios šviesos, triukšmas.

Teikiant užduotį mokiniui, turinčiam dėmesio sukaupti sunkumų, rekomenduojama įsitikinti, kad mokinys yra susikaupęs, atidžiai klausosi, girdi ir supranta užduoties instrukciją; teikti kelių formatų instrukcijas (pvz., žodines ir vaizdines).

Be to, naudinga klasėje turėti ramių zoną, t. y. vietą, kur mokinys galėtų nusiraminti ir susikaupti. Šioje erdvėje gali būti daiktų / žaislų, kurie padėtų mokiniui savarankiškai reguliuoti savo emocijas ir (ar) elgesį.

Mokomosios veiklos struktūravimas gali būti naudingas mokiniams, patiriantiems veiklos organizavimo, dėmesio sukaupti, elgesio, emocinių ar kitų sunkumų, susijusių su jų raidos ypatingumais.

Tokiems vaikams rekomenduojama parengti, pvz., kiekvienos dienos ar pamokos vizualinę struktūrą (vizualų tvarkaraštį, mokymosi pamokoje eigos planą), kad jie galėtų pasiruošti kasdienei veiklai ir laukiantiems pokyčiams.

Vaizdiniai tvarkaraščiai padeda mokiniams geriau jaustis, kai jie žino, kas laukia ir kaip jie pereis nuo vienos veiklos prie kitos.

Pasiruošti būsimam perėjimui nuo vienos veiklos prie kitos galima įvairiai: pateikiant vaizdinius priminimus, užuominų korteles, atgalinės atskaitos laikmačius ar paprastus žodinius priminimus.

© State of New South Wales, Department of Education (2023). Inclusive teaching strategies. In *A NSW Government website – Education* (CC BY 4.0).

Individualus ugdymo ir švietimo pagalbos planas

Mokiniams, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, individualus ugdymo ir švietimo pagalbos planas yra svarbi įtraukiojo ugdymo sudedamoji dalis. Juo siekiama kryptingai suteikti individualią pedagoginę pagalbą mokiniui, kad būtų sumažintos įtraukiojo ugdymosi kliūtys.

Švietimo pagalbos plane numatoma, kokių švietimo pagalbos specialistų pagalba bus teikiama, koku intensyvumu; kokios įtraukiojo ugdymo strategijos bus taikomos vykdant švietimo pagalbos ir individualią mokinio ugdymosi programą.

Individualus ugdymo planas yra rašytinis dokumentas, kuriame nurodomi mokinio akademiniai tikslai ir būdai jiems pasiekti (Watson, 2021). Jame turėtų kiek įmanoma labiau atsispindėti tai, ko mokosi mokinio bendraamžiai, kad nenutoltų nuo bendrojo ugdymo programos ir amžių atitinkančio bendrojo ugdymo.

Individualūs mokinio ugdymosi tikslai paprastai formuluojami remiantis pedagoginės psichologinės tarnybos atliktu vaiko ugdymosi ypatumų vertinimu ir ugdymo rekomendacijomis. Tačiau rengiant individualų ugdymosi planą naudingas gilesnis žvilgsnis į mokinį, remiantis jo paties ir jo tėvų, mokytojų, specialiųjų pedagogų patirtimis.

Individualaus ugdymo ir švietimo pagalbos plano turinys mokyklose skiriasi, tačiau esminės turėtų būti tokios dalys:

- mokinio stiprybės, pomėgiai,
- mokinio individualiųjų ir specialiųjų ugdymosi poreikių aprašymas,
- mokinio, jo tėvų, pedagogų lūkesčiai,
- ugdymo ir švietimo pagalbos tikslai,
- strategijos tikslams ir(ar) lūkesčiams pasiekti,
- mokymo programų pakeitimai ar pritaikymas,
- pažangos stebėjimo, vertinimo ir įsivertinimo būdai ir rezultatai,
- reikalinga / naudojama individualiai pritaikyta įranga (Watson, 2021).

Laikantis sisteminio požiūrio į mokymo ir mokymosi išteklius, pagrindinis dėmesys skiriamas vaiko stipriosioms pusėms atpažinti (Chakraborti-Ghosh, 2019).

Elder et al. (2018) pateikė du to paties mokinio apibūdinimo pavyzdžius, iš kurių vienas parengtas orientuojantis į mokinio stiprybes:

Trūkumais grįstas mokinio apibūdinimas	Stiprybėmis ir galimybėmis grįstas mokinio apibūdinimas
<p><i>F. yra antros klasės mokinys, turintis dėmesio trūkumo / hiperaktyvumo (ADHD) ir intelekto sutrikimų. Jam sunku susikaupti ir išlaikyti dėmesį, suvokti ir įsiminti mokomąją medžiagą.</i></p> <p><i>Šiuo metu patenkinami yra matematikos mokymosi gebėjimai, tačiau skaitymo gebėjimai gerokai žemesnio lygio. Mokiniui sunku suprasti ir prisiminti perskaityto teksto turinį. Jis negali prisiminti informacijos tiek iš savarankiškai skaityto, tiek iš garsiai perskaityto teksto.</i></p>	<p><i>F. yra draugiškas berniukas, kuriam patinka traukiniai ir aukšti pastatai. Jis yra nedrąsus naujose situacijose, bet greitai susidraugauja. F. yra darbštus antros klasės mokinys, jam patinka lankyti mokyklą, bendrauti su mokytoju ir bendraamžiais. Jam patinka ir puikiai sekasi matematika. Mokydamasis matematikos, jis mėgsta naudoti manipulatorius, kad išspręstų tam tikrą problemą.</i></p> <p><i>Šiuo metu jis sprendžia dviženklį sudėties uždavinius. Teisingai išsprendžia vidutiniškai 6 iš 10 dviženklį sudėties pratimų. Suteikus pagalbą, mokinys dažniausiai geba teisingai išspręsti uždavinius. Mokinys turi intelekto negalią ir ADHD sutrikimų, kurie paveikia jo akademinius rezultatus. Jam sunku suprasti ir prisiminti medžiagą, o dėl ADHD sunku susikaupti ir išlaikyti dėmesį visą pamoką. Šie iššūkiai išryškėja mokantis skaityti. Jam sunku prisiminti perskaitytą tekstą, į klausimus atsakydamas spėlioja, todėl neaišku, ar suprato, kas nutiko skaitytoje istorijoje. Tačiau kai jam duodama užduotis, naudojantis grafiniu organizatoriumi užrašyti pagrindinius istorijos aspektus, ir pagalbą suteikia bendraamžis, jis gali lengviau prisiminti atitinkamą tekstinę informaciją.</i></p>

Akivaizdu, kad apibūdinimai labai skiriasi. Pirmajame pagrindinis dėmesys skiriamas mokinio turimų sutrikimų ir dėl jų kylančių akademinų negebėjimų išryškėjimui, o antrajame pateikiamas labiau holistinis stiprybėmis grįstas mokinio apibūdinimas, jame išsamiau atskleidžiamos mokinio galimybės, sėkmingi mokymo individualizavimo būdai.

Stiprybėmis grįsta praktika reiškia perėjimą nuo deficitu grįsto požiūrio (Charabarti-Ghosh, 2019), kuriame akcentuojamos problemos ir negebėjimai, prie teigiamos partnerystės su mokiniu ir jo šeima.

Kai mokinį apibūdinantys teiginiai parašyti į trūkumus orientuotu būdu, per daug akcentuojant mokinio negebėjimus, ugdytojai praleidžia galimybę pamatyti daugiau nei mokinio patiriamus iššūkius; taikydami stiprybe grįstą metodą, jie galėtų sutelkti dėmesį į šių mokymosi problemų įveiką, atsižvelgdami į mokinio asmenybę ir išnaudodami jo turimą potencialą (Elder et al., 2018).

Kalba, kuria apibūdinamas mokinys, gali turėti reikšmingą poveikį tam, kaip bus suprantami ugdymo tikslai, kokia pagalba bus teikiama mokiniui, ar / kaip bus atsižvelgiama į mokinio lūkesčius, kokios bus siūlomos mokymosi galimybės (Elder et al., 2018).

Stiprybių perspektyva ugdyme reiškia, kad vaiko stiprybėmis remiamasi siekiant jo poreikius atitinkančių tikslų, pvz., pagerinti akademinio, socialinio, elgesio ir kt. ugdymosi rezultatus.

Mokinį, jo šeimą ir mokyklos bendradarbiavimą su šeima traktuojant kaip mokinio ugdymosi išteklius, svarbus ir šeimos stiprybių pažinimas, siekiant ir skatinant, kad šeima dalyvautų ne tik priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu, bet ir veiksmingai įsitrauktų į mokinio ugdymąsi mokykloje ir šeimoje.

Taigi, rengiant ir įgyvendinant *švietimo pagalbos* ir *individualų ugdymo planus*, turėtų bendradarbiauti mokytojas, specialusis pedagogas ir (ar) kiti švietimo pagalbos specialistai, taip pat mokinys ir jo tėvai.

Mokytojai turi svarbių žinių apie mokinį ir jo mokymosi ypatumus, apie elgesį su kitais mokiniais ir mokytojais, dalyvavimą bendroje mokymosi veikloje su bendraamžiais ir pan.

Specialusis pedagogas turi svarbių žinių apie mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius ir gali duoti vertingų patarimų, kaip mokyti, kokias mokymo(si) strategijas taikyti ir pan. (Buli-Holmberg et al., 2019).

Svarbu atsižvelgti į mokinio ir jo tėvų lūkesčius, kad visi ugdymo(si) dalyviai vienodai suprastų mokinio ugdymo ir ugdymosi tikslus, laukiamus rezultatus bei sutartų, kaip derins kiekvienas savo vaidmenis, veiksmus ir atsakomybes, kad visi kartu užtikrintų kokybišką mokinio įtraukijį ugdymąsi.

Svarbu išklausti ir atsižvelgti į mokinio nuomonę apie jo stiprybes, mokymosi būdus, pomėgius, nes visa tai padės ugdytojams kurti mokymąsi motyvuojančią aplinką.

Bendradarbiavimu grįstas mokymas ir mokymasis

Bendradarbiavimas tapo XXI amžiaus mokymosi tendencija. Padidėjo mokyklų bendruomenių poreikis mąstyti ir dirbti kartu sprendžiant itin svarbius klausimus, todėl dėmesys nuo individualių pastangų buvo perkeltas į komandinį darbą (Efendi et al., 2019).

Bendradarbiavimas įtraukiajame ugdyme turi daug lygmenų:

- mokytojo bendradarbiavimas su specialiuoju pedagogu ir kt. švietimo pagalbos specialistais;
- mokymas bendradarbiaujant – komandinis (kolegialus) mokymas;
- dalyko mokytojų tarpusavio bendradarbiavimas;
- bendradarbiavimas su mokinių tėvais;
- mokinių mokymasis bendradarbiaujant ir kt.

Neabejotina komandinio darbo svarba ir pasidalyta atsakomybė. Tačiau komandiniame darbe svarbu vienodai suprasti kiekvieno komandos nario funkcijas ir atsakomybes.

Siekiant pagerinti visų mokinių, taip pat ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi procesą ir rezultatus, akcentuojamas nuoseklus mokytojų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimas tiek planuojant, tiek įgyvendinant mokinių ugdymą (Buli-Holmberg et al., 2019; Sigstad et al., 2022). Bendras ugdymo planavimas gerina įtraukiojo ugdymo koordinavimą (Buli-Holmberg et al., 2019; Nilsen, 2020).

Specialusis pedagogas gali padėti mokytojui pažinti mokinių, turinčių negalią, mokymosi ypatumus, stiprybes, specialiuosius ugdymosi poreikius. Bendradarbiaudami mokytojas ir specialusis pedagogas rengia individualų mokinio ugdymo planą, planuoja mokymą pamokoje ir pan. Specialusis pedagogas padeda mokytojui suprasti, kaip pamokoje siekti individualių ugdymo tikslų, ir bendradarbiauja pamokoje, kad individualūs mokinio ugdymosi uždaviniai būtų įgyvendinti, atsižvelgiant į mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius.

Bendradarbiaujant mokytojui su specialiuoju pedagogu, labai svarbu sukurti bendrą supratimą apie įtraukiojo ugdymo kokybę, kiekvieno iš jų kompetencijas ir išipareigojimo įtraukiajam ugdymui sritis (Sigstad et al., 2022).

Komandinis (kolegialus) mokymas. Viena iš pedagogų bendradarbiavimo formų – komandinis mokymas (angl. *co-teaching*) – mokytojo ir specialiojo pedagogo arba dviejų mokytojų bendro darbo pamokoje pasidalijimas planuojant, organizuojant, mokant ir atliekant vertinimus toje pačioje mokinių klasėje (Pratt et al., 2017).

Bendras mokymas – tai įtraukiojo ugdymo modelis, kai specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi bendrojo ugdymo klasėje, papildomai padedami specialiojo pedagogo, kuris moko kartu su mokytoju (Mountain, 2022).

Mokytojas ir specialusis pedagogas, kiekvienas iš jų turi unikalų ugdymo įgūdžių ir idėjų. Mokytojas gali turėti platesnį požiūrį į ugdymo turinį ir klasės valdymo bei didesnio skaičiaus mokinių mokymo įgūdžių, o specialusis pedagogas – įgūdžių pritaikyti ugdymą įvairių gebėjimų mokiniams (Paul, 2016).

Abu pedagogai turi planuoti, kaip bendradarbiaus, kaip pasidalins funkcijas pamokoje, kaip bus teikiama mokomoji informacija, kad ją suprastų visi mokiniai. Įtraukioje klasėje pamokos planavimas yra būtinybė, nes reikia atsižvelgti į įvairių gebėjimų mokinių mokymosi ypatumus ir poreikius.

Planuodami pamoką pedagogai aptaria:

- ko mokiniai mokysis (tema, turinys);
- kodėl to mokysis (tikslas / uždaviniai);
- kaip mokysis (metodai / veikla);
- ką mokiniai jau žino ir geba;
- kokių priemonių reikės pamokoje (įskaitant aplinkos organizavimą);
- ar veikla tiks visiems vaikams;
- kuriems mokiniams ir kokios reikės papildomos pagalbos;
- ar mokiniai turės galimybę mokytis poromis ar mažose grupėse;
- kaip veikdami jie pademonstruos mokymosi rezultatus;
- kaip bus organizuotas grįžtamasis ryšys, įsivertinimas ir vertinimas? (UNESCO, 2015).

Kai klasėje dirba du pedagogai, tos pačios užduotys gali būti atliekamos skirtingais būdais. Specialusis pedagogas, kartu su mokytoju planuodamas pamokos eigą, gali numatyti mokinių poreikius ir parengti alternatyvią mokymo medžiagą ir (ar) užduotis, kad padėtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams pasiekti mokymosi uždavinius. Komandinio (kolegialaus) mokymo modelis užtikrina specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams galimybę mokytis pagal bendrojo ugdymo programas, tobulėti dalyko ar klasės lygiu ir palaipsniui pereiti nuo pakeistų ar palengvintų užduočių prie tipinių užduočių (Mountain, 2022).

Kolegialiai dirbančių pedagogų lygiavertiškumas pamokoje yra svarbi bendro mokymo dalis: mokytojas ir specialusis pedagogas aktyviai moko, o ne mokytojas nuosekliai moko, o specialusis pedagogas nuolat padeda.

Kolegialus mokymas prasideda planavimu ir susitarimu – kas vyks pamokoje; kas ir kokių pamokos komponentų mokys, kokie mokymo metodai bus taikomi, kokių mokymo pritaikymų reikės kai kuriems mokiniams (Pratt et al., 2017).

Specialusis pedagogas gali padėti mokytojui suprasti mokinio stiprybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius, parengti mokinio poreikiams pritaikytas užduotis ir pan. Pvz., kai regos negalią turintis mokinys rašo Brailio raštu, mokytojui gali prireikti specialisto pagalbos atsakymams skaityti ir vertinti.

Specialusis pedagogas bendrojo ugdymo klasėje gali mokyti mokinius individualiai arba mažose grupėse, suteikdamas papildomą pagalbą ir nurodymus, reikalingus užduotims atlikti.

Mokytojui tenka didžioji dalis atsakomybės už bendrą mokymą pamokoje ir klasės valdymą, o specialusis pedagogas dalyvauja pamokoje ir teikia individualią pagalbą tiek specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tiek kitiems mokiniams ir mokytojui.

Mokytojams ir specialiesiems pedagogams reikia komandinio mokymo įgūdžių, kad galėtų bendradarbiauti įvairiais lygmenimis. Bendradarbiaudami pamokoje mokytojas ir specialusis pedagogas gali veiksmingai taikyti įtraukiojo ugdymo stra-

tegijas – personalizavimą, individualizuotą ir diferencijuotą mokymą, kartu siekdamį tų pačių tikslų – ugdyti dalyko ir bendrąsias kompetencijas.

Kiti kolegialaus mokymo modeliai: visus mokinius moko du mokytojai, visa klasė mokosi kartu, tačiau, jei kai kurie mokiniai atsilieka, vienas iš mokytojų gali nedidelę grupę mokinių permokyti (Mountain, 2022). Pamokoje mokytojai gali mokyti įvairiu stiliumi, pvz., vienas moko, kitas padeda; paralelinis mokymas; mokymas „stotelėse“; įvairūs mokymo stiliai vienas kitą papildo ir yra naudingi visų mokinių mokymuisi.

Mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant turi daug privalumų ir yra naudingas tiek mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek ir visai klasei. Mokiniai turi daugiau galimybių mokytis vieni iš kitų, specialusis pedagogas gali suteikti visiems mokiniams papildomų paaiškinimų ir kt. pagalbą. Tačiau yra tam tikrų bendro mokymo aplinkos trūkumų. Kai pamokoje vienu metu dirba du pedagogai, klasėje neišvengiamai bus daugiau triukšmo; kai kuriems mokiniams gali būti sunku susikaupti ir mokytis savarankiškai, kai dalis mokinių mokosi padedami kito pedagogo.

Ugdymo (mokytojo) padėjėjai taip pat turi svarbų vaidmenį įtraukioje klasėje. Jie atlieka įvairias funkcijas: padeda vaikui, turinčiam negalią, tenkinti fizinius poreikius, rūpinasi jo saugumu; padeda mokiniui pasiruosti mokymo(si) priemonės; atlikti mokytojo skirtas užduotis; pagal mokytojo nurodymus gali surinkti mokomąją medžiagą ir pan. Mokytojo padėjėjai gali padėti mokiniui, o ne pakeisti mokytoją, nes mokytojai yra atsakingi už mokinių pažangą (Inclusion NB, 2023).

Daugelis mokytojų ir tėvų mano, kad kiekvienam negalią turinčiam vaikui klasėje reikia padėjėjo ir kad vaiko poreikius gali patenkinti tik mokytojo padėjėjas. Tačiau toks požiūris gali sukelti keletą problemų: mokytojas kartais gali per mažai arba visai neturėti atsakomybės padėti mokytis neįgaliam vaikui, nes tam yra padėjėjas; dėl to mokytojo padėjėjas traktuojamas beveik kaip pagrindinis vaiko ugdytojas, dirbantis „*klasės gale, kad netrukdytų kitiems vaikams*“. Kai kuriems vaikams, turintiems didelių specialiųjų fizinių poreikių, reikia nuolatinės pagalbos. Tačiau nuolatinė padėjėjo pagalba gali sukelti problemų, nes vaikas tampa per daug priklausomas nuo jo. Be to, kai padėjėjas tampa vieninteliu asmeniu, kuris padeda negalią turinčiam vaikui valgyti, žaisti ar atlikti kitus dalykus, vaiko bendraamžiai nebesiūlo jam savo pagalbos. Taip padėjėjas, kuris galėtų padėti mokiniams ugdytis mokymosi, socialinius įgūdžius, įsitraukti į bendrą mokymosi ar kt. veiklą (Indeed Editorial Team, 2022), tampa veiksmu, skatinančiu atskirtį nuo bendraamžių. Todėl padėjėjas turėtų padėti mokiniui įgyti vis daugiau savarankiškumo, o kitiems mokiniams – padėti išmokyti suteikti mokymosi pagalbą negalią turinčiam vaikui, nes tarpusavio pagalba suartina mokinius (Inclusion NB, 2023).

Bosanquet et al. (2021) nuomone, mokytojų padėjėjai savo veikloje turėtų daug

dėmesio skirti mokinių savarankiškumo ugdymui. Suprantama, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, nebūtinai pasieks visiškai savarankiško mokymosi pakopą. Kai kuriems mokiniams mokytojo padėjėjo pagalbos reikės daugiau ir ilgiau.

Mokytojų padėjėjų sėkmingai veiklai reikalingi bendrieji gebėjimai: organizaciniai, bendravimo ir komandinio darbo, IT valdymo (Indeed Editorial Team, 2022) ir pan. Tiesioginiam darbui su mokiniais reikia gebėjimo efektyviai bendrauti ir savitvartos, gebėjimo išlikti kantriems ir ramiems net ir stresinėje situacijoje, kai iššūkių kelia, pvz., mokinių netinkamas elgesys. Bendraujant su mokiniais ar (ir) aptariant mokinių ugdymąsi su mokytojais, mokinių tėvais, svarbūs komandinio darbo ir bendradarbiavimo gebėjimai.

Mokymasis bendradarbiaujant. Aktyvus mokinių įsitraukimas į mokymąsi grindžiamas mokymusi bendradarbiaujant; bendraamžių mokymu; mokymusi poromis ir pan. Yra daug būdų paskatinti mokinių sąveiką ir bendradarbiavimą. Planuojant pamoką, reikia numatyti, kurie mokiniai ir kaip galės mokytis bendradarbiaudami.

Mokymasis bendradarbiaujant mokiniams leidžia nuspręsti, kaip organizuoti tarpusavio sąveiką ir mokymąsi, tačiau mokymosi bendradarbiaujant aplinką kuria mokytojas.

Vienas iš mokymosi bendradarbiaujant organizavimo aspektų – fizinė mokymosi aplinka: baldų, sėdimų vietų išdėstymas, specialių zonų, skirtų konkrečiai veiklai, sukūrimas. Fizinė klasės aplinka turėtų būti apgalvotai sukurta taip, kad atitiktų visų mokinių elgesio, socialinius ir emocinius poreikius (Shepherd & Linn, 2015).

Mokinius susodinti eilėse priešais mokytoją gali būti tinkamas būdas, kai mokytojas aiškina naują temą visai klasei. Tačiau kai norima paskatinti mokymąsi bendradarbiaujant, mokiniai galėtų susėsti į mažas grupes prie atskirų stalų. Galima sėdimas vietas išdėstyti apskritimo arba pasagos forma, jei mokytojas nori būti viename lygyje su mokiniais (Harmer, 2015); mokiniams sukuriamos sąlygos dalytis žiniomis, patirtimis, idėjomis, sąveikauti.

Mokinių mokymasis bendradarbiaujant nedidelėse grupėse ir (ar) porose, kalbėjimas ir klausinėjimas (socialinė sąveika) stiprina socialinius įgūdžius, skatina aktyvų dalyvavimą pamokoje, tarpusavio pažinimą. Tinkamai sukurta mokymosi bendradarbiaujant aplinka padeda mokiniams ugdytis bendravimo, komandinės veiklos, lyderystės, sprendimų priėmimo, tarpusavio pasitikėjimo ir konfliktų valdymo įgūdžius (Rodríguez et al., 2017). Mokiniai mokosi gyventi ir sutarti žmonių įvairovėje, priimti ir toleruoti kiekvieną bendraamžį, pripažinti kiekvieno individualumą, padėti vienas kitam.

Pagrindiniai mokymosi bendradarbiaujant aspektai:

- *teigiama tarpusavio priklausomybė ir asmeninė atsakomybė*: visi mokymosi

grupės nariai turi kartu atlikti užduotį; visi grupės mokiniai atsakingi už rezultatą (Paul, 2016; Rodríguez et al., 2017);

- *tinkama sąveika*: mokymosi bendradarbiaujant grupės nariai dalijasi žiniomis, vieni kitiems padeda, aptaria veiklos būdus; vertina ir įsivertina veiklą (Rodríguez et al., 2017).

Mokytojo vaidmuo – sukurti mokymosi bendradarbiaujant aplinką, kurioje mokiniai sąveikaudami mokosi, dalijasi savo žiniomis ir jas taiko praktiškai. Kol mokiniai neturi bendradarbiavimo patirties, mokytojas padeda susiskirstyti į mažas grupes, nustato grupės bendravimo ir mokymosi taisykles, akcentuoja kiekvieno grupės nario atsakomybę už bendrą rezultatą, teisę pasisakyti, būti išklausytam ir pan.

Svarbūs mokinių įsitraukimo į mokymąsi ir teigiamos sąveikos veiksniai yra mokytojo bendravimo su klase stilius, akademinė ar emocinė parama, su kiekvieno mokinio mokymosi sėkme susiję pozityvūs lūkesčiai (Girdzijauskienė ir kt., 2022).

Socialinė ir emocinė įtrauktis tokia pat svarbi kaip ir akademinė įtrauktis. Socialinė įtrauktis skatinama suteikiant galimybę mokiniams bendrauti ir bendradarbiauti vieniems su kitais, išmolti komandinio darbo įgūdžių, kartu stiprinant jų priklausymo mokyklos bendruomenei jausmą (Paul, 2016).

Mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant, bendraamžių tarpusavio mokymas teigiamai veikia visų mokinių mokymąsi klasėje: sumažina probleminę elgesį; gerina matematikos, skaitymo mokymąsi, bendraamžių sąveiką su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais; negalią turinčių vaikų socialinius ir akademinus gebėjimus (Hehir et al., 2016; Majoko, 2019; Nilsen, 2020; ir kt.).

Bendraamžių mokymas. Planuojant mokymą pamokoje, reikia numatyti kuo daugiau galimybių įtraukti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į mokymąsi poromis, mokymąsi bendradarbiaujant grupėse, kad jie galėtų atlikti užduotis kartu su bendraamžiais, o ne tik su specialiojo pedagogo ar mokytojo padėjėjo pagalba atskirai mokyti atlikti panašaus turinio užduotis kaip ir jų bendraamžiai.

Kiekvieną pamoką gali būti skiriamas specialus laikas, skirtas vaikams padėti vieni kitiems mokytis matematikos ar kalbos, individualiai arba mažose grupėse. Tačiau būtina paaiškinti bendraamžio „mokytojui“, ką ir kaip jis turėtų daryti: draugiškai padėti, pamokyti, bet ne atlikti užduotį už savo „mokinį“; padrąsinti, nerodyti nekantrumo (Hummel, 2021). Pvz., bendraamžis gali padėti mokytis skaityti, taikydamas porinio skaitymo techniką, kai „mokytojas“ ir „mokinys“ skaito tą patį tekstą, taip skatinamas „mokinio“ savarankiškas skaitymas. „Mokytojas“ turi būti apmokytas padrąsinančiai pristatyti tekstą; atidėti klaidų taisymą tol, kol „mokinys“ pats nepabandys jas ištaisyti; aptarti ištrauką ją perskaičius; teigiamai komentuoti „mokinio“ skaitymą (UNESCO, 2015).

Bendraamžiams reikia paaiškinti, kad vaikams, turintiems negalią, kai kada reikia jų pagalbos, bet taip pat pabrėžti gebėjimus, kurių turi šie mokiniai, ir leisti negalią turintiems mokiniams parodyti tuos gebėjimus. Toks jų unikalių savybių priėmimas leis jiems labiau pasitikėti savimi ir išsiugdyti teigiamą savęs vertinimą (Hummel, 2021).

Jei mokiniai turi bendravimo problemų, reikėtų apsvarstyti būdus, kuriais galima palengvinti kiekvieno mokinio bendravimą su kitais klasės mokiniais. Bendraamžius klasėje taip pat reikia mokyti, kaip bendrauti vieniems su kitais, kaip įtraukti negalią turintį mokinį, pvz., į bendrą projektą.

Girdzijauskienės ir kt. (2022) tyrimo duomenimis, organizuojant mokinių tarpusavio mokymą ir mokymąsi poromis, galima būtų pasiūlyti mokytis kartu labiau ir mažiau įgudusius mokinius. Pasak autorių,

„<...> ir patys mokiniai labiau linkę pagalbos prašyti bendraamžių nei mokytojo: jiems tada nereikia daug aiškinti, kas neaišku. Du trys žodžiai, keli bakstelėjimai į ekraną, keli pelės paspaudimai ir problema išspręsta. Ir abu laimingi. Tokią strategiją mokytojai taiko ir pateikdami bendradarbiavimo reikalaujančias užduotis“ (Girdzijauskienė ir kt., 2022, p. 126).

Bendraamžių mokymas (mokymasis poromis) ypač naudingas mokiniams, turintiems negalią.

Specialiųjų pedagogų ir mokytojų pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, turėtų būti diskretiška ir adekvati jų kognityvinės raidos ir socialinės brandos lygiui. Kai kada mokiniai, ypač paauglystės amžiaus, gali jaustis nepatogiai dėl specialiojo pedagogo jiems teikiamos paramos klasėje. Mažiau pritraukia bendraamžių dėmesį individualiai mokiniui teikiama parama, naudojant kompiuterinėmis technologijomis grįstas užduotis, kai visi mokiniai mato panašų grafinį užduoties vaizdą.

Reikėtų paskatinti klasės mokinius prisiimti atsakomybę už negalią turinčius bendraklasius, suporuojant kiekvieną vaiką, turintį negalią, su vaiku be negalios. Bendraamžiai gali padėti negalią turinčiam vaikui ne tik mokytis, bet ir patekti ten, kur jis nori, taip pat padėti jam išvykose ar komandinės veiklos metu. Svarbu paaiškinti mokiniams, kad kartais jiems gali tekti apsaugoti vaiką, turintį negalią, nuo fizinės ar žodinės žalos ir kaip geriausia tai padaryti (Hummel, 2021).

Esminiais pagalbos mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, tikslas – padėti mokiniui įgyti savarankiško mokymosi būdų ir paskatinti didesnę pasitikėjimą savo gebėjimais dalyvauti bendroje su bendraamžiais mokymosi veikloje.

Mokymo ir mokymosi refleksija

Refleksija – tai nuolatinė asmeninė savistaba, kurią kiekvienas žmogus praktiškai įgyvendina su savimi ir savo asmeniniu augimu.

Mokymo ir mokymosi refleksija – tai gebėjimas stebėti ir analizuoti savo veiklą, elgseną; keisti mokymo(si) įpročius, siekiant geresnių rezultatų (Cross, 2018). Pedagogui refleksija padeda profesinę patirtį paversti mokymusi, įprasminant savo pedagoginės veiklos patirtis. Refleksijos rezultatas – naujos žinios, supratimas, nauja prasmė ir nusiteikimas siekti aukštesnės mokymo kompetencijos. Refleksija – ne tik pedagogo profesinės veiklos, bet ir mokinių mokymosi tobulinimo galimybė. Mokymosi refleksija – nuolatinis mokinio savęs, savo mokymosi stebėjimas, savo mokymosi patirčių apmąstymas ir mokymosi tobulinimas, remiantis mokymosi patirčių apmąstymu (Cross, 2018).

Reflektyvųjų mokymą(si) akcentuoja Lietuvos mokyklų bendrosios programos, kuriose pabrėžiama mokinių mokėjimo mokytis kompetencija. Tai svarbus metakognityvinis (mokėjimo mokytis) gebėjimas, mokymosi refleksijos elementas.

Metakognityvumas – tai gebėjimas stebėti ir kontroliuoti pažinimą, aptikti klaidas bei optimizuoti savo mokymąsi (Goupil & Kouider, 2019; Fleisher, 2014; Gunn, 2023). Mokymasis suprasti ir valdyti savo mokymosi įpročius reikalauja metakognityvinių gebėjimų – savo mokymosi pažinimo, stebėjimo ir kontrolės. Pasak Fleisher (2014), metakognityvinės žinios reiškia asmens supratimą apie tai, kaip vyksta jo mokymasis ir kaip jį pagerinti; metakognityvinis stebėjimas reiškia gebėjimą stebėti savo pažangą ir pasiekimus; metakognityvinė kontrolė apima mokymosi veiksmų savikontrolę ir gebėjimą priimti sprendimus, kaip pakeisti savo mokymosi įpročius, kokių imtis veiksmų, pvz., gauti pagalbą, kai to reikia.

Kai mokiniai nuolat apmąsto savo mokymąsi, kodėl, kaip ir ko mokosi, jie vis savarankiškiau vertina savo mokymąsi ir pažangą (Gunn, 2023). Todėl mokymosi refleksija turėtų būti taikoma nuolat. Mokiniai turi žinoti mokymosi pamokoje uždavinius ir laukiamus rezultatus (žinias, supratimą, gebėjimus taikyti įgytas žinias), kad suprastų, kuo remdamiesi jie įsivertins savo mokymosi pažangą. Mokytojas, planuodamas pamoką, numato, kokių mokinių mokymosi rezultatų tikisi, ir parenka užduotis, tinkamas numatytiems mokymosi rezultatams parodyti. Pamokos metu atlikdamas užduotis mokinys reflektyviai įsivertina įgytas žinias ir gebėjimus: ko ką tik išmokau? kaip pritaikyti tai, ko išmokau? (Fleisher, 2014).

Vis daugiau mokytojų palaiko stiprybėmis grįstą mokymą, mokymąsi ir mokymosi refleksiją (Galloway et al., 2020; Chakraborti-Ghosh, 2019; ir kt.). Stiprybių perspektyva remiasi supratimu, kad mokymasis yra dinamiškas, sudėtingas, holistinis; kiekvieno mokinio skirtingas. Stiprybėmis grįstas požiūris nepaneigia mokinio

patiriamų mokymosi iššūkių, bet remiasi stiprybėmis, kad būtų galima veiksmingai spręsti problemas (Chakraborti-Ghosh, 2019).

Stiprybėmis grįsti metodai – tai strategijos, kuriomis nustatomos, taikomos ir ugdomos vaikų stipriosios pusės, siekiant pagerinti mokinių mokymąsi (Galloway et al., 2020). Remdamiesi įvairių autorių tyrimais, Galloway et al. (2020) teigia, kad stiprybėmis grįstu mokymu ir grįžtamąja informacija, išryškindami, ką mokinys daro gerai, ko greitai išmoksta, mokytojai gali padėti vaikams jaustis kompetentingiems, patirti savarankiškumą, suteikti galimybę įvardyti ir veikti pagal savo stipriąsias puses: pasirinkti savo stiprybėmis grįstus tikslus ir remtis jomis, atliekant mokymosi užduotis. Be to, pasak autorių, rėmimasis stiprybėmis gerina mokinio savivertę, mokymosi prasmės suvokimą, motyvaciją, įsitraukimą į mokymąsi; mokinys patiria daugiau teigiamų emocijų. Galloway et al. (2020) atliktas tyrimas parodė, kad mokymosi pradžioje naudinga pateikti mokiniams galimų stiprybių, sėkmingo mokymosi būdų pavyzdžius; tai padeda mokiniams atpažinti savo asmenines stiprybes ir mokymosi stilius.

Stiprybėmis grindžiama refleksija, kaip ir mokymas(is) remiasi žiniomis apie tai, ką geba, o ne tuo, ko negeba mokiniai. Todėl stiprybėmis grįsta refleksija remiasi pozityviais klausimais (Ghaye, 2011; Chakraborti-Ghosh, 2019). Ghaye (2011) pozityvius klausimus sieja su metakognityvinės refleksijos gebėjimais – savo mokymosi veiksmų suvokimu ir įsivertinimu; alternatyvių mokymosi būdų įsivaizdavimu ir modeliavimu; gebėjimu priimti sprendimą tobulinti savo mokymąsi, siekiant geresnio rezultato:

- *Ką aš darau?* Suvokimas apie savo mokymąsi.
- *Kaip man sekasi?* Savo mokymosi įsivertinimas.
- *Ar yra geresnis mokymosi būdas?* Įsivaizdavimas apie mokymosi tobulinimo būdus.
- *Kaip mokydamasis pasiekčiau geresnį rezultatą?* Geresnio mokymosi modeliavimas.
- *Kodėl verta tai daryti?* Apsisprendimas išbandyti mokymąsi kitaip.

Refleksija naudinga ir mokiniams, ir mokytojams. Apmąstydami savo mokymąsi, mokiniai sutelkia dėmesį į savo asmenines galimybes, stipriąsias ir silpnąsias puses, savo išsiugdytus įgūdžius ir tuos, kuriuos dar reikia tobulinti; mokosi priimti atsakomybę už savo mokymąsi ir gali mokyti vadovauti savo mokymuisi (Cross, 2018).

Mokinių dalijimasis savo mokymosi patirtimis skatina jų socialinę sąveiką; jie gali aptarti su bendraamžiais asmeniškai sėkmingus ir mažiau sėkmingus mokymosi būdus, stilius ir pan. Mokinių mokymosi refleksija naudinga mokytojams: jie gali priimti sprendimus dėl taikomų mokymo metodų, dalyko turinio pateikimo apimčių ir būdų (Cross, 2018).

Bendradarbiavimas su mokinių tėvais ir tarpusavio konsultavimas padeda mokytojams geriau pažinti mokinio stiprybes, suprasti mokinio tėvų lūkesčius. Partnerystė su mokinių tėvais mokytojams padeda sinchronizuoti ugdymą namuose ir mokykloje; sėkmingiau valdyti vaikų elgesį klasėje (Majoko, 2019).

Bendradarbiavimą turėtų inicijuoti mokytojai. Reikėtų aptarti su mokinių tėvais bendravimo ir keitimosi informacija reguliarumą; paramą vaikui, ko tėvai tikisi iš mokyklos ir pan. Pvz., kai kuriems mokiniams gali būti reikalingas aplinkos pritaikymas klasėje – su mokiniu ir jo tėvais reikėtų aptarti, kokio aplinkos pritaikymo reikia mokiniui, kad jis galėtų dalyvauti klasės mokymosi veikloje.

Bendradarbiavimas padeda abiem pusėms geriau suprasti mokinio mokymosi ypatumus ir ugdymo(si) tikslus, parinkti tinkamiausias, mokinio stiprybėmis grįstas ugdymo, elgesio valdymo ar kt. strategijas, kurios būtų nuosekliai taikomos ir namuose, ir mokykloje.

Bendradarbiavimas su mokinio tėvais ypač aktualus rengiant individualų ugdymo ir švietimo pagalbos planą, aptariant bendrus lūkesčius dėl mokinio ugdymosi rezultatų.

Įtraukiojo ugdymo mokytojo kompetencijos

Įtraukusis ugdymas reiškia kokybišką mokymą ir mokymąsi visiems, pripažįstant ir gerbiant įvairovę ir atsižvelgiant į įvairius vaikų interesus, savybes, gebėjimus, mokymosi lūkesčius ir poreikius (Majoko, 2019). Pasak autoriaus, svarbi įtraukiojo ugdymo mokytojų kompetencija – atpažinti vaikų poreikius, kylančius iš jų sociokultūrinio konteksto: pagarba kultūriniais ir individualiems skirtumams yra vienas iš įtraukiojo ugdymo bruožų.

Įtraukioje klasėje mokytojui tenka vienu metu mokyti įprastos raidos mokinius ir jų bendraamžius, turinčius įvairių individualių ir specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokytojai turi suprasti kiekvieno mokinio, o ne tik negalią turinčių mokinių, individualias stiprybes ir poreikius, pripažinti skirtumus ir vertinti juos kaip praturtinančius visų ugdymo(si) dalyvių patirtis. Tai reiškia, kad įtraukioje klasėje mokytojai negali tiesiog orientuotis į „vidutinį“ mokinį; tačiau yra daug universalių būdų, kaip kiekvienam mokiniui, remiantis jo mokymosi stiprybėmis, padėti įsitraukti į mokymąsi pamokoje, sėkmingai įveikti mokymosi iššūkius ir parodyti tai, ko išmoko (Hehir et al., 2016).

Įtraukiojo ugdymo principų ir strategijų apžvalga įtikinamai parodo, kad mokytojams būtinas giluminis įtraukiojo ugdymo supratimas, gebėjimai atpažinti mokinių poreikius, adekvačiai parinkti ir taikyti mokymo strategijas, atsižvelgiant į visų mokinių individualius skirtumus, poreikius, sociokultūrinę jų įvairovę.

Personalizuotas mokymasis, mokymo individualizavimas ir diferencijavimas

reikalauja mokinio individualybės pažinimo kompetencijų, gebėjimo pasirinkti iš daugybės mokymo metodų ir ugdymo turinio pritaikymo būdų, tinkamų mokiniui ar įvairioms mokinių grupėms, turinčioms skirtingų mokymosi poreikių ir besimokančioms toje pačioje klasėje.

Pasak Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016), įvairių mokinių grupių diferencijuotam mokymui reikia ne tik profesinių žinių apie mokymą, mokymąsi, vaiko raidą, bet ir etinio bei socialinio įsipareigojimo įvairių gebėjimų vaikams suteikti kuo palankesnes galimybes mokytis.

Įtraukusis ugdymas reikalauja motyvuotų mokytojų, pasirengusių veiksmingai ugdyti kiekvieną vaiką.

Tyrimai parodė, kad mokytojų bendradarbiavimas tarpusavyje ir su specialiuoju pedagogu gerina jų požiūrį į įtraukijį ugdymą ir padeda mokytojams tobulinti įtraukiamam ugdymui būtinas pedagogines kompetencijas (Buli-Holmberg et al., 2019).

Įtraukusis ugdymas reikalauja įvairių mokytojo gebėjimų diferencijuoti mokymą, remiantis kiekvieno mokinio stiprybių ir specialiųjų ugdymosi poreikių pažinimu; bendradarbiauti su mokiniais ir keisti mokymą, mokymąsi ir vertinimą; sudaryti visiems mokiniams vienodas galimybes dalyvauti bendroje mokymosi veikloje su visa klase; kurti fizinę ir socialinę mokymąsi įgalinančią aplinką (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016).

Mokytojo požiūris į įtraukijį ugdymą lemia mokytojo elgesį ir mokymo veiksmus klasėse. Naujausi tyrimai patvirtina, kad mokytojų požiūris ir elgesys turi didelę įtaką mokytojų ir mokinių sąveikos kokybei ir mokinių pasiekimams (Boyle et al., 2020; Charitaki et al., 2022; Salovita, 2020). Mokytojų nuostatos, ypač susijusios su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktimi, tampa itin svarbios (Salovita, 2020; Charitaki et al., 2022).

Įtraukioji mokykla pripažįsta mokinių skirtingumus, o mokytojas kuria draugiškumo, pagarbos įvairovei kultūrą.

LITERATŪRA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Baily, S., Holmarsdottir, H. B. (2019). Fostering teachers' global competencies: Bridging utopian expectations for internationalization through exchange. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(2), 226–244. <https://dx.doi.org/10.32865/fire201952162>
- Basye, D. (2018). Personalized vs. differentiated vs. individualized learning. In *ISTE – International Society for Technology in Education*. <https://www.iste.org/explore/Education-leadership/Personalized-vs.-differentiated-vs.-individualized-learning>

- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 127–146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). A Step-by-step guide to personalize learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12–19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015153>
- Bosanquet, P., Radford, J., & Webster, R. (2021). *The Teaching Assistant's Guide to Effective Interaction: How to Maximise Your Practice*. Routledge.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68–82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237128>
- Burgstahler, Sh. (2021). Universal design: process, principles, and applications. In *DO-IT / Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology*, University of Washington. <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications> (CC-BY-NC-SA 3.0)
- Chakraborti-Ghosh, S. (2019). Strength-based instruction (SBI): a systematic instructional training model with a primary focus on a child's strength. In S. Halder, V. Argyropoulos (Eds.), *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*. Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_31
- Charitaki, G., Kourtis, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., ... Demirel, C. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education: a cross-national exploration. *Trends in Psychology*, Nov 15, 1–28. doi: <https://doi.org/10.1007%2Fs43076-022-00240-0>
- Casey, K., & Sturgis, C. (2018). *Levers and Logic Models: A Framework to Guide Research and Design of High-Quality Competency-Based Education Systems*. *CompetencyWorks Report*. Vienna: iNACOL. <https://eric.ed.gov/?id=ED590519> (CC BY 4.0)
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cross, L. (2018). Why 'Reflection' Encourages a Better Learning Experience. In *Learning Pool*. <https://learningpool.com/why-reflection-encourages-a-better-learning-experience/>
- Culatta, R. (2016). What are you talking about?! The need for common language around Personalized Learning. *EDUCAUSE. Review*. <https://er.educause.edu/articles/2016/3/what-are-you-talking-about-the-need-for-common-language-around-personalized-learning> (CC BY 4.0)
- Dalton, E. M. (2017). Beyond universal design for learning: guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17–29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-09-02-02> (CC BY-NC-ND 3.0)
- Davies, K., & Henderson, P. (2020). *Special Educational Needs in Mainstream Schools: Guidance Report*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF_Special_Educational_Needs_in_Mainstream_Schools_Guidance_Report.pdf
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and Around Schools: NESET II report*. (Analytical report-study No. NC-01-16-894-EN-N). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESETII_Structural_Indicators.pdf
- ED-2016/WS/28 (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*

- for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>
- Efendi, R., Jama, J., & Yulastri, A. (2019). Development of competency-based learning model in learning computer networks. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1), p. 012109. IOP Publishing. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1387/1/012109>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
- European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp, Europos tvarumo kompetencijos programa*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/34856>
- Fleisher, S. (2014). Metacognition and Reflective Thinking. In *Improve with Metacognition*. <https://www.improvewithmetacognition.com/metacognition-and-reflective-thinking-2/>
- Galloway, R., Reynolds, B., & Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: perceptions and practices. *Journal of Pedagogical Research*, 4(1), 31–45. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020058178>
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice* (2nd ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1323725/teaching-and-learning-through-reflective-practice-a-practical-guide-for-positive-action-pdf>
- Girdzijauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G., & Rupšienė, L. (2022). Strengthening student engagement in learning through use of digital tools. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 115–130. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.8>
- Goupil, L., & Kouider, S. (2019). Developing a reflective mind: from core metacognition to explicit self-reflection. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 403–408. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721419848672>
- Gronseth, S. L., Stefaniak, J. E., & Dalton, E. M. (2022). *Maturation of universal design for learning: from design framework to theory*. In H. Leary, S. P. Greenhalgh, K. B. Staudt Willet, & M. H. Cho (Eds.), *Theories to Influence the Future of Learning Design and Technology*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/theory_comp_2021/maturation_UDL_gronseth_stefaniak_dalton
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education Towards Inclusion*, 7–22. Nova Science Publishers, Inc.
- Gunn, J. (2023). How do we actually know a lesson went well? In *Resilient Educator*. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/how-do-we-actually-know-a-lesson-went-well/>
- Haddad, C. (Ed.). (2015). *Teaching children with disabilities in inclusive settings. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Environments*. Specialized booklet 3. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182975.locale=en> (CC-BY-SA 3.0 IGO)
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.) (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford press.
- Hamraie, A. (2016). Beyond accommodation: disability, feminist philosophy, and the design of everyday academic life. *philoSOPHIA*, 6(2), 259–271. doi:10.1353/phi.2016.0022
- Hehir, Th., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., Burke, S. (2016). *A Summa-*

- ry of the Evidence on Inclusive Education. Brazil; Massachusetts: Abt Associates. <https://eric.ed.gov/?id=ED596134>
- Henri, M., Johnson, M. D., & Nepal, B. (2017). A review of competency-based learning: Tools, assessments, and recommendations. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 607–638. <https://doi.org/10.1002/jee.20180>
- Hummel, S. (Ed.) (2021). *CONTESSA: Contemporary Teaching Skills for South-East Asia*. Graz: University of Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrveroeff/content/titleinfo/6427107/full.pdf> (CC BY-SA 4.0)
- Inclusion NB. (2023). *Support for Inclusive Education*. <https://nbacl.nb.ca/module-pages/support-for-inclusive-education/>
- Indeed Editorial Team (2022). Teacher aide vs. teaching assistant: definitions and skills. In *Indeed Guide*. <https://www.indeed.com/career-advice/finding-a-job/teacher-aide-vs-teacher-assistant>
- Kerns, G. (2016). How can we make sense of personalized learning? *Renaissance*. <https://www.renaissance.com/2016/11/23/how-can-we-make-sense-of-personalized-learning/>
- Ladau, E. (2021). Why person-first language doesn't always put the person first. *Think Inclusive: The Official Blog of MCIE*. <https://www.thinkinclusive.us/post/why-person-first-language-doesnt-always-put-the-person-first>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.) (2018). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. CC BY-SA 3.0 IGO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261954>
- Levine, E., & Patrick, S. (2019). *What Is Competency-Based Education? An Updated Definition*. Vienna, VA: Aurora Institute. CC BY 4.0. <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/what-is-competency-based-education-an-updated-definition-web.pdf>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Mountain, J. (2022). Co-teaching offers new opportunities for students with special needs. *Public School Review*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/co-teaching-offers-new-opportunities-for-students-with-special-needs>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*. Paris, France: OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- O'Sullivan, N., & Burce, A. (2014). Teaching and learning in competency-based education. In *The Fifth International Conference on e-Learning (eLearning-2014)* 22-23 September 2014, Belgrade, Serbia. (pp. 71–77). <http://elearning.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2014/21-neil-o-sullivan-dr-alan-burce-teaching-and-learning-in-competency-based-education.pdf>
- Paul, S. (2016). Educational technology for inclusive classroom. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(22), 1494–1503. <http://www.srjis.com/pages/pdf-Files/146726544916.%20sumana%20paul.pdf>
- Perez, K. (2019). Differentiated reading instruction: multiple pathways to literacy success. In *Solution Tree Blog*. <https://www.solutiontree.com/blog/differentiated-reading-instruction/>

- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Purvis, B., Mao, Y., Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14 (3), 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Rodríguez, A. I., Riaza, B. G., & Gómez, M. C. S. (2017). Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in Primary Education. *Computers in Human Behavior*, 72, 664–677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.019>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sanabria, L. (2022). *Understanding Social, Medical, and Cultural Models to Improve Accessibility*. Accessibility.com. <https://www.accessibility.com/blog/understanding-social-medical-and-cultural-models-to-improve-accessibility>
- Shepherd, T. L., & Linn, D. (2015). *Behavior and Classroom Management in the Multicultural Classroom. Proactive, Active, and Reactive Strategies*. London: SAGE Publication.
- Short, C. R. (2022). *Personalized learning design framework: a theoretical framework for defining, implementing, and evaluating Personalized Learning*. In *EdTech Books*. <https://www.accessibility.com/blog/understanding-social-medical-and-cultural-models-to-improve-accessibility>
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway—A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009–1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education. *ED/GEMR/MRT/2018/T1/1*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773.locale=en>
- State of New South Wales (Department of Education). (2023). Inclusive teaching strategies. In *A NSW Government website – Education*. <https://education.nsw.gov.au/campaigns/inclusive-practice-hub/all-resources/secondary-resources/other-pdf-resources/inclusive-teaching-strategies> (CC BY 4.0)
- Takacs, S., & Zhang, J. (2020). *Universal Design for Learning: A Practical Guide*. Centre for Teaching, Learning, and Innovation. Justice Institute of British Columbia. https://ctli.jibc.ca/wp-content/uploads/2020/04/UDL_A_Practical_Guide.pdf (CC BY-NC-SA 4.0)
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Thurber, A., & Bandy, J. (2018). Creating accessible learning environments. *Vanderbilt University Center for Teaching*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/creating-accessible-learning-environments/> (CC BY-NC 4.0)
- Torres, A. S., Brett, J., & Cox, J. (2015). *Competency-Based Learning: Definitions, Policies, and Implementation*. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. Education Development Center, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED558117>
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en> (CC-BY-SA 3.0 IGO)

- UNESCO (2015). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. Booklet 5. Managing an inclusive classroom*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522> (CC-BY-SA 3.0 IGO)
- UNESCO (2021a). *UNESCO and Sustainable Development Goals*. <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>
- UNESCO (2021b). *Welcoming Learners with Disabilities in Quality Learning Environments: a Tool to Support Countries in Moving Towards Inclusive Education*, by F. Migeon, J. Pye, R. Ingram. Paris: UNESCO. CC BY-SA 3.0 IGO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256>
- Victoria State Government (2022). *Inclusive Victoria: State Disability Plan 2022–2026*. <https://www.vic.gov.au/state-disability-plan>
- Virtanen, A. (2022). 4 Ways To Personalize Your Learning Experiences. In *Training Industry*. <https://trainingindustry.com/articles/personalization-and-learning-pathways/4-ways-to-personalize-your-learning-experiences/>
- Watson, S. (2021). IEP – Individual Education Program. In *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/iep-individual-education-program-3111299>
- Weselby, C. (2022). Differentiated instruction strategies for special education. By C. Weselby, What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom. In *Resilient Educator*. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/>

Vaikų kalbos, kalbėjimo, komunikacijos raida ir jos skatinimas

Rita Kantanavičiūtė-Petružė, Gražina Musteikienė

Kalbos, kalbėjimo, komunikacijos samprata

Kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sąvokos yra skirtingos ir reiškiančios skirtingus kalbos mokymosi ir vartojimo aspektus.

Kalba – tai garsų, ženklų sistema, žodinė bendravimo priemonė. Kalba yra konkrečių motorinių sekų planavimo ir vykdymo rezultatas, reikalaujantis labai tikslios neuromotorinės koordinacijos. Kiekviena šnekamoji kalba turi specifinius garsus, arba fonemas, taip pat garsų derinius, būdingus tai kalbai. Be to, kalba apima kitus komponentus, tokius kaip balso kokybė, intonacija ir dažnis. Šie komponentai sustiprina pranešimo prasmę. Pavyzdžiui, susijaudinę kalbame greičiau (Robert, Owens, 2020). Kalba taip pat gali būti apibrėžta kaip socialiai bendras kodas arba įprastinė sąvokų vaizdavimo sistema, naudojant savavališkus simbolius ir taisyklių valdomus tų simbolių derinius.

Kalbėjimas – tai procesas, kurio metu vyksta garsų tarimas, jų jungimas į skiemenis, žodžius, sakinius ar pasakojimą, siekiant perteikti informaciją. Kalbėjimas sudaro galimybę verbalinei komunikacijai. Siųsdami pranešimus (kalbėdami) naudojame gestus, įvairias veido išraiškas, mimikas ir kūno laikyseną, akių kontaktą (neverbalinė kalba).

Pavieniai kalbos garsai yra beprasmiai, kol nepridedamas tam tikras dėsniumas. Atskirų garsų, prasmingų garso vienetų ir šių vienetų derinio ryšį nusako kalbos taisyklės. Vaikai kalba tai, ką jie supranta. Įprastai vaikai kartoja išgirstus naujus žodžius, kol jie patys pradeda taisyklingai vartoti žodį įvairiuose kontekstuose. Iš pradžių vaikas pradeda vartoti pavienius žodžius, tada pamažu prideda vis naujų žodžių, sakiniai ilgėja. Prasideda gramatinių struktūrų mokymasis. Šis procesas gali tęstis iki priešmokyklinio amžiaus.

Kalba nėra vienintelė tiesioginio žmonių bendravimo priemonė. Pagal ASHA (2021), kalbėjimas yra sudėtingas ir dinamiškas procesas, perteikiamas įvairiais mąstymo ir bendravimo būdais; vystosi tam tikruose istoriniuose, socialiniuose ir kultūriniuose kontekstuose; kalbos mokymąsi ir vartojimą lemia biologiniai, pažinimo, psichosocialiniai ir aplinkos veiksniai; norint efektyviai vartoti kalbą bendraujant, reikia plačiai suprasti žmonių sąveiką, įskaitant tokius susijusius veiksnius, kaip neverbaliniai ženklai, motyvacija ir sociokultūriniai vaidmenys.

Komunikacija – tai yra procesas, kurio metu žmonės keičiasi mintimis, informacija, yra išreiškiami norai, naudojamos verbalinės ir neverbalinės komunikacijos priemonės.

Ir kalba, ir kalbėjimas yra bendravimo proceso dalys. Komunikacija yra keitimasis informacija ir idėjomis, poreikiais ir norais tarp dviejų ar daugiau asmenų. Procesas yra aktyvus, apimantis numatyto pranešimo kodavimą, perdavimą ir dekodavimą.

Žmonių bendravimas yra sudėtinga, sisteminga, bendradarbiaujanti, su kontekstu susijusi socialinių veiksmų priemonė. Sudėtingumas gali būti parodytas daugialybiais ir daugiafunkciais proceso aspektais. Tai apima visus bendravimo ir kalbos aspektus, taip pat papildomus psichinius procesus, tokius kaip atmintis ir planavimas. Sėkmingas šių procesų įgyvendinimas priklauso nuo atskirų dalyvių kultūrinių įsitikinimų, situacijos kintamųjų ir socialinių konvencijų. Nors ir sudėtingas, bendravimas yra sistemingas elgesio modelis.

Gebėjimas koncentruoti dėmesį, klausytis ir suprasti kalbą yra vieni iš pagrindinių vaiko mokymosi bendrauti ir komunikuoti įgūdžių. Šie įgūdžiai turi būti ugdomi nuo pat gimimo. Pagrindinis aspektas yra dėmesys ir klausymosi įgūdžiai. Šie įgūdžiai atlieka esminį vaidmenį kalbos raidos etape ir yra lyg kalbos pamatas. Vaikas turi išsiugdyti tinkamą dėmesį, kad galėtų įgyti bet kokius vėlesnius bendravimo proceso įgūdžius. Garsų tarimas yra aukščiausias kalbos vystymosi lygmuo. Jeigu vaikas geba sujungti tai, ką *išgirdo* ir ką *suprato*, galima daryti prielaidą, kad kalbos raida yra sėkminga.

Daugeliui vaikų būdinga sulėtėjusi kalbos raida ir jiems reikalinga ankstyvoji specialistų pagalba tam, kad galėtų pasivyti bendraamžius. Kalba, kalbėjimas ir komunikacija veikia kartu, kad būtų galima veiksmingai bendrauti. Kuo daugiau laiko tėvai ir specialistai praleidžia kalbėdami su savo vaikais, tuo daugiau vaikai sužino naujų žodžių, juos įsimena ir vėliau pradeda vartoti.

Svarbu atsižvelgti į vaiko kalbos, kalbėjimo ir bendravimo raidą, jei jam kyla sunkumų: žaidžiant, elgesio sunkumų, raštingumo, kalbos, kalbėjimo, socialinės sąveikos ir santykių, pasitikėjimo savimi, bendravimo. Specialistų ir tėvų bendradarbiavimas yra labai svarbus norint kuo anksčiau nustatyti kalbos, kalbėjimo sutrikimą. Tokiu būdu yra užtikrinamas pagalbos teikimas ir veiksmingumas.

Patarimai:

- Kalbėkite apie tai, kuo vaikai domisi – leiskite jiems pirmiausia kalbėti, o ne vadovaukite pokalbiui.
- Duokite vaikams laiko išsiaiškinti, ką pasakėte ir ką jie nori pasakyti. Palaukite bent 10 sekundžių, kol vaikai suformuluos ir pateiks atsakymą.
- Patikrinkite, ar vaikai supranta vartojamą kalbą ir duotus prašymus – paprašykite pakartoti, ką, jų manymu, pasakėte ar ką jie turi daryti.
- Kalbėdami su vaikais prie sakinio ilgio pridėkite vieną ar du žodžius, kuriuos jie jau vartoja kalbėdami.
- Nuspręskite dėl 5 pagrindinių strategijų, kurias norite naudoti. Užtikrinkite, kad visi žinotų, kurioms strategijoms daugiausia dėmesio skiriama ir kaip jas galima pritaikyti praktiškai.

- Užduokite atvirus klausimus (į kuriuos sunku atsakyti *taip / ne* arba vienu žodžiu) ir paprašykite vaikų paaiškinti savo atsakymus. Tai padeda ugdyti bendravimo įgūdžius.
- Naudokite komentarus ir raginimus, o ne klausimus. Pavyzdžiui, pasakykite *koks aukštas bokštas, jis bus toks pat aukštas kaip tu, o ne ką statai?*.
- Būkite pavyzdžiu savo vaikams, nes jie mokosi iš to, ką mato ir girdi.
- Kalbėkite apie tai, kaip žmonės jaučiasi ir kaip tai paveikia jų veiklą. Tai svarbu norint išmokti socialinio bendravimo įgūdžių.

Bendraudami su vaiku, prisiminkite, kad:

kalbos raida nevyksta savaime. Vaikams svarbu, kad suaugusieji palaikytų, paskatintų jų kalbos, kalbėjimo ir bendravimo raidą. Kuo daugiau jie žinos ir supras apie kalbos raidą, tuo geresnes bendravimo sąlygas sudarys vaikams.

Bendraujama visur, todėl kalbos ir kalbėjimo skatinimas gali vykti įvairiose veiklose, įvairiu dienos metu, naudojant įvairias kalbą, bendravimą skatinančias priemones, pasitelkiant įvairius kalbos skatinimo metodus.

Kalbos įsisavinimo lygmenys

Kalba yra pagrindinė bendravimo priemonė, kuri padeda pažinti supantį pasaulį. Gučas (1990) teigia, kad kalba yra tobuliausia bendravimo priemonė ir be jos žmogus negalėtų palaikyti savo gyvybės, augti, bręsti, nemokėtų bendrauti.

Kalbos įsisavinimas yra sudėtingas, nuoseklus ir dinamiškas procesas. Kalbos išmokimo, kalbos įsisavinimo klausimais domėjosi daugelis įvairių šalių ir sričių mokslininkų. Lietuvos mokslininkai (Ivoškuvienė ir kt., 2002; Dabašinskienė, Garuckaitė, 2009; Balčiūnienė, Kamandulytė-Merfeldienė, 2018a; Kamandulytė-Merfeldienė, Makauskienė, 2021; Gedutienė, 2010; Kairienė, 2015; Krivickaitė, 2014, 2017; Linkevič, 2019; Savickienė, 2005; Makauskienė, Ivoškuvienė, 2022; ir kt.) daugiau dėmesio skiria vaikų gebėjimui įsisavinti kalbos morfologiją, leksiką, sintaksę, fonetiką.

Balčiūnienė, Miklovytė (2011), remdamosi kitų autorių atliktų tyrimų duomenimis, nurodo, kad skaičiuoti žodžius sakinyje pirmasis pasiūlė amerikiečių lingvistas Brown (1973). Kalbos vertinimo kriterijus – sakinys, jo ilgumas, žodžių tvarka sakinyje. Daugelis mokslininkų (Brown, 1973; Wirth, 1994; Abraham et al., 2013; Apel, 2010), pateikusių kalbos raidos periodizacijas, pagrindiniu kiekybinio ir kokybinio kalbos raidos vertinimo kriterijumi taip pat nurodo sakinį. Sakinys yra pagrindinis pranešimo, pasakymo vienetas. Gimtosios kalbos įsisavinimas – tai tam tikra prasme įvairių sakinių, kuriuose žodžiai siejami įvairiais gramatiniais ryšiais, įsisavinimas. Kalba įsisavinama vartojant vis ilgesnius sakinius ir sudarant vis įvairesnius,

sudėtingesnius ryšius tarp tų žodžių (Williams, 2003). Balčiūnienės, Miklovytės (2011) atlikti tyrimai rodo, kad vaikų nuo 1 m. 6 mėn. iki 5 metų kalboje vidutinis pasakymo ilgis (sakinio ilgumas) nuosekliai didėja ir, sulaukus priešmokyklinio amžiaus (6–7 m.), pasiekia natūraliai spontaninei suaugusiųjų kalbai būdingą lygį.

Ankstyvojo kalbos mokymosi ir kalbos įsisavinimo tyrimai daugiau ar mažiau formaliai tęsiasi kelis dešimtmečius (Brown, 1973; Sundberg, Parington, 2010; ASHA, 2023). Šiame leidinyje yra pateikiamos rekomendacijos, remiantis moksliniais tyrimais grįstais kalbos įsisavinimo lygmenų aprašymais (Berninger et al., 2010; Blom-Hoffman et al., 2006; Robert, Owens, 2020; ir kt.).

Mokslininkų pateiktose kalbos raidos periodizacijose nurodomas skirtingas kalbos įsisavinimo lygmenų kiekis, o kalbos raidos etapai įvardijami skirtingai. Pavyzdžiui, pirmasis kalbos įsisavinimo lygmuo dažniausiai įvardijamas ikikalbiniu (Bergelson, Swingley, 2012; Meredith et al., 2020; Ferguson et al., 2018; Williams, 2003; Brooks, Meltzoff, 2005; ir kt.), arba prasmingos kalbinės raiškos pradžios laikotarpiu (Wirth, 1994), kai pradeda suprasti kalbą, nors jos dar nevartoja. Antrasis lygmuo, kai vaikai vartoja garsų ar žodžių junginius – vienažodes, dvižodes frazes, vadinamas sakinių etapu (Wirth, 1994; Andresen, 2005; ir kt.), o gramatinės sistemos užuomazgų nėra. Trečiasis kalbos įsisavinimo etapas yra pats svarbiausias žodyno ir gramatikos raidai, nes intensyviai plėtojasi žodynas, pradeda formuotis gramatinė kalbos sistema (Balčiūnienė, Kamandulytė-Merfeldienė, 2018a, b). Šis etapas dar vadinamas pirmųjų žodžių junginių (Anglin, 1993; Bornstein et al., 2008), arba ankstyvuju gramatinės sistemos formavimosi, etapu (Balčiūnienė, Kamandulytė-Merfeldienė, 2018a). Šis kalbos įsisavinimo lygmuo pats svarbiausias vaiko kalbos raidoje, nes vaikas pradeda suprasti ir vartoti žodžių gramatinės formas priklausomai nuo jų sintaksinės reikšmės sakinyje. Kai kurie mokslininkai išskiria vėlyvesnės gramatinės sistemos formavimosi etapą (Goldstein, Schwade, 2010). Kitas kalbos įsisavinimo lygmuo dažnai vadinamas sakinių arba kalbinės komunikacijos (Balčiūnienė, Kamandulytė-Merfeldienė, 2018), sakinių tobulėjimo etapu (Brown, 1973; Wirth, 1994), kai vartojami vientisiniai išplėstiniai sakiniai, tobulėja kalbos gramatinė sistema.

Mokslininkai išsamiai apibūdina kiekvieną kalbos įsisavinimo lygmenį ne tik jam būdingu sakinių tipu, žodžių skaičiumi sakinyje, bet ir gramatinių kategorijų įsisavinimo, garsų tarimo lygmenimis. Lietuvių kalbos gramatika ypač turtinga, jos reikšmė vaiko kalbos įsisavinimui neabejotina. Ilgametė praktika ir vaikų kalbos raidos stebėjimai patvirtino mokslininkų teiginius. Išskiriami keli amžiaus tarpsniai, kai kalbos raidai būdingi ženklūs žodyno, gramatikos, sakinių konstrukcijų pokyčiai. Apie pirmuosius metus tariami pirmieji žodžiai, vyrauja vienažodės frazės, apie antruosius metus vaikai pradeda vartoti dviejų–trijų žodžių frazes, sakinius. Sparčiai plėtojasi žodynas, formuojasi kalbos gramatinis taisyklumas.

Sakiniai vis ilgėja, įvaldomos vis sudėtingesnės gramatinės kategorijos. Apie penktuosius metus vaikai geba papasakoti apie įvykius iš asmeninės patirties, vartoja vientisinius išplėstinius bei sudėtinius sakinius.

Kalbos įsisavinimo lygmenų nuoseklumas pastovus, tačiau vaiko amžius, kada jis pereina iš vieno lygmens į kitą, yra individualus. Kuhl (2010), Denikytė ir kt. (2010), Kamandulytė-Merfeldienė, Makauskienė (2021) nurodo, kad vaiko kalbos plėtojimosi tempai gali šiek tiek skirtis. Tai priklauso nuo įgimtų vaiko savybių, skirtingos kalbinės ir intelektinės aplinkos. Vaikai tuos pačius kalbos raidos etapus (vieno žodžio sakinių perėjimą į dviejų žodžių sakinių etapą ir t. t.) pasiekia nevienodame amžiaus tarpsnyje. Kalbos raidai svarbūs tiek aplinka, kurioje auga vaikas, tiek biologiniai veiksniai.

Šiame skyriuje vaikų amžius ir skirtingi kalbos įsisavinimo lygmenys nurodomi apibendrinus skirtingas (Robert, Owens, 2016; Aksu-Koc, Ketz, 2003; Baker et al., 2001; Beckman, Edwards, 2000; ir kt.) kalbos raidos periodizacijas. Užsienio ir lietuvių autorių nuomone, įvairių tautybių vaikai gimtosios kalbos mokosi ta pačia tvarka. Pirmiausia vartoja daiktavardžių vienaskaitos linksnius, veiksmožodžių esamąjį laiką, vėliau įsisavina daiktavardžių daugiskaitos linksnius, būtajį veiksmožodžių laiką, kai kuriuos prielinksnius, mokosi derinti daiktavardį ir būdvardį gimine, skaičiumi. Vėliausiai išmokstama vartoti daugiskaitinius daiktavardžius, įvardžiuotinius būdvardžius, pusdalyvius, padalyvius ir dalyvius. Tiek sutrikusios, tiek įprastos kalbos plėtotės vaikams būdingi bendrieji raidos dėsniniai: visi įsisavina kalbą kaip sistemą tokiu pat nuoseklumu, t. y. pereina pagrindinius kalbos įsisavinimo lygmenis:

1 lygmuo	Vieno–dviejų netikrų (garsažodžių, žodžių trumpinių) žodžių frazė, kai gramatinės sistemos užuomazgų dar nematyti (amžius: 1,5–2 m.).
2 lygmuo	Vieno–dviejų žodžių frazė, ankstyvasis gramatinės sistemos formavimasis (amžius: 2–2,5 m.).
3 lygmuo	Dviejų–trijų žodžių sakiniai, vėlyvesnis gramatinės sistemos formavimasis (amžius: 2,5–3 m.).
4 lygmuo	Trijų–penkių žodžių sakiniai, vėlyvesnis gramatinės sistemos formavimasis (amžius: 3–4 m.).
5 lygmuo	Vientisiniai išplėstiniai ir sudėtiniai sakiniai, gramatinės sistemos plėtojimas, tobulėjimas (kalba panaši į suaugusiųjų) (amžius: 4–6 m.).

Kai vaikų kalbos raida yra vėluojanti, neįprasta, netipinė, tai šie kalbos įsisavinimo lygmenys yra sudėtingesni, kiekvienas lygmuo užtrunka ilgiau ir skiriasi savo kokybe. Esant skirtingiems kalbos sutrikimams, kiekvienas kalbos įsisavinimo etapas turi tik jam būdingų požymių ir skirtingą trukmę.

Pasirinktas kalbos vertinimo kriterijus – sakinyš, leidžiantis apibrėžti kalbos įsisavinimo lygmenis, nurodant sakinio ilgumą, gramatinių ryšių tarp žodžių formavimosi sudėtingumą. Vaikų amžius nurodomas pusmečiais arba metais, apibendrinus mokslininkų kalbos raidos periodizacijas, rekomendacijas ir ilgametę patirtį.

Vieno–dviejų netikrų žodžių frazė

(amžius: 1,5–2 m.)

Netikri žodžiai – tai iškraipyti žodžiai, jų trumpiniai, garsažodžiai, įvairių garsų sąskambiai. Tariaami skirtinga intonacija ir skirtingose situacijose turintys skirtingą prasmę. Kalbos gramatinės sistemos užuomazgų dar nematyti.

Galios ir sunkumai

Siektini gebėjimai – mėgdžioti įvairius garsus, jų sąskambius ir ugdyti kalbos supratimą.

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Taria pavienius garsus, įvairius jų junginius, pvz., <i>mašina – py, noriu – nio, didelis – di, šuo – au</i> ir pan.• Taria garsažodžiai siejami su konkrečiais asmenimis, daiktais, veiksmais ar būsenomis.• Taria garsų junginius skirtinga intonacija.• Vienažodės frazės lygmuo apie pusmetį ir vaikas vartoja apie 5–10 tokių prasmingų žodžių.• Pradeda vartoti kelis skirtingus garsažodžius ar žodžius, juos jungia į frazę, sakinį.• Nematyti gramatinių ryšių tarp žodžių.• Taria pasikartojančių ar panašių skiemenų žodžius, pvz., <i>dėdė, dūda, teta, ateik</i> ir t. t.• Dažnai praleidžia nekirčiuotą skiemenį trijų skiemenų žodžiuose, pvz., <i>akytė – ytė</i> ir pan.• Gali tarti tame pačiame žodyje tai vieną, tai kitą garsą, dažniausiai tie garsai artikuliuojami panašiai; gali praleisti garsus, bet gali ir ištartti.• Pavadina daugelį artimos aplinkos daiktų ir žodžius vartoja pagrindine forma.• Dviejų žodžių frazėje veikslių pavadinimus dažnai keičia garsažodžiais, nors geba ištartti. Kartais vartoja veiksmažodžius, kuriuos dažniausiai girdi: <i>eik, duok, imk</i> ir t. t.	<ul style="list-style-type: none">• Nereaguoja į savo vardą.• Neturi poreikio kartoti garsus, žodžius.• Pakartoja vieno ar kelių neaiškiai, netaisyklingai tariamų garsų junginius.• Vartoja įvairius nepakankamai moduluotų garsų sąskambius arba artimuosius pavadina tik atskirais skiemenimis, pvz., <i>mama – ma, tėtė – tē</i>.• Pirmiausia vartoja apie 5–10 tokių netikrų žodžių, po pusmečio gali vartoti apie 150–200 tokių garsažodžių ar žodžių trumpinių.• Nesieja dviejų garsažodžių ar žodžių dalių į ilgesnę – dviejų žodžių frazę, o pradėję vartoti tokias frazes jas vartoja ilgai.• Nesupranta žodžių, nesudėtingų vieno veiksmo prašymų, klausimų, jei kalba nėra palydima gestu ar veiksmu.

Rekomendacijos

- Svarbu išsiaiškinti, ar vaikas supranta kalbą: žodžius, kai kuriuos klausimus („Kas čia?“, „Kur mama?“ ...), prašymus („Atnešk batus“, „Duok man“ ...). Dažniausiai daugelis nekalbančių vaikų supranta žodinius prašymus, supranta daugelį žodžių, nors jų nevartoja. Kitų vaikų kalbos supratimas ribotas. Dažnai tokie vaikai, paprašyti parodyti paveikslėlyje pavaizduotą veiksmą ar veikėją, žodinio prašymo nesupranta. Taigi, net jei ir atrodo, kad vaikas supranta daugelį žodžių, būtina atidžiau įvertinti kalbos supratimą. Verta atkreipti dėmesį, ar atlieka prašymus, jei kalba nėra palydima gestu ar veiksmu.
- Jei vaiko kalbos supratimas nepakankamas, pirmiausia plėtojamas žodynas. Jei kalbos supratimas pakankamas – garsinė kalbos raiška.
- Mėgdžioti suaugusiojo tariamus garsus vaikas drąšinamas, skatinamas, kuriant palankią emocinę aplinką, sutelkiant ir išlaikant jo dėmesį, atliekant su daiktais įvairius funkcinius veiksmus ir ugdant kalbos supratimą. Kiekvienas veiksmas, kiekvienas gestas ar rodomas daiktas įvardijamas žodžiu ar garsažodžiu, stebima, ar vaikas supranta, apie ką kalbama.
- Jei įdomiai, vaikui suprantamai organizuojama veikla, žaidimas ar bendravimas, skatinamos teigiamos emocijos, greičiausiai vaikas mėgdžios, kartos tariamus garsus ar žodžius. Bet kokia vaiko kalbine raiška vertėtų pasidžiaugti, vaiką pagirti.
- Geriau vengti žodžių „pasakyk“, „pakartok“, nes šie žodžiai gali paskatinti priešingą vaiko reakciją. Tokius žodžius geriau pakeisti žodžiu „atspėk“, klausimu ar kurti dialogą, kai klausia ir atsako pats suaugęs asmuo. Kartais naudinga pakartoti ką tik vaiko ištartą garsažodį. Pavyzdžiui, vaikui suradus naują žaislą, atkreipti dėmesį: „Pažiūrėk, kas čia? Mašina!“ Apžiūrėti žaislą ir kelis kartus tarti „py-py“, imituojant mašinos skleidžiamą garsą. Parodyti vaikui, kur mašinos ratai, vairas, ... Paklausti: „Kaip mašina važiuoja? Ar tu žinai?“ Būtina išgauti bet kokią garsinę raišką!
- Kai vaikai vartoja žodžių dalis („batai“ – „atai“, „mašina“ – „ina“), trumpinius, žodžius, kurie nėra panašūs į gimtosios kalbos žodžius, nekartokite, nemėgdžioti vaikų. Vaikai turi girdėti tik taisyklingai tariamus žodžius, sakinius! Venkite kalbėti mažybiniais žodeliais, nes jie yra ilgesni ir vaikams sunkiau tariami.
- Sukurkite tokias situacijas, kad vaikas kartotų jau išmokus garsus ar garsažodžius ne vieną, o kelis (2-3-4) kartus. Tai, kad vaikas reiškia norus, daugelį gyvūnų, transporto priemonių, žaislus, artimos aplinkos daiktus ar dažniau atliekamus veiksmus vadina garsažodžiais, yra natūralus raidos tarpsnis, kurio praleisti, „peršokti“ ar kitaip išvengti neįmanoma.
- Svarbiausia nuolat skatinti bet kokią vaiko kalbos raišką, mėgdžioti suaugusiųjų kalbą. Veikti drauge su vaiku, žaisti, žiūrėti paveikslėlius ar daiktus ir nuolat

kalbinti. Kalbėti vieno ar dviejų žodžių frazėmis, būtina žiūrėti vaikui į akis ir daryti pauzę, kad jis turėtų galimybę atsakyti, sulaukti vaiko atsakymo garsu ar garsažodžiu.

- Svarbu atkreipti dėmesį į objektus ir veiksmus, juos nuolat įvardijant.
- Nekalbantys vaikai dažniausiai supranta artimiausios aplinkos daiktų ir dažniausiai atliekamų veiksmų pavadinimus. Jie geba parodyti žaislus, kelias kūno dalis (akis, nosį, burną, ausis, rankas, kojas, galvą, pilvą); drabužius (kepurę, striukę, kelnes, marškinius ir pan.); higienos reikmenis (muilą, šukas, dantų šepetuką, rankšluostį ir pan.); namų apyvokos daiktus, kuriais kasdien naudojasi (stalas, kėdė, indai ir pan.); kai kuriuos gamtos reiškinius (saulė, vanduo, žolė, medis, gėlė ir pan.); transporto priemones ar gyvūnus, kuriuos dažnai mato aplinkoje ar paveikslėliuose.
- Kai vaikai jau gali parodyti daugelį objektų, kaip galima greičiau mokyti veiksmų pavadinimų. Vaikai greičiausiai supranta veiksmų, kuriuos patys atlieka, pavadinimus: *miega, eina, bėga, sėdi, stovi, žaidžia, valgo, neša, duoda, kalba* ir pan.
- Vaikai mokosi suprasti įvairius prašymus ir skirtingus klausimus, pvz., „Ko? Ką? Kam? Kuo? Kur?“ ir pan., jei nevengsime vaikų klausinėti ir atsakyti ar parodyti, pademonstruoti atsakymą. Nesitikėkite, kad vaikas iš karto supras ir atliks prašymus, stebės objektus ar veiksmus, apie kuriuos klausama. Vaikai dar nesupranta žodžių gramatinių formų, todėl nesudėtingus prašymus supranta pagal konkrečią situaciją. Vartoti vaikui suprantamus gestus, žodžius ir paaiškinti, kokio atsakymo tikimasi, kai klausama, pvz., „Kas?“ ar „Kur?“ Pirmiausia klausama, kur yra vaiko mėgstami daiktai, pvz., „Kur kamuolys?“, ir atsakome, pvz., „Va kamuolys, po kėdė“; „Kas čia?“ ir rodome ranka sakydami „Tai kamuolys“. Vėliau klausama, bet nenaudojama jokių palydimųjų gestų, paaiškinančių žodžių ir laukiama, kol vaikas atliks veiksmą.
- Greičiau supranta kalbos frazes, žodžius, kurie palydimi judesiu, veiksmu. Bet kurią vaiko veiklą, daiktus, kuriuos vaikas ima, veiksmus, kuriuos atlieka vaikas ar suaugusysis, būsenas, kurias vaikas patiria (šalta, šilta, linksma ir pan.) įvardyti. Kalbėti trumpais sakiniais, frazėmis, daryti pauzes ir išlaukti vaiko atsakymo.
- Tas pačias frazes kartoti kelis kartus, žodžius galima vartoti skirtingomis gramatinėmis formomis, kurios atskleidžia įvairius santykius tarp daiktų, objektų.
- Žodžius tarti natūralia intonacija, be skandavimo. Dažnai klausinėjami vaikai pajunta poreikį bendrauti ir pagaliau atsako įvairiais šūksniais, žodžių skiemenimis, garsažodžiais, pavieniais garsais ir pan. Taip plėtojamas vaiko žodynas.
- Kai vaikas dažnai girdi daiktų, kuriuos jis ima, apžiūrinėja ir su kuriais veikia, pavadinimus arba veiksmų, kuriuos pats atlieka, pavadinimus, galima paprašyti atlikti su tais daiktais nesudėtingą veiksmą, pvz., atnešti, padėti, paduoti ir pan.

Jeigu vaikas nesupranta, dar kartą parodyti įvardytą daiktą ir atlikti įvardijamą veiksmą. Tokius prašymus galima atlikti su žaislais, namų apyvokos daiktais, maistu, drabužiais.

Patarimai, kaip ugdyti kalbos supratimą:

Žodyno turinimas daiktų pavadinimais.

1. Naują daiktą parodyti ir paaiškinti jo paskirtį, kaip naudotis. Galima paieškoti ir padėti prie daikto, pvz., pirštinių, paveikslėlį, kuriame irgi pavaizduotos pirštinės. Galima paieškoti pirštinių paveikslėlio tarp kitų, jau pažįstamų daiktų paveikslėlių. Vaiko paprašoma atlikti kelis veiksmus su nauju daiktu, pvz., paduoti pirštines tėtei, atnešti pirštines, padėti pirštines į dėžę ir pan.
2. Pasiūlyti pažaisti žaidimą, padėti žaislus ar daiktus (jų paveikslėlius) tokia tvarka, kaip pasakysite, pvz., kaladė, mašina, karvė. O dabar: mašina, karvė, kaladė.

Žodyno turinimas veikslių pavadinimais.

1. Paveikslėliuose pavaizduoti keli veiksmai, pvz., vaikas bėga, senelis valgo ir t. t. Pirmiausia paprašyti, kad vaikas parodytų, kur vaikas, o kur senelis. Jei parodė teisingai, paklausti: „Kur senelis valgo? Kur vaikas bėga?“
2. Apžiūrėti paveikslėlius, kuriuose tas pats veikėjas atlieka skirtingus veiksmus, pvz., katė bėga, laka, tupi, guli, miega ir pan.
3. Vėliau mokyti suprasti veikslių pavadinimus, kai nenurodomas veikėjas. Apžiūrėdami paveikslėlius, kuriuose skirtingi veikėjai atlieka skirtingus veiksmus, klauskite nevartodami žodžių, kurie reiškia asmenų, gyvūnų ar daiktų pavadinimus. Klauskite: „Kas važiuoja?, Kas bėga?, Kas stovi? ...“.
4. Pasiūlyti ir atlikti veiksmus, kuriuos pasakote: sėsti – stoti – pašokinėti – pakelti ranką – apsisukti – suploti rankomis ir pan.
5. Paprašyti atlikti kelis nuoseklius veiksmus, pvz., paimti sausainį ir paduoti tėtei, atsisėsti prie stalo ir paimti pieštuką, ir t. t.

Klausimų supratimas.

KAS? Rodyti daiktus, objektus, asmenis ir klausti: „Kas tai?“

KO? Paslėpti daiktus ir klausti: „Ko nėra?“, „Ko trūksta?“, „Ko nori?“ ...

KAM? Atlikti veiksmus ir nuolat atkreipti dėmesį, klausti: „Kam mama uždėjo kepurę?“, „Kam tėtė davė sausainį?“, „Kam senelė įpylė pieno?“, „Kam berniukas davė balioną?“, „Kam senelis nupirko kamuolį?“ ...

KĄ? Stebėti veiksmus ir klausti: „Ką piešia?“, „Ką valgo?“, „Ką geria?“, „Ką pirko?“, „Ką davė?“ ...

KUO? Atkreipti dėmesį į daiktus, kuriais atliekami veiksmai, klausti: „Kuo raiko duoną?“, „Kuo šluoja grindis?“, „Kuo valgo sriubą?“, „Kuo šukuoja plakus?“, „Kuo valo dantis?“ ...

KUR? Daiktai išdėlioti jų pastovioje vietoje, atkreipti dėmesį ir klausti: „Kur lėlė?“, „Kur batai?“ ...

Suprasti klausimus, kai apžiūrimas siužetinis paveikslėlis. Pirmiausia papasakoti vaikui trumpais sakiniais apie tai, kas pavaizduota, kas ir ką, su kuo veikia. Klausti vaiko: „Kas tai?“, „Ką veikia?“, „Ką duoda (neša, ...)?“, „Kam duoda?“ ir t. t.

Patarimai, kaip skatinti kalbos raišką:

- Tarti žodžius, kad vaikas pradėtų juos kartoti, o vėliau vartoti.
- Kurti dialogą su vaiku, vartoti įvairius garsažodžius ir nuolat skatinti įvairiais būdais mėgdžioti. Garsažodžius, kuriuos vaikas jau taria, kartoti kelis (3-5-6) kartus tyliai ar garsiai, lėtai ar greitai, linksmi ar piktai. Pamėgdžioti gyvūnų balsus, daiktų skleidžiamus garsus. Tokių skiemenų kartojimas lavina kalbinį kvėpavimą ir kalbinę motoriką, kuria džiugią bendravimo nuotaiką.
- Įvairiais būdais, šypsena, galvos linktelėjimu ar žvilgsniu skatinti vaiką, kad kartotų žodžius. Svarbu pasakyti žodį, palaukti kelias sekundes, t. y. sukurti pauzę, palaukti vaiko kalbinės reakcijos. Pasidžiaugti vaiko išartu žodžiu!

Žaidimai, gerinantys kalbėjimą:

- Kalbinis kvėpavimas.
- Imituoti, kaip „uostomos gėlės“, giliai įkvėpti, užlaikyti orą ir iškvėpti lėtai ir tęsiamai.
- Sušildyti rankų plaštakų delnus, į juos pūsti šiltą ir tęsiamą oro srovę.
- Pūsti muilo burbulus ar pro šiaudelį pūsti į vandens stiklinėje plūduriuojančias plunksnas ar kitus lengvus daiktus.
- Tęsiamai dainuoti *a-a-a...* lyg verktų vaikas; *ū-ū-ū...* lyg skrenda lėktuvas; *o-o-o...* eina meška ir pan.
- Lūpų mankšta.

Atkišti suapvalintas lūpas į priekį lyg „dūdelę“, palaikyti ir atitraukti į šalis, imituoti šypseną.

Siūsti „oro bučinukus“, stipriai suspausti lūpas ir staigiai jas atpalaiduoti.

- Liežuvio mankšta.

Aplaižyti dantis, lūpas. Imituoti, kaip „katytė laka pieną“, liežuvio galiuką iškišti platų, užriesti jo kraštus ir padaryti „samtelį“, liežuvio galiuku pasiekti lūpų kampučius, caksėti, lyg bėgtų arkliukas, ir pan.

Kalbėjimas.

Įvardyti asmenis, rodyti ir klausti: „Kas tai?“, „Kur mama?“, „Kas atėjo?“ ir pan., apžiūrinėti nuotraukas: *mama, tėtė, dėdė, teta, senelis (nelis, neli), močiutė (utė, siutė), sesė, brolis (boli)*.

Žodžiai apie vaiką: mokyti pasakyti savo vardą, kiek metų.

Žodžiai, kuriais galima reikšti norus: *duok, ateik, žiūrėk, ten, noriu (noju), kas čia?*

Žodžiai, kuriais įvardijamos kūno dalys, drabužiai, žaislai, baldai, transporto priemonės, gyvūnai, maisto produktai.

Žodžiai, kuriais įvardijami veiksmai: *eina, lipa, bėga, sėdi, tupi, miega, valgo, piešia, mato, girdi, deda, šoka, veža* ir t. t.

Skatinti vartoti dviejų žodžių frazes. Klausti: „Kur kamuolys?“ Ir atsakyti: „Va kamuolys.“ „Ten kamuolys.“ „Didelis kamuolys.“ „Mano kamuolys“ ir pan.

Norus reikšti keliais žodžiais: „Nori gerti? Pilti sulčių? Dėti košės? Čia košė. Skani košė...“

Apibendrinimas

Vaikai vis drąsiau mėgdžioja suaugusiųjų kalbą, žodžius taria vis aiškiau, juos pradeda sieti į frazes. Pirmieji sakiniai, kaip ir žodžiai, yra ženklų ir žodžių derinys, pvz., „Au sasa“, „Ten miau“.

Vartojami garsažodžiai palaiptams keičiami tikraisiais žodžiais. Vaikai jau supranta ir vis dažniau vartoja artimos aplinkos daiktų ir dažniau atliekamų veiksmų pavadinimus. Vartydami knygeles atpažįsta ir parodo jiems žinomus daiktų piešinius, objektus ar veiksmus.

Geba išstarti kelių skirtingų skiemenų žodžius, nors dar pasitaiko garsų keitimo ar praleidimo žodžiuose atvejų. Norus, pageidavimus reiškia ne tik gestais, žvilgsniu, bet ir žodžiais ar frazėmis.

Vieno–dviejų žodžių frazė

(amžius: 2–2,5 m.)

Galios ir sunkumai

Siektini gebėjimai – sudaryti ir vartoti dviejų žodžių frazes, žodžius vartoti tinkama gramatine forma. Tarti žodžių kirčiuotą skiemenį, kelis žodžio skiemenis. Ugdyti kalbos supratimą.

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Supranta ir atlieka kelių nuoseklių ar skirtingų veiksmų prašymus.• Klausinėdami aiškinasi žodžio reikšmę.• Pirmuose sakiniuose pastebimi pirmieji bandymai sieti žodžius gramatiniais ryšiais.• Vartojami žodžių junginiai reiškia nuosavybę: <i>mano batai</i>, veiksmą: <i>katė eina</i>, vietą: <i>ten batai</i>, prašymą: <i>duok tą</i>, klausimą: <i>kas sia?</i>• Kai pradeda vartoti 3–4 žodžių sakinius, žodžių gramatinės formos įsisavinamos tarsi savaime.• Pradeda vartoti daiktavardžių linksnius, veiksmožodžių skaičiaus ir asmens formas, priklausomai nuo jų sintaksinės reikšmės, pvz.: <i>tai pelė</i>, <i>nėra pelės</i>, <i>matau pelę</i>, <i>duok pelei</i> ir t. t.• Dar dažnai vartoja netinkamas žodžių gramatinės formas.• Taria trijų skiemenų žodžius, išlaiko skiemenų eiliškumą žodyje, tik kartais keičia ar praleidžia garsus.	<ul style="list-style-type: none">• Pasako mažiau nei 10 žodžių.• Nesupranta žodinių prašymų, klausimų, jeigu jie nėra palydimi gestais ar kitaip demonstruojami.• Nėra linkęs kartoti žodžių, garsažodžių ar veiksmų.• Vartoja apie 150–200 garsažodžių ar žodžių trumpinių.• Pavadina artimuosius ar artimos aplinkos daiktus, atliekamus veiksmus atskirais skiemenimis, pvz., <i>mama – ma</i>, <i>tėtė – tē</i>, <i>no-riu – nio</i> ir pan.• Vartoja dviejų garsažodžių ar žodžių dalių frazes.• Taria žodžius neaiškiai, nesuprantamai aplinkiniams, artimiesiems.• Formuojasi netaisyklingas garsų tarimas ar dažnas jų keitimasis.

Rekomendacijos

- Svarbu ne amžius, o žodžių kiekis! Kai vaikas išmoksta daugiau žodžių ir geba prasmingai juos jungti, pradeda taikyti gramatikos taisykles. Net pirmųjų sakinių lygmenyje pastebimi pirmieji bandymai sieti žodžius gramatiniais ryšiais ir gana greitai žodžiai įgauna gramatiškai taisyklingą formą. Kai vaikai pradeda vartoti 3–4 žodžių sakinius, žodžių gramatinės formos įsisavinamos tarsi savaime. Pradeda vartoti daiktavardžių linksnius, veiksmažodžių skaičiaus ir asmens formas.
- Vaikai supranta kalbą tik konkrečioje situacijoje, todėl ugdant kalbos supratimą naudojami konkretūs daiktai, paveikslėliai ar veiksmai su jais. Rodyti, kaip naudotis įvairiais daiktais. Sudaryti sąlygas saugiai judėti, pažinti aplinką, leisti liesti, imti, žaisti ir taip lavinti įvairius pojūčius ir girdėti aiškiai tariamus žodžius, klausimus, sakinius.
- Ypatingas dėmesys skiriamas daiktavardžių vienaskaitos ir daugiskaitos linksniams, todėl svarbu, kad vaikas turėtų tikslus vaizdinius apie daiktų kiekį: *vienas – daug*.
- Kai pavyksta paskatinti, kad vaikas kartotų žodžius, lėtai tarti žodį, pabrėžtiniau ištartį kirčiuotus skiemenis ir palaukti, kol vaikas pakartos. Siekti, kad vaikas ištartų vieną ar kelis žodžio skiemenis. Neversti vaiko kartoti ilgų žodžių, paprašyti, kad vaikas žiūrėtų į jus ir stebėtų, kaip lėtai ir aiškiai tariate žodžius. Didžiausias pasiekimas, kad vaikas geba pasakyti dvejų žodžių frazę.
- Daug kartų kartoti tuos pačius žodžius ar kelių žodžių junginius. Geriau vengti žodžių *pasakyk, pakartok*.
- Skatinti norą bendrauti kalba su aplinkiniais, neatsakyti už vaiką, kai jis kalbinamas, vartoti kai kuriuos mandagumo žodžius.
- Išnaudoti visas kasdienes situacijas, kuriose vaikas veikia. Kai ruošiatės pasi-vaikščioti, paprašykite, kad atneštų batus. Kalbėti: „Kur mes eisime? Surask batus. Kur yra batai? Radai? Tai batai! Du batai! Vienas batas. Va du batai. Ap-siaukime batus. O kur bato raištelis?... Patogūs batai. Šilti batai. Ar tau šilta?...“
- Vengti žiūrėti TV, rodyti filmukus per *YouTube*, nes tai neskatina, neugdo kalbos supratimo ir noro kalbėti. Žiūrėkite rečiau ir būtinai aptarkite tai, ką mato-te.
- Svarbiausia nepamiršti pagirti vaiką už pastangas ar norą bendrauti kalba.

Patarimai, kaip ugdyti kalbos supratimą:

- Atpažinti daiktus pagal jų paskirtį, funkciją, pvz., prašyti, kad parodytų, kuo šukuoja plaukus, kuo valo dantis, valgo sriubą, ... Klausti: *Ko reikia, norint nukirpti siūlą? Kuo piešia saulę?* ir pan.
- Pasiūlyti rasti daiktą pagal jo apibūdinimą, pvz., ant stalo padėti tris žaislus: kamuolį, kiškutį, mašiną ir paprašyti, kad paduotų apvalų, mėlyną, minkštą arba tą, kuris turi švelnų kailį, ilgas ausis ir trumpą uodegą ir t. t.
- Suvokti daiktų kiekį: *vienas – daug – mažai* ir sieti šiuos žodžius su daiktų kiekiu. Paprašyti, kad mamai duotų vieną sausainį, o tėtei daug. Parodyti, kur yra vienas kaštonas ir daug kaštonų ir pan.
- Ugdyti daiktų dydžio suvokimą juos lyginant ir įvardijant. Labai tinka skirtingo dydžio indai, piramidės žiedai, skatinti rikiuoti nuo didžiausio iki mažiausio ir atvirkščiai, paduoti didelį arba mažą ir pan.
- Pageidautina, kad vaikai suprastų kai kurias sąvokas, kurios reiškia kiekį (*vienas – mažai – daug*), dydį (*didelis – mažas*), skonį (*skanu – neskanu, saldu – sūru – rūgštu*), taip pat siūloma atkreipti dėmesį, ar vaikai supranta daiktų vietą erdvėje, kai daiktai laikomi pastovioje, jiems skirtoje vietoje. Įvardyti spalvas dar vaikams yra sudėtinga, nors rūšiuoti daiktus pagal spalvas jau geba.
- Atlikti nurodytus veiksmus, pvz., atsisėsti ir atsistoti; eiti – stovėti; šokinėti – stovėti; ploti – belsti ir pan. Kalbos supratimą skatina žaidimai su vaiku, kai įvardijami atliekami veiksmai su konkrečiais žaislais, pvz., *paimek kamuolį, pašok su juo, apsisuk, o dabar mesk man* ir pan.
- Suprasti daiktų kiekį reiškiančius žodžius padeda daiktavardžių pagrindinių formų vartojimas. Atkreipiame vaiko dėmesį, kur yra gėlė, o kur gėlės, kur namas, o kur namai ir pan. Galima paprašyti, kad vaikas nupieštų saulę ir saules, kamuolį ir kamuolius ir t. t.
- Toliau mokyti suprasti klausimus: „Kas? Ko? Kam? Ką? Kuo? Kur? Ką veikia?“

Patarimai, kaip skatinti kalbos raišką:

- Mokyti vaiką pavadinti artimiausius asmenis, kai žodžius sudaro du vienodi ar panašiai skambantys skiemenys, pvz., *mamą, tėtę, sesę, brolių, dėdę, tetą*. Galima skatinti pavadinti tikraisiais vardais, kai jų tarimas nėra sudėtingas, pvz., *Nojus, Ajus, Ema* ir pan.
- Skatinti vartoti vieno skiemens žodžius, pvz., *du, man, aš, tu, ten, čia, taip, ne, ...*
- Kartoti žodžius, kurių du skiemenys tariami skirtingai, pvz., *akis, ausys, lūpa, nosis, pupa, bala, kala, mala, mėsa, musė, toli, katė, pelė, mano, tavo, supa, lupa, batas* ir pan.

- Skatinti pavadinti daiktus ir veiksmus, kurių pavadinimai yra trijų skiemenų: *mašina, kaladė, kamuolys, šalikas* ir pan.
- Klausyti vaiko, kur yra vienas ar kitas daiktas, žaislas, ir skatinti atsakyti dviejų žodžių, kuriuos jau taria, junginiu, pvz., klausiama: „Kur lėlė?“ ir atsakoma: „Ten lėlė“. Vėl klausiama ir laukiama, kaip atsakys vaikas. Jei po kelių sekundžių pertraukos nepavyksta išlaukti atsakymo, atsakyti patiems.
- Žaisti su lėle ir paprašyti, kad vaikas pasakytų, ką lėlė turėtų veikti, arba ką dabar veikia, pvz., demonstruoti, kaip lėlė eina, guli, miega, sėdi ir pan. Stebėti, ką veikia katė, ir atsakyti, kad katė tupi, laka, guli ar pan.
- Skatinti vartoti kelių žodžių, kuriuos jau taria, frazes. Siektina, kad frazes sudarytų pagrindinių formų žodžiai, pvz., *lėlė miega, katė laka* ir pan.
- Kai vaikai pradeda tarti kelių žodžių frazes, siekiama, kad suprastų ir vartotų pirmąsias žodžių gramatinės formas. Daugelis vaikų jau supranta klausimą „Ką?“ ir jį atsakydami žodžius vartoja tinkama forma, pvz., į klausimus: „Ką matai?“ ar „Ką duoti?“ atsako: „Duok lėlę“, „Matau pupą.“ Galima sudėti ant stalo kelis žaislus ir paprašyti, kad vaikas juos paduotų ir paklausti: „Ką duoda?“, kai einate praustis, klauskite: „Ką dabar prausi? Nosį? Burną?“ ir t. t.
- Pasiūlyti vaikui suskirstyti maisto produktus ant dviejų padėklų. Ant vieno dėti tai, ką galima gerti, o ant kito tai, ką galima valgyti. Klausyti vaiko: „Ką geria? Ką valgo?“ ir tikėtis, kad atsakys vartodamas tinkamai pakeistus žodžius, pvz., *geria pieną, valgo košę* ir pan.
- Klausimai „Kas?“ ir „Ką?“ užduodami vaikui vis dažniau ir stebima, ar vaikas atsakydamas vartoja tinkamas žodžių gramatinės formas, pvz., sakoma: „Tai saulė“, „Nupieškime saulę“ arba „Tai kamuolys“, „Duok kamuolį“ ir pan.
- Žaidimai „Loto“ labai tinkami žaisti su vaikais, turtinti jų žodyną, skatinti vartoti skirtingas žodžių formas, pvz., vaikui sakoma: „Tai obuolys“, „Kam duoti obuolį?“, vaikas skatinamas vartoti žodžių junginį „duok obuolį“ tinkama forma.
- Skatinti vaiką reikšti norus, pageidavimus žodžiais „noriu“, „galima“ ir juos sieti su kitu žodžiu, pvz., „noriu gerti“, „noriu miegoti“ ir pan.

Apibendrinimas

Būtina prisiminti, kad šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje vaikai dar gali žodžiuose praleisti skiemenį, dažniau nekirčiuotą, praleisti ar keisti garsus. Dažniausiai praleidžia priebalsį kelių priebalsių sandūrose, keičia garsus, kurių dar netaria ar tiesiog ištarti to žodžio garsų derinyje yra lengviau. Tačiau žodžiai savo garsų sudėtimi yra panašūs į gimtosios kalbos žodžius.

Vaikai jau geba savo norus, pageidavimus reikšti vieno ar kelių žodžių frazėmis, atkreipti suaugusiųjų dėmesį į objektą ar veiksmą, vartodami daiktavardžių vienas-kaitos vardininko (*pelė, mašina,...*) ir galininko (*pelę, mašiną,...*) linksnius, veiks-

mažodžių esamąjį laiką (*guli, miega,...*), liepiamąją nuosaką (*duok, imk, žiūrėk,...*).

Daugelis vaikų taria dviejų ar trijų skiemenų žodžius, išlaiko žodžių skiemenų kiekį ir nuoseklumą, taria [p], [b], [m], [n], [t], [d], [k], [g], [s'], [z'], [l'] priebalsius.

Daugelis puikiai supranta artimos aplinkos daiktų paskirtį, su jais atlieka funkcinius veiksmus (šukomis šukuojasi, šaukštu maišo ar valgo, šaliką riša ant kaklo ir pan.), geba atpažinti daiktus pagal jų apibūdinimą, skirti vieną ir daug daiktų.

Kai kurie vaikai gali žodžiu, fraze atsakyti į klausimus pagal veiksminį paveikslėlį.

Dviejų–trijų žodžių sakiniai

(amžius: 2,5–3 m.)

Galios ir sunkumai

Siektini gebėjimai – sudaryti ir vartoti gramatiškai taisyklingą sakinį; vartoti daiktavardžių pagrindines formas, linksnius ir veiksmažodžių esamojo laiko 3-iąją asmenį; suprasti žodžių kai kurias gramatines formas, tarti trijų skiemenų žodžius bei išlaikyti žodžių kontūrą (skiemenų kiekį, eiliškumą).

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Vartoja 2–3 žodžių frazes.• Stebimi pirmieji bandymai derinti ir kaityti žodžius sakinyje, pvz., „su sieliu“ (žaidžia su smėliu), „kamuolį spija taip“ (kamuolį taip spiria).• Intensyviai plėtojasi vaikų buitinis žodynas, tačiau žodžiai dar ne visada turi tikslias reikšmes.• Dažnai daiktus įvardija veiksmus reiškiančiais žodžiais, pvz., „siukoti“ (šukos), „geti“ (puodelis ar stiklinė), ir atvirkščiai, veiksmų pavadinimus keičia daiktų pavadinimais, pvz., „datis“ (valyti dantis).• Vienų objektų pavadinimus gali keisti kitų, panašių pagal išorę ar paskirtį, net situacijas, kuriose tie daiktai naudojami, objektų pavadinimais, pvz., „pata“ („pasta“ – dantų šepetukas).• Vartoja vieną žodį keliems objektams, kurie turi daug panašumų, įvardyti arba tą patį daiktą skirtingose situacijose pavadina skirtingai.• Dažniau vartoja veiksmų pavadinimus, juos dažniausiai įvardija bendresnės reikšmės žodžiais.• Formuojasi žodžių garsinė sudėtis, dažnai minkštai taria kietuosius priebalsius, netaria garsų, kurių artikuliacijai reikėtų pakelti liežuvio galiuką už viršutinių dantų.• Ne visada ištaria kelių priebalsių samplaikas, gali keisti ar praleisti garsus priklausomai nuo jų vietos žodyje, nors izoliuotus taria. Geba ištarti trijų skiemenų ir ilgesnius žodžius ir išlaikyti skiemenų eiliškumą žodyje.	<ul style="list-style-type: none">• Norus, pageidavimus reiškia gestu, garsažodžiu, vartoja tik pavienius žodžius.• Nepakankamai supranta klausimus, prašymus, kai jie nėra palydinti gestu.• Vartoja sakinius, bet žodžiai juose nėra derinami, kaitomi.• Ilgai vartoja veiksmažodžius bendraties forma.• Žodžius taria neaiškiai, nes praleidžia skiemenis, juos perstato, keičia.• Formuojasi netaisyklingas garsų tarimas ar dažnas jų keitimas, kalba sunkiai suprantama aplinkiniams, kartais ir artimiesiems.

Rekomendacijos

- Veikla, kuri rekomenduojama su vaikais šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje, skirta sakiniams sudaryti, žodžių skiemeninei struktūrai išlaikyti ir atlikti užduotims, kurios padėtų taisyklingai tarti garsus: formuoti išpučiamą oro srovę, lavinti kalbinės motorikos judesius, klausos dėmesį kalbos garsams suvokti.
- Daugiau dėmesio skiriama veiklai, kad vaikai suprastų žodžių kai kurias gramatinės formas ir skirtų žodžius, kuriuos painioja įvardydami daiktus, objektus ir veiksmus.
- Kai tik vaikai supranta ir atlieka vis daugiau žodinių prašymų, rekomenduojama kalbą rečiau palydėti gestais. Dažniau atkreipti dėmesį į žodžio pasikeitimą, kitokį žodžio ar jo dalių tarimą, pvz., „duok batą“ ir „duok batus“.
- Pirmiausia vaikai mokomi sudaryti dviejų žodžių sakinių, atsakydami į klausimą „Kas ir ką veikia?“.
- Galima pakartoti veiksmožodžių liepiamosios nuosakos formų vartojimą, pvz., „ateik“, „duok“ ir pan.
- Vaikai išlaiko žodžių intonacijas ir keičia prozodijos elementus (garsumą, ilgumą, tempą). Jei dar sudėtinga ištarti trijų skiemenų ir ilgesnius žodžius, pradžioje verta apsiriboti dviejų skiemenų žodžiais. Būdingi garsų tarimo netikslumai: praleidimai, keitimai.
- Formuoti, mokyti tarti garsus nėra tikslinga, svarbu sudaryti sąlygas girdėti aiškiai tariamus žodžius ir juos kartoti. Vaikai mėgdžioja žodžių intonacijas, ritmiką.

Patarimai, kaip ugdyti kalbos supratimą:

- Pasiūlyti paduoti ar parodyti daiktus ar jų atvaizdus, kurių pavadinimai tariami labai panašiai, pvz., *gėlė – pelė, būda – dūda, bebras – zebra, kamuolys – obuolys* ir pan.
- Atkreipti dėmesį, ar supranta žodžius, kurie reiškia panašius pagal situaciją veiksmus, ir paaiškinti juos, pvz., *prausia – skalbia, kepa – verda, piešia – rašo* ir pan.
- Paaiškinti veiksmų priešingas reikšmes, pvz., *atsegti – užsegti, surišti – atrišti, atidaryti – uždaryti, nunešti – atnešti* ir pan.
- Paprašyti atnešti ar parodyti vieną ir kelis daiktus, vartoti tik daiktavardžių vienskaitos ir daugiskaitos vardininko linksnį (Kas?) ar galininko linksnį (Ką?), pvz., „Parodyk, kur sausainis – kur sausainiai, kur gėlė – kur gėlės,...“ arba „Atnešk mašiną – atnešk mašinas“. Pabrėžtiniau tarti žodžių pabaigą, kad vaikai atkreiptų dėmesį, jog žodis tariamas kitaip.

- Atlikti veiksmus ir juos įvardyti, vartoti veiksmažodžių pirmąjį ir antrąjį asmenį, pvz., „Aš lipu ir tu lipi“, „Aš einu ir tu eini“... ir klausiti vaiko: „Ką tu veiki?“, „Ką aš veikiu?“. Pateikus klausimą būtina sulaukti, kol vaikas atsakys.
- Paaiškinti vaikui, kaip skirtingose situacijose keičiasi santykiai tarp veikėjų, kai vartojami daiktavardžių vienaskaitos skirtingi linksniai. Atkreipti dėmesį, kad, pakeitus žodžio formą, kuriama nauja situacija, pvz., sakyti: „Duok tėteli“ ir „Tėtė duoda“, „Lapė gaudo kiškį“ ir „Lapę gaudo kiškis“ ir pan.
- Dengti stalą drauge su vaiku ir įvardyti, ką deda: lėkštę ar lėkštes? Puodelį ar puodelius? Šaukštą ar šaukštus? Ko trūksta?...
- Indų ir stalo įrankių vietą ant stalo nusakyti žodžiais: *ant, prie, į, už*. Paskatinti vaiką vartoti vietą reiškiančius žodžius (prielinksnius). Pirmieji prielinksniai, kuriuos pradeda vartoti vaikai, yra *į* arba *ant*. Šiam tikslui labai tinka ir žaidimas „Slėpynės“, galima slėpti įvairius žaislus, daiktus ar slėptis patiems. Tik nepamiršti įvardyti vietos, kur slepiama, ir vartoti vietą reiškiančius žodžius!
- Skatinti vartoti žodžius, kurie reiškia vietą erdvėje, judėjimo kryptį: *arti – toli, žemyn – aukštin, pirmyn – atgal*. Paprašyti vaiko pakelti rankas aukštin ir nuleisti žemyn, mesti kamuolį toli ir arti, bėgti pirmyn ir atgal.
- Mokyti skirti, suprasti žodžius, kurie reiškia daiktų savybes: *didelis – mažas, ilgas – trumpas, aukštas – žemas* ir pan.

Patarimai, kaip skatinti kalbos raišką:

- Mokyti vaikus atsakyti į klausimus pagal nesudėtingo siužeto paveikslėlius. Klausiti: „Kas tai?“, „Ką veikia (jis, ji, jie, jos)?“, pvz., „Tėtė sėdi, eina, kala, kalba,...“ „Mama miega, siuva, skalbia, verda, kepa, ...“ „Senelė laisto, sodina, šluoja, ...“ ir t. t.
- Mokyti vaikus pastebėti ir pasakyti, kuris veikėjas atlieka įvardytą veiksmą. Atsakyti į klausimus pagal paveikslėlius ar sukurtas situacijas. Klausiti: „Kas eina?“, „Kas bėga?“ ir pan. Skatinti atsakyti dviejų žodžių sakiniu.
- Pasiūlyti parinkti veikėjo paveikslėlį iš kelių pasiūlytų, atsakyti į klausimus: „Kas skrenda?“ (varna). „Kas plaukia?“ (antis). „Kas tupi?“ (višta) ir pan.
- Pažaisti žaidimą, kai reikia pastebėti ir rasti kambaryje, patalpoje įvairius daiktus, kurių veiksmas įvardijami. Pasakyti, kas stovi, kabo, guli, šviečia, laša.
- Pasivaikščiojimo metu atkreipti dėmesį į kitus vaikus, gyvūnus ir paklausti, kas bėga, kasa, lipa, čiuožia, šokinėja ir pan.
- Vartoti veiksmažodžių sangražines formas, kai atsakoma į klausimus, ką veikia pats vaikas, pvz., *prausiasi, šluostosi, šukuojasi* ir pan.

- Atkreipti dėmesį ir įvardyti tą patį veiksmažodį atliekančius vieną ir kelis asmenis, pvz., „Teta eina“, „Tetos eina“, „Dėdė sėdi“, „Dėdės sėdi“, „Berniukas lipa“, „Berniukai lipa“ ir pan. Svarbu, kad vaikas suprastų klausimus „Kas?“ ir „Ką veikia?“ ir į juos atsakytų parinkdamas tinkamus žodžius ir tinkama forma.
- Žaisti lietuvių liaudies žaidimus ir skatinti kartoti ir baigti ketureilių frazes bei rankų ar kūno judesius, pvz., „Virus, virus košę...“ ir pan.
- Formuoti žodžių skiemeninę struktūrą, t. y. mokyti vaiką išstarti visus žodžių skiemenis nuosekliai. Vis dažniau prašoma aiškiau išstarti žodį. Jei vaikui nepavyksta išstarti trijų skiemenų žodžių, mokyti tarti skiemenuojant. Galima tarti kiekvieną žodį skiemenuojant ir ranka ritmingai kiekvieną skiemenį išploti ar išbelsti (skiemenų ir rankos judesių kiekis turi sutapti). Galima išdėlioti kaladėles, kaštonus, popieriaus lapelius ar kitus simbolius ir tarti žodį skiemenimis, kiekvieną skiemenį sieti su kitu simboliu. Galima skaičiuoti, kiek žodyje skiemenų, lyginti žodžius pagal ilgumą, prašyti vaiko, kad nustatytų, kuris ilgesnis, pvz., „Mama ar senelė“, „Katė ar kaladė“, „Mašina ar meška“ ir pan. Atkreipti dėmesį, kad tokie žodžiai, *kaip aš, tu, du, man* ir pan., yra vieno skiemens.
- Žaidimai, kai prašoma pakartoti skirtingus skiemenis su tariamais garsais, lavinti klausos dėmesį garsams, pvz., *ma-na, mo-no, mū-nū, pa-ta, po-to, pu-tu, ka-ta, ko-to, ku-tu* ir pan.

Apibendrinimas

Šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje vaikai išmoksta vartoti pagrindines daiktavardžių formas (vienaskaitos ir daugiskaitos vardininko, galininko, kilmininko), atsakydami į klausimus: „Kas? Ką? Ko?“. Vartoja veiksmažodžių esamojo laiko trečiojo asmens, kartais pirmojo ir antrojo asmens formas, pavyzdžiui, *aš noriu* (as noju), *tu nori* (tu noji), *sesė nori* (sesė noji). Pradedama vartoti įvardžius: *aš, tu, man, mano* vietoj savo vardo.

Atsiranda požymius nusakančių žodžių, kurie dažnai vartojami po daikto pavadinimo, ir pradeda derinti žodžius gimine, pavyzdžiui, *kamuolys didelis, lėlė maža*. Supranta daugiau gramatinių žodžių formų, nors jų dar nevartoja.

Išlaiko dviejų ir trijų skiemenų žodžių kontūrą, nors kai kurių garsų dar gali ir netarti. Gali minkštai tarti kietuosius priebalsius, keisti [š] grupės garsus [s] grupės garsais, netarti [r], [h], [ch] priebalsių. Vaikams sudėtinga išskirti garsą žodyje, nustatyti jo vietą, tačiau aktyviai dalyvauja kurdamas nesudėtingą ritmą plodamas, trepsėdamas.

Supranta nesudėtingo turinio siužetinius paveikslėlius, trumpas, pasikartojančių įvykių pasakas. Suaugusiojo padedami deklamuoja trumpus eilėraščius, seka pasakas su pasikartojančiais įvykiais.

Trijų–penkių žodžių sakiniai

(amžius: 3–4 m.)

Galios ir sunkumai

Siektini gebėjimai – sudaryti ir vartoti 3–5 žodžių sakinius; keisti daiktavardžių ir veiksmažodžių formas, priklausomai nuo reikšmės sakinyje; formuoti rišlaus pasakojimo pradmenis.

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Geba sudaryti ir vartoti kelių žodžių sakinius.• Įvaldo daiktavardžių ir veiksmažodžių gramatines kategorijas.• Pastebimi pirmieji bandymai sudaryti naujus žodžius pagal analogiją.• Pradeda vartoti daiktų savybes reiškiančius žodžius ir derinti gimine ir skaičiumi, vėliau linksniais.• Taisyklingai vartoja asmeninius įvardžius.• Dar dažnai praleidžia prielinksnius, kartais prielinksnius keičia <i>a</i> garsu arba prielinksniais <i>į, ant, su</i>. Kaip rodo praktika, minėti prielinksniai yra pirmieji vaiko kalboje.• Žaidžia šalia kitų vaikų, kalbasi su jais.• Tęsia nesudėtingą pokalbį, atsako į klausimus žodžiu, fraze.• Taria keturių skiemenų ir ilgesnius žodžius, išlaikydami skiemenų nuoseklumą žodyje.• Gali netarti [c], [č], [ch], [h], [r]; daugelis neištaria [š], [ž] ir juos keičia [s], [z] garsais. Dar gali praleisti garsus priebalsių sandūrose.	<ul style="list-style-type: none">• Artimieji, aplinkiniai nesupranta vaiko kalbos.• Nekartoja žodžių, frazių, nesidomi siūloma veikla.• Nesupranta ir neatlieka žodinių prašymų, nesupranta klausimų.• Kalba gramatiškai netaisyklingais sakiniais.• Nederina, nekaito žodžių, nors sakiniuose gali vartoti 3–4 žodžius.• Sakiniuose asmenį ar daiktą reiškiančius žodžius dažniausiai vartoja pastovia forma, ne visada tinkama, pvz., į klausimą: „Kam duosi pieno?“ – atsako: „Katia“ (katei). Retesniais atvejais vartoja pagrindine forma – daiktavardžio vienaskaitos vardininko linksniu, kartais keičia vienus linksnius kitais, dažnai sakinyje pagal sintaksinę prasmę netinkamais linksniais, pvz., „katiam“ (katė, katės, katę ir pan.), „kamali“ (kamuolys, kamuolio ir pan.).• Dažnai praleidžia ar perstato žodžių dalis (skiemenis).• Daiktų savybes reiškiančius žodžius vartoja pastovia forma ir ilgai nederina su daiktavardžiu nei gimine, nei skaičiumi, pvz., „dide ziuki“ (didelis zūkis), „masa bata“ (maži batai) ir pan.

Rekomendacijos

- Tikslinga atkreipti dėmesį, kad kai kurie vaikai negeba išstarti trijų skiemenų ar ilgesnių žodžių, kartais praleidžia skiemenis, tačiau žodžius kaito, juos derina, vartoja kai kurias gramatines formas, pvz., *tuju amolį* (turiu kamuolį), *nėja amolio* (nėra kamuolio) ir pan. Kiti vaikai geriau išlaiko žodžiuose skiemenų eiliškumą, bet žodžių nekaito, nederina.
- Dažnai šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje vaikai žodžiuose vienus garsus keičia kitais. Dar gali netarti [š], [ž], [č], [dž], [r], [ch], [h], [c], [č], kietųjų [l], [s], [z] fonemų.
- Daugiau dėmesio skirti žodžių gramatinių formų, klausimų supratimui.
- Svarbu, kad vaikas sudarytų 3–5 žodžių sakinį, suprasdamas kiekvieno žodžio reikšmę sakinyje. Pateikdami klausimus, galite padėti suprasti žodžių vietą sakinyje, pastebėti, kad vaikas nepraleistų sakinyje veiksmo pavadinimo ir jį vartotų tinkama gramatine forma. Pvz., klausiti: „Kas tai?“ – „Vaikas“. – „Ką jis veikia?“ – „Valgo“. – „Ką jis valgo?“ – „Košę“. – „Kuo valgo košę?“ – „Šaukštu“. Pirmuosiuose kalbos įsisavinimo lygmenyse vaikai dar galėjo atsakyti vienu žodžiu, o dabar jau tikimasi, kad pasakys sakinį. Kuo dažniau vaikas girdės skirtingus klausimus, tuo dažniau vartos įvairias žodžių gramatines formas. Išnaudojant įvairias situacijas, įvairias vaizdines priemones – paveikslėlius, žaislus, žaidimus, galima pateikti kuo įvairesnius klausimus: „Kas? Ko? Ką? Kam? Su kuo? Kur? Kada? Ką veikia?“ ir pan. Visi vaiko netinkamai vartojami žodžiai tuoj pakartojami tinkama gramatine forma.

Patarimai, kaip ugdyti kalbos supratimą:

- Atkreipti dėmesį, ar supranta daiktų pavadinimų, kurie reiškia daiktų kiekį, gramatines formas, t. y. daiktavardžių vienaskaitos ir daugiskaitos vardininko linksnius. Paprašyti parodyti, kur yra *batas* ir *batai*, *pirštinė* ir *pirštinės*, *kojinė* ir *kojinės* ir pan. Tarti žodžius aiškiai, pabrėžtiniau išstarti žodžių pabaigą (galūnes).
- Daiktavardžių vienaskaitos ir daugiskaitos linksnų vartojimas frazėse, sakiniuose.

Ko? Paslėpti daiktus ir klausiti: „Ko nėra?“, „Ko trūksta?“, „Ko nori?“ ...

Kam? Atlikti veiksmus ir nuolat atkreipti dėmesį, klausiti: „Kam mama uždėjo kepurę?“, „Kam tėtė davė sausainį?“, „Kam senelė įpylė pieno?“, „Kam berniukas davė balioną?“, ...

Ką? Stebėti veiksmus ir klausiti: „Ką piešia?“, „Ką valgo?“, „Ką geria?“, „Ką pirko?“, „Ką davė?“ ...

Kuo? Atkreipti dėmesį į daiktus, kuriais atliekami veiksmai, klausti: „Kuo raiko duoną?“, „Kuo šluoja grindis?“, „Kuo valgo sriubą?“, „Kuo šukuoja plaukus?“, „Kuo valo dantis?“ ...

Kur? Daiktai išdėlioti jų pastovioje vietoje, atkreipti dėmesį ir klausti: „Kur lėlė?“, „Kur batai?“...

- Suprasti klausimus, kai apžiūrimas siužetinis paveikslėlis. Pirmiausia papasakoti vaikui trumpais sakiniais apie tai, kas pavaizduota, kas ir ką, su kuo veikia. Klausti vaiko: „Kas tai?“, „Ką veikia?“, „Ką duoda (neša,...)?“, „Kam duoda?“ ir t. t.
- Apžiūrėti kelis (4–5) daiktus ir aptarti jų savybes, kas didelis ar didelė, dideli ar didelės, jų spalvas. Išdėlioti ant stalo ir vaiko paklausti: „Apie ką galima pasakyti – žalia?“ (pvz., kepurė, kriaušė,...); „Apie ką galima pasakyti – dideli?“ (pvz., batai, bananai,...); „Apie ką galima pasakyti – mažas?“ (riešutas, kaštonas,...) ir pan.
- Žaisti su vaiku slėpynių, kai prašoma daiktą (pvz., riešutą) paslėpti įvairiose vietose, vartojant prielinksnių *į*, pvz., padėti į spintą, į stalčių, į kišenę, į lėkštę ir pan. Po to paklausti vaiko, kur padėjo daiktą.
- Galima pratęsti žaidimą „Slėpynės“ ir paprašyti daiktą (pvz., kamuolį) padėti ant kėdės, ant spintelės, ant kilimo, ant lovos ir pan. Skatinti vaiką pasakyti, kur padėjo daiktą, ir vartoti prielinksnių *ant*.
- Pasiūlyti vaikui paslėpti daiktą (pvz., kaladę) po kėde, po kilimu, po stalu, po lova ir pan. ir vartoti prielinksnių *po*.
- Pasiūlyti vaikui atsistoti prie spintos, prie stalo, prie kėdės ir pan. ir pasakyti: „Kur stovi?“ Skatinti vartoti prielinksnių *prie*.

Patarimai, kaip skatinti kalbos raišką:

- Siūloma sudaryti trijų žodžių sakinį, kai vaikas įvardija veikėją, jo atliekamą veiksmažodį ir objektą, su kuriuo veikia, pvz.: *Berniukas valgo obuolį, Mergaitė geria pieną, Teta sodina gėlę* ir pan.
- Drauge su vaiku pastebėti, kokius darbus, veiklas atlieka visi šeimos nariai, ir paskatinti sudaryti ir vartoti kelių žodžių sakinį. Stebėti, ar žodžiai vartojami tinkamai.
- Jei yra galimybė, parinkti paveikslėlius, kuriuose pavaizduoti daiktai po vieną ir kelis. Vaikui paduoti paveikslėlius, kuriuose yra vienas daiktas, ir paprašyti, kad parinktų kitą, kuriame yra keli tokie pat daiktai, ir sudarytų paveikslėlių poras. Aptarti, kuo jie skiriasi, ir pavadinti vieną ir kelis daiktus, pvz.: *agurkas – agurkai, saldainis – saldainiai* ir pan.
- Mokyti sudaryti keturių žodžių sakinį, kai nurodomas veikėjas, jo atliekamas veiksmas ir veiksmo objektas, žodžiai atsako į klausimus: „Kas?“, „Ką veikia?“ ir „Ką?“, „Kam?“. (*Kam mama duoda kepurę? – mergaitei. Kam tėtė nupirko mašiną? – berniukui. Kam mergaitė skaito knygą? – broliui* ir pan.)

- Mokyti sudaryti keturių žodžių sakinį, kai nurodomas veikėjas, jo atliekamas veiksmas ir veiksmo objektas, žodžiai atsako į klausimus: „Kas?“, „Ką veikia?“, „Ką?“ ir „Kuo?“. (*Kuo senelis raiko duoną? – peiliu. Kuo senelė šluoja kambarį? – šluota. Kuo berniukas gauda žuvį? – meškere ir pan.*)
- Mokyti vartoti daiktavardžių kilmininko linksnį, atsakant į klausimą: „Ko?“, pvz., „Ko nėra?“, kai daiktas uždengtas ar kitaip paslėptas. Klausiti: „Ko trūksta?“, kai uždengta dalis piešinio (katės uodega, namo stogas ar gėlės lapas).
- Mokyti suprasti ir vartoti žodžius, kurie reiškia, kaip atliekamas veiksmas. Vaikui pateikiami klausimai: „Kas? Ką veikia? „Kaip?“ Skatinami atsakyti žodžiais: *gerai, blogai, greitai, lėtai, tyliai, garsiai* ir pan.
- Skatinti vartoti sakinyje prielinksnius *į, ant, po*, prašoma atlikti veiksmą ir įvardyti vietą, kur padėjo daiktą.

Vaiko prašoma: „Padėk šaukštą į lėkštę.“ Ir klausama: „Kur padėjai šaukštą?“ Tikimasi taisyklingo sakinio: „Aš padėjau šaukštą į lėkštę.“ Vaiko prašoma: „Padėk knygą ant stalo.“ Ir klausama: „Kur padėjai knygą?“ Tikimasi taisyklingo sakinio: „Aš padėjau knygą ant stalo.“ Vaiko prašoma: „Padėk batus po spintele.“ Ir klausama: „Kur padėjai batus?“ Tikimasi taisyklingo sakinio: „Aš padėjau batus po spintele.“

- Išdėlioti ant stalo įvairius daiktus (4–5), pasiūlyti vaikui pasirinkti norimą ir paklausti: „Ką gali veikti su (šaliku, pieštuku, knyga, šaukštu ir t. t.)? Skatinti atsakyti sakiniu ir pataisyti, jei žodžiai vartojami netinkamai.
- Apžiūrėti siužetinius paveikslėlius ir sudaryti kelių žodžių sakinius pagal juos. Parduosinti ir pagelbėti vaikams, pateikiant įvairius klausimus.
- Apžiūrėti paveikslėlius, kuriuose pavaizduoti skirtingo dydžio daiktai, aptarti, kuo jie skiriasi. Paaiškinti, kad mažą daiktą galima pavadinti maloniai, meiliai, pvz., *namas – namelis, batas – batelis* ir pan.
- Aptarti veiksmus, kuriuos atlieka vaikas ir kitas asmuo. Atkreipti dėmesį, kad žodžiai, kurie reiškia veiksmą, keičiasi, kai sakoma: „Aš einu“, „Tu eini“, „Tėtė eina“ ir pan.

Vartoti veiksmožodžius su priešdėliais: *pa-, at-, nu-, į-, iš-* ir pan. Su žaisline mašina pasiūlyti atlikti įvairius veiksmus ir juos įvardyti: privažiuoti prie garažo, apvažiuoti aplink, pervaziuoti per tiltą, įvažiuoti į garažą, išvažiuoti iš garažo ir t. t.

- Sudominti trumpais dveiliais ar ketureiliais, skatinti juos kartoti ar bent jau pasakyti eilučių paskutinius žodžius. Svarbu, kad vaikas suprastų jų turinį.
- Šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje mokoma tarti žodžius, kuriuose kelių priebalsių samplaikose dažnai praleidžiami garsai. Jei vaikas geba ištartu tuos garsus izoliuotus, tai pasiūloma daug kartų pakartoti priebalsių samplaikas, o vėliau žodžius, kuriuose yra šie garsai, pvz., *sta-sto-stu* (stato, stogas, stumia).
- Siūloma pakartoti skirtingus skiemenis su garsais, kuriuos vaikas jau taria, pvz., *sta, sto, stu, sma, smo, smu, sna, sno, snu, plia, plio, pliu, klia, klio, kliu* ir pan. Tai lavina girdimąjį suvokimą ir gebėjimą aiškiau tarti žodžius.

Apibendrinimas

Vaikai jau sukaupe pakankamą bendravimui žodyną, komunikuoja kalba. Pasako savo vardą, kiek metų. Pasako, kaip naudoti kasdienės aplinkos daiktus, klausia, ar galima paimti žaislą. Pasakoja apie ką tik įvykusį nuotykią, kalba ir planuoja žaidimo tęsinį. Aiškiai, suprantamai reiškia savo norus, mintis.

Vartoja kelių žodžių frazes, sakinius, kuriuose daiktavardžius kaito vienaskaitos ir daugiskaitos linksniais, o veiksmažodžius – laiko, skaičiaus, asmens formomis. Pradedą derinti būvardį ir daiktavardį gimine, skaičiumi. Vartoja kelis prielinksnius asmenų, daiktų, objektų vietai nusakyti.

Geba išarti trijų–keturių skiemenų žodžius, išlaikydami skiemenų kiekį ir nuoseklumą. Dar gali praleisti garsus priebalsių sandūrose, netaria [š], [ž], [č], [dž], [c], [r] garsų. Pakartoja ritmą, pvz., būgnelio, barškučio ar pan.

Vientisiniai išplėstiniai ir sudėtiniai sakiniai

Amžius: 4–5 metai

Galios ir sunkumai

Siektini gebėjimai – skatinti sudaryti ir vartoti vientisinius išplėstinius sakinius; sudaryti sudėtinius sujungiamuosius ir prijungiamuosius sakinius; derinti ir kaityti žodžius pagal jų sintaksinę reikšmę.

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Vartoja frazes ar sakinius, kurie gramatiškai taisyklingi.• Gali nederinti skaitvardžio ir daiktavardžio gimine.• Vartojamas žodynas platesnis, įvardija daugelį artimos aplinkos, kai kuriuos tolimesnės aplinkos objektus (poliklinika, parkas ir t. t.).• Pradedama vartoti žodžius, kurie reiškia daiktų savybes, kai kurias laiko ir vietos sąvokas (<i>čia, ten, namie, dabar, paskui, tada, ...</i>). Pasako paros laiko pavadinimą, susijusį su tam tikra veikla.• Įvardija daiktų eilę (<i>pirmas, vidurinis, paskutinis</i>).• Vartoja prielinksnius (<i>ant, po, į, su, prie, iš, ...</i>).• Pastebimi pirmieji bandymai intonacija sieti frazes, sakinius į sudėtinius sakinius.• Pirmiausia sakiniai jungiami be jungtukų, o vėliau ir žodžiais: <i>ir, o, bet, todėl</i> ir kt.• Geba ištartį keturių skiemenų ir ilgesnius žodžius. Kalbos aiškumas priklauso nuo to, kaip vaikas aiškiai taria garsus.	<ul style="list-style-type: none">• Kalba pavieniais žodžiais, nesieja jų į frazes.• Dažnai sakiniuose net žodžių pagrindines formas vartoja netinkamai.• Netaisyklingai vartoja, painioja daiktavardžių linksnius, keičia vienus linksnius kitais, vartoja netinkamai.• Nederina būdvardžio ir daiktavardžio gimine ar (ir) skaičiumi.• Kartais taria garsus [a] arba [i], lyg pažymėdami prielinksnio vietą sakinyje, arba keičia prielinksnius gestais ir prieveiksmais <i>ten</i> arba <i>čia</i>.

Amžius: 5–6 m.

Rišlioji kalba, pasakojimai ir kalbos gramatinės sandara toliau tobulėja, intensyviai plėtojasi žodynas.

Galios	Sunkumai
<ul style="list-style-type: none">• Aktyvusis žodynas yra artimas suaugusiojo žodynui: žino socialinių reiškinių, objektų pavadinimus, vartoja apibendrinančius žodžius ir vardijs vienai grupei priklausančius objektus, daiktus.• Vartoja gramatiškai taisyklingas frazes, išplėstinius ir sudėtinius sakinius.• Sudaro naujus žodžius su priesagomis ir priešdėliais pagal pavyzdį.• Vartoja kiekinius ir kelintinius skaitvardžius ir derina juos su daiktavardžiu gimine, skaičiumi.• Vartoja prielinksnius,rieveiksnius, dalyvius ir kitas kalbos dalis.• Pasakoja apie įvykius iš praeities ar pagal siužetinį paveikslėlį, jų seriją. Nustato priežasties ir pasekmės ryšius, pasako pagrindinę mintį, pasakoja vientisiniais išplėstiniais ar sudėtiniais sakiniais. Tačiau jų pasakojimai dažnai būna be pradžios ir pabaigos. Sakiniai dažnai būna nepilni, praleidžiamas veikėjas, nėra nurodomos veiksmo aplinkybės.• Taria visus gimtosios kalbos garsus. Išmoka tarti [š], [ž], [r] garsus.	<ul style="list-style-type: none">• Pagal siužetinį paveikslėlį įvardija objektus arba veikėjus, kartais nurodo veiksmus. Dalis vaikų įvardija veiksmą ir objektą, su kuriuo veikiama.• Vartoja vieno ar kelių žodžių frazes. Kartais praleidžia esmines pasakojimo detales, pasakoja nenuosekliai, kartoja žodžius ar frazes, ne visada tinkamai parenka žodžius.• Kartoja tą patį žodį ar frazę, pvz., <i>daru taip, va tą, ten</i> ir pan. Pastebima apsunkinta žodžio paieška, kai po pauzės apibūdina daiktą ar jo dalį kitais žodžiais, painioja panašių pagal išorę ar paskirtį daiktų pavadinimus, daikto pavadinimą keičia veiksmo pavadinimu ar atvirkščiai.• Apibūdindami daiktą dažniausiai nurodo tik jo dydį.• Pasakodami apie įvykius iš asmeninės patirties, vartoja frazes, nepilnus sakinius. Ne visada tinkama žodžių tvarka sakiniuose.• Pasitaiko žodžių derinimo, linksnių vartojimo netikslumų, dažnai painioja prielinksnius <i>ant – po, už – po, į – ant, prie – po</i> ir pan.

Rekomendacijos

- Svarbu išsiaiškinti, kokie kalbos gramatiniai netikslumai dar būdingi konkre-
taus vaiko kalbai, kurių žodžių gramatinės formas vartoja netinkamai.
- Mokyti sudaryti ir vartoti vientisinius išplėstinius sakinius. Pirmiausia, dau-
giau dėmesio skirti įvairių žodžių junginių taisyklingam vartojimui. Tuo tikslu
dažniau pateikiami įvairūs klausimai ir žodžių junginiai, kuriuose vartojamos
skirtingos to paties žodžio gramatinės formos, t. y. kinta žodžių galūnės, pvz.,
„daug ... (ko?)“, „duok ... (ką?)“, „mesk ... (kam?)“, „žaidi ... (su kuo?)“, „yra
... (kur?)“ ir pan. Mokant derinti savybes reiškiančius žodžius (būdvardžius)
su daiktą žyminčiais žodžiais (daiktavardžiais), ilgesnį laiką skatinama atsaky-
ti žodžių junginiu, derinti žodžius vienskaitos ir daugiskaitos pagrindinėmis
formomis. Vaikai atsakyti į klausimus: „Koks?“, „Kokia?“, „Kokie?“, „Kokios?“
mokomi ankstesniuose kalbos įsisavinimo etapuose, ir taip derinti žodžius gi-
mine ir skaičiumi. Derinti būvardį ir daiktavardį linksniu gali užtrukti, jei
vaikas daiktavardžių linksnius dar vartoja netinkamai.
- Svarbu vartoti veiksmažodžių laikus (esamąjį, būtąjį kartinį, būsimąjį) ir įvar-
džius. Suprasti veiksmažodžių laikų reikšmes padeda atliekami konkretūs
veiksmai, gerai pažįstamos situacijos. Rekomenduojama dažniau vartoti žo-
džius „šiandien“, „dabar“ ir esamojo laiko veiksmažodžių formas, žodžius „va-
kar“, „seniai“ ir būtojo laiko veiksmažodžių formas, žodžius „po to“, „vėliau“,
„paskui“ ir būsimąjo laiko veiksmažodžių formas. Atkreipti dėmesį į klausি-
mus: „Ką veikia? Ką veikė? Ką veiks?“ ir tinkamai į juos atsakyti.
- Sudaryti ir vartoti sakinius su vienaarūšėmis sakinio dalimis siūloma įvairia vei-
kla: praplėsti sakinį pagal paveikslėlius, demonstruojamus veiksmus, daiktus.
- Kai vaikai jau geba sudaryti ir vartoti vientisinius išplėstinius sakinius su vie-
narūšėmis sakinio dalimis, rekomenduojama paaiškinti, kaip sudaromi ir var-
tojami sudėtiniai sakiniai. Pirmiausia vaikai mokomi sudaryti ir vartoti sudė-
tinius sujungiamuosius, o vėliau sudėtinius prijungiamuosius sakinius. Svarbu
atkreipti dėmesį, kad vaikai vartotų gramatiškai taisyklingus sakinius, nepra-
leistų žodžių.
- Daugiau dėmesio skirti garsų ir žodžių taisyklingam tarimui. Vaikai dar gali
netarti [š], [ž], [č], [dž], [r] garsų.

Patarimai, kaip sudaryti ir vartoti vientisinį išplėstinį sakinį:

- Vartoti žodžių junginius ir įtvirtinti vienaskaitos ir daugiskaitos kilmininko linkinių (ko?) vartojimą: *daug ...*, *noriu ...*, *nėra ...*, *trūksta ...*, *šalia ...* ir pan.
- Vartoti žodžių junginius ir įtvirtinti vienaskaitos ir daugiskaitos galininko linkinių vartojimą: *matau ...* (ką?), *perka ...* (ką?), *piešia ...* (ką?), *laiko ...* (ką?) ir pan.
- Vartoti žodžių junginius ir įtvirtinti vienaskaitos ir daugiskaitos naudininko linkinių vartojimą: *duodu ...* (kam?), *dovanoju ...* (kam?), *skambinu ...* (kam?), *siunčiu žinutę ...* (kam?) ir pan.
- Vartoti žodžių junginius ir įtvirtinti vienaskaitos ir daugiskaitos įnagininko linkinių vartojimą: *Kalba kas ir su kuo?* *Draugauja kas ir su kuo?* *Dirba ...* (kuo?), *valgo ...* (kuo?).
- Vartoti žodžių junginius ir įtvirtinti vienaskaitos ir daugiskaitos vietininko linkinių vartojimą: *Dedu daiktą į dėžę. Kur daiktas yra? Kišu pirštines į kišenę. Kur pirštinės yra? Slepiau pieštukus į stalčius. Kur pieštukai yra? Dedu kaštonus į krepšelius. Kur kaštonai yra?* ir pan.
- Įvardyti daiktų dydį ir derinti su daiktu, kuriuos apibūdina, pavadinimais gimine, pvz.: *Šis namas didelis, šis namelis mažas. Mašina didelė, o mašinytė maža. Kokia ši katė? Koks šuo?*
- Įvardyti maisto produktų skonį ir derinti žodžius, atsakyti į klausimus: „Koks? Kokia?“ (*saldus (-i)*, *sūrus (-i)*, *skanus (-i)*, *rūgštus (-i)* ir pan.).
- Įvardyti daiktų, objektų spalvas, atsakyti į klausimus „Koks? Kokia?“ (*raudonas (-a)*, *geltonas (-a)*, *žalias (-a)*, *mėlynas (-a)*, *baltas (-a)*, *juodas (-a)* ir pan.). Nuolat klausiti: *Koks batas? Ratas? Namas? Medis? Vabalas? Kilimas? Stalas? Lašas?* ir t. t. *Kokia kepurė? Striukė? Suknelė? Pirštinė? Kaladė? Gėlė? Žolė? Bala?* ir t. t.
- Palyginti daiktus pagal svorį ir įvardyti, atsakyti žodžių junginiu ir derinti žodžius gimine: *Sniegas lengvas, akmuo sunkus. Plunksna lengva, kėdė sunki.* Ir pan.
- Pasiūlyti parinkti žodį pagal pavyzdį ir jį vartoti tinkama gramatine forma, pvz., *žalias arbūzas, kriaušė ...* (kokia?); *sniegas baltas, o zuikio kailiukas ...* (koks?), *širdelė raudona, o kraujas ...* (koks?) ir t. t.
- Mokyti savarankiškai apibūdinti daiktus, kuriuos ištraukia iš maišelio, pvz., *raištelis ilgas ir raištelis trumpas, kamuolys kietas ir kamuolys minkštas, saga maža ir saga didelė* ir pan.
- Mokyti apibūdinti žmonių būsenas, pvz., *mergaitė linksma, o berniukas linksmas; mama gera, o tėtė geras, dėdė liūdnas, o teta liūdna* ir pan.
- Jei vaikai greitai ir lengvai išmoka derinti būdvardį ir daiktavardį pagrindine forma, rekomenduojamos panašios užduotys, tik pateikti klausimus: *Kokio berniuko? Kokiai mergaitei? Kokiam berniukui? Su kokia mama? Kokį dėdę?* ir pan. Stebėti, ar atsakydami į klausimus derina būdvardį ir daiktavardį linksniu.
- Jei vaikas įsimena kelias eiliuotas eilutes, rekomenduojama išmokyti 4–6 eilučių eilėraščių ar jo dalį.

Patarimai, kaip vartoti veiksmažodžių formas:

- Atlikti veiksmus drauge ir įvardyti, kai veiksmą atlieka tik vaikas (ar suaugusysis) ir veiksmą atlieka abu drauge. Atkreipti dėmesį, kad apie vieną veikėją vartojame veiksmažodžio vienaskaitos pirmąjį asmenį, o apie kelis – daugiskaitos pirmąjį asmenį, pvz.: *Aš einu, bėgu, lipu, ... ir mes einame, bėgame, lipame, ...*
- Pažaisti žaidimą, kai sugretinamos veiksmažodžių vienaskaitos pirmojo ir trečiojo asmens formos, kai veikėjas įvardijamas trečiuoju asmeniu – jis/ji, o vaikas – aš, pvz.: *Aš stoviu, o jis/ji (ką veikia?) stovi. Aš dovanaju, o jis/ji (ką veikia?) dovanoja.*
- Veiksmažodžių vienaskaitos pirmojo ir antrojo asmens sugretinimas, kai įvardijamas vaikas antruoju asmeniu – tu, o suaugusysis – aš, pvz.: *Aš meškutę gyda, o tu meškutę (ką veiki?) gydai. Aš saulę piešiu, o tu saulę (ką veiki?) pieši.*
- Žaidimas „Kaip pasakysi: jis ar ji?“, vardinami veikėjai ir jų atliekami veiksmai, pvz.: *Katė bėga, šuo tupi, pelė cypia, mergaitė šoka, berniukas kerpa* ir pan., o vaikas turėtų pakeisti veikėjų pavadinimus žodžiais – *jis* arba *ji*, pasakyti frazę.
- Žaidimas „Veikiu ar veikiau?“. Pasiruošti daiktų (knygą, žirkles, pieštuką, kljus, popieriaus lapą), paduoti vaikui po vieną daiktą ir klausti: „Ką veiki?“. Tikėtinas atsakymas: *Aš skaitau (Aš kerpu. Aš piešiu. Aš kljuoju. Aš lenkiu.)*. Kai daiktas paaimamas, klausiama: „Ką veikei?“. Tikėtini atsakymai: *Aš skaičiau (Aš kirpau. Aš piešiau. Aš kljavau. Aš lenkiau.)*.
- Žaidimas „Šiandien ar rytoj?“. Ridenamas kamuoliukas vaikui ir įvardijamas veiksmas, frazėje vartojamas veiksmažodžio esamojo laiko vienaskaitos trečiasis asmuo, pvz.: *Šiandien eina. Šiandien valo. Šiandien meta. Šiandien kalba. Šiandien skaito. Šiandien miega* ir t. t. Vaikas ridendamas kamuoliuką atgal pakeičia veiksmažodžio formą taip, kad atsakytų į klausimą „Ką veiks rytoj?“. *Rytoj eis. Rytoj valys. Rytoj mes. Rytoj kalbės. Rytoj skaitys. Rytoj miegos*, t. y. vartodamas būsimąjo laiko vienaskaitos trečiąjį asmenį.
- Atlikti vieną veiksmą ir įvardyti veiksmą, kai jis atliekamas ilgą laiką ir pagaliau (jau) atliktas, sudaryti ir tinkamai vartoti priešdėlinius veiksmažodžius, pvz., *Mašina važiavo, važiavo ir pagaliau atvažiavo. Keleiviai lipo lipo ir pagaliau sulipo (išlipo). Sagas segė segė ir pagaliau ... (užsegė, atsegė). Plaukus kirpo kirpo ir pagaliau ... (nukirpo)*. Ir pan.

Patarimai, kaip vartoti sakinius su vienaarūšėmis sakinio dalimis ir sudaryti sudėtinius sakinius:

- Pasiūlyti iš voko ištraukti paveikslėlius, kuriuose pavaizduota meška, kiškis, lapė, agurkas, morka, pomidoras, višta, gaidys, antis, ir atidžiai paklausti, kaip pradėsite sakinį, nes vaikai turėtų jį pakartoti ir pratęsti, parinkdami tinkamus paveikslėlius:

Miške gyvena ...

Darže užaugo ...

Močiutės tvartelyje gyvena ...

- Jei vaikai jau skiria daiktų dydį, ilgį, aukštį, spalvas, skonį, galima pažaisti žaidimą: paprašyti parinkti daiktą, kai įvardijamos daikto savybės, pvz.: *mažas, mėlynas, apvalus, guminis, minkštas, ... (kas?); didelis, pailgas, žalias, sultingas, skanus, ... (kas?)* ir pan. Paprašyti, kad vaikas sugalvotų savo „žodžių mįslių“ apie daiktus, o kiti atspėtų apie kokį daiktą.
- Paprašyti vaiko atlikti kelis nuoseklius ar skirtingus veiksmus, o kai vaikas atlieka, pasikeičiama vaidmenimis: vaikas formuluoja prašymą, kuriame nurodo veiksmų seką. Vaikas skatinamas vartoti sakinį su vienaarūšėmis sakinio dalimis, pvz.: *Atsistoti, nueiti prie stalo, atsisėsti, paimti pieštuką. Nueiti prie spintos, atidaryti duris, paimti šaliką ir aprišti kaklą* ir pan.
- Jei yra galimybė, parinkti veiksminius paveikslėlius, apžiūrėti du paveikslėlius ir pasakyti sakinius, kurie sujungti „o“ jungtuku. Tada pasiūlyti vaikui apžiūrėti kitus du paveikslėlius ir paprašyti, kad pasakytų, kas ir ką veikia pirmame ir antrame paveikslėliuose. Sakinius sujungti „o“ jungtuku, pvz.: *Mergaitė laisto gėles, o berniukas skina obuolį.*
- Atlikti kelis nuoseklius veiksmus ir įvardyti, pvz.: *Pirmiausia nusiprausiau veidą, po to jį nusišluosčiau. Pirmiausia paėmiau stiklinę, po to į ją įpyliau sulčių* ir pan.
- Galima pasiūlyti iš žaislų dėžutės imti po du žaislus ir pasakyti, kaip su jais galima žaisti, pvz.: *Mašina važiuoja į garažą, o meškutė sėdi. Iš kaladėlių galima statyti namą, o kamuoliuką galima mėtyti*, ir pan. Galima paklausti vaiko, kodėl jis paėmė konkretų žaislą, ir tikėtis atsakymo: *Aš paėmiau mašiną, nes noriu su ja važiuoti; Aš paėmiau kalades, nes noriu statyti namą* ir pan.
- Smagus žaidimas, kai suaugusysis pradeda sakinį, o vaikas jį užbaigia, nurodydamas priežastį, kam reikalingas vienas ar kitas daiktas, atliktas veiksmas, pvz.: *Mama išskleidė skėtį, nes ... (lauke lyja lietus). Mergaitė apsilvilko šiltą striukę, nes ... (lauke šalta). Tėtė įjungė kambaryje šviesą, nes ... (jau sutemo)*, ir pan.
- Žaidimas „Ko tu nori?“, kai vaikas skatinamas pilnu sakiniu pasakyti, ko jis nori, kad atliktų suaugusysis, pvz.: *Aš noriu, kad mama paimtų knygą ir ją paskaitytų. Aš noriu, kad tėtė su manimi pažaistų*, ir pan.
- Žaidimas „Skambutis telefonu“, kai vaikui tariamai paskambina asmuo (tėtė, mama, senelis, senelė ar draugas) ir tyliai prašo atlikti kokį nors veiksmą ar praneša naujieną, o vaikas garsiai pasako, ką girdėjo: *Tėtė man pasakė, kad šiandien geras oras. Mama manęs paprašė, kad sutvarkyčiau žaislus. Senelė man pasakė, kad vakare paskaitys pasaką* ir pan.

Patarimai, kaip plėtoti žodyną:

Daiktavardinė leksika

- Parinkti daiktų pavadinimus, kurie atlieka ar su kuriais galima atlikti įvardytus veiksmus, pvz., *skrenda – paukštis, bitė, drugelis, musė, vabalas, lėktuvas, raketa, malūnsparnis* ir kt.; *auga – vaikas, mergaitė, berniukas, medis, žolė, gėlė* ir kt.
- Žaidimas „Atpažinti daiktą“ pagal daikto sudedamąsias dalis, pvz., vardijamos dalys: *sienos, stogas, kaminas, langas, durys, ... – namas; ratai, kėbulas, priekaba, vairas, ... – mašina* ir pan.
- Galima pasiūlyti atidžiai apžiūrėti įvairius daiktus ir paeiliui vardyti tų daiktų sudedamąsias dalis; laimi tas, kuris paskutinis pastebės ir pavadins detalę, pvz., *lėlė – galva, kūnas, kojos, rankos, akys, nosis, ... ; laikrodis – rodyklė, mechanizmas, skaitmenys, ...* ir t. t.
- Sudurtinių žodžių komponentų įvardijimas ir reikšmės paaiškinimas, pvz., *rugiagėlė – rugiuose auganti gėlė, žodį sudaro: rugio gėlė; ilgakasė – ilga kasa, turi ilgus plaukus, kurie supinti į kasą* ir t. t.
- Sudaryti daiktavardžių daugiskaitos vardininko linksnį (atsako į klausimą „Kas?“) pagal pavyzdį: *vienas batas – keli ... (batai); viena bitė – kelios ... (bitės)* ir juos vartoti sakiniuose, pvz., *Po kėde yra vienas batas, o po kėdėmis yra du ... (batai). Ant žiedo nutūpė viena bitė, o ant dviejų žiedų nutūpė dvi ... (bitės)* ir pan.
- Sudaryti daugiskaitos kilmininko linksnį („Ko?“) ir vartoti sakiniuose, pvz., *Penalė yra pieštukas, ant stalo yra keli pieštukai, o kišenėje nėra ... (pieštukų)*.
- Sudaryti daugiskaitos galininko linksnį („Ką?“) ir vartoti sakiniuose, pvz., *Parduotuvėje pirkome kelias ... (knygas) ir kelis ... (pieštukus)*.
- Sudaryti daugiskaitos naudininko linksnį („Kam?“) ir vartoti sakiniuose, pvz., *Knygas dovanosime ... (mergaitėms), o pieštukus dovanosime ... (berniukams)*.
- Sudaryti daugiskaitos įnagininko linksnį („Kuo?“) ir vartoti sakiniuose, pvz., *Sriubą valgome šaukštais, o kotletus... (šakutėmis)*.
- Parinkti žodį ir jį vartoti tinkama daugiskaitos forma, pvz., *Simona nupiešė paukštelius. Mamai labai patiko Simonos piešti ... (paukšteliai). Sesutė pastebėjo, kad keliems ... (paukšteliams) trūksta snapelių. Simona džiaugėsi savo ... (paukšteliais)*.
- Priminti, dar kartą pakartoti prielinksnius (*ant, po, į, iš, su, prie, per, už, nuo* ir kt.) ir skatinti juos taisyklingai tarti, vartoti sakiniuose, pvz., *Pirštinės įkišau į kišenę, ištraukiau iš kišenės, padėjau ant stalo, bet viena pirštinė nukrito nuo stalo, pirštinę radau po stalu, prie kėdės* ir t. t.)

Veiksmažodinė leksika

- Įvardyti įvairių gyvūnų atliekamus veiksmus (*tupi, bėga, ropoja, šliaužia, laka, ėda* ir pan.), kaip jie „kalba“ (*kniaukia, loja, bliauna, žvengia, mūkia, mekena* ir pan.).

- Sudaryti priešdėlinius veiksmažodžius pagal kuriamą situaciją – *mašina važiavo ir privažiavo, pervaziavo, apvažiavo, įvažiavo, nuvažiavo* ir t. t.
- Parinkti gamtos reiškinių pavadinimus (*saulė šviečia, šildo, kaitina; vėjas pučia, ūžia, staugia, švilpia; lietus lyja, pliaupia* ir pan.), būdingus skirtingiems metų laikams.

Būdvardinė leksika

- Parinkti priešingos reikšmės žodžius: *didelis* – ... (*mažas*); *linksmas* – ... (*liūdnas*), *sunkus* – ... (*lengvas*); *pigus* – ... (*brangus*); *minkštas* – ... (*kietas*); *švarus* – ... (*purvinas*); *platus* – ... (*siauras*); *karštas* – ... (*šaltas*); *aukštas* – ... (*žemas*); *greitas* – ... (*lėtas*); *smailas* – ... (*bukas*); *senas* – ... (*jaunas*) ir pan.
- Pasakyti, iš ko pagamintas daiktas ir koks jis yra, pvz., *Tvora iš medžio, tai tvora yra medinė. Šaukštas iš metalo, tai jis yra metalinis. Striukė iš medžiagos, tai ji yra medžiaginė. Piniginė iš odos, tai ji yra odinė* ir t. t.
- Pasiūlyti apibūdinti daiktus, žaislus, pvz., *minkštas, pūkuotas, mielas, švelnus, rudas, mažas meškutis; kietas, plastikinis, lengvas, spalvotas barškutis* ir pan.
- Kiek sudėtingiau, kai ant stalo padėti kelis daiktai ar žaislai, ir vaikai apibūdina juos, bet neįvardija, o suaugusysis atspėja, apie kokį daiktą pasakoja vaikas.

Apibendrinimas

Šiame kalbos įsisavinimo lygmenyje vaikai pasako ne tik savo, bet ir kitų šeimos narių vardus. Inicijuoja pokalbį ir aktyviai jame dalyvauja. Paaiškina, ką žaidžia, pasakoja apie save, savo namus ar veiklas. Apibūdina įsimintinus įvykius, kurie vyko praeityje ar dabartyje. Vartoja žodžius, kuriais reiškia savo jausmus, norus. Vaikai geba aiškiai reikšti savo mintis, pasakoja apie įspūdžius iš asmeninės patirties ar pagal siužetinius paveikslėlius.

Išmoksta sudaryti ir vartoti vientisinius išplėstinius ir sudėtinius sakinius. Sakinuose derina būdvardį ir daiktavardį gimine ir skaičiumi, linksniu. Vartoja daiktavardžių vienaskaitos ir daugiskaitos linksnius, kelis prielinksnius, veiksmažodžių formas. Vaikai domisi žodžių darybos būdais, geba pagal pavyzdį sudaryti priesaginius daiktavardžius. Tinkamai sudaro ir vartoja priešdėlinius veiksmažodžius.

Teisingai atsako į klausimus: „Kada?“, „Kur?“, „Kiek?“. Supranta žodžių prasmę, jų gramatines formas.

Aiškiai taria visus balsius, priebalsius. Išmoksta tarti [š], [ž], [č], [dž], [c] garsus, formuojasi [r] garsas. Taisyklingai taria ilgus, sudėtingos skiemeninės struktūros žodžius. Suskaičiuoja, kiek žodžių yra sakinyje ir skiemenų žodyje, nustato žodžio pirmąjį garsą. Atpažįsta besirimuojančius žodžius, pakartoja žodžius, kurie skiriasi vienu garsu, geba atlikti nesudėtingas garsinės analizės bei sintezės užduotis.

Daugelis mokslininkų (Balčiūnienė, Kamandulytė-Merfeldienė, 2018; ir kt.) teigia, kad apie 5 metus jau baigiasi fiziologinis šveplavimas, yra įsisavintos beveik visos morfologinės kategorijos, pradedama kalbėti sudėtiniais sakiniais, vartojama įvairi leksika, pastebimos tik pavienės klaidos ir dar intensyviai plėtojasi rišlioji kalba. Šiuo metu vaiko kalba panašėja į suaugusiųjų.

Žodyno plėtojimo ir pasakojimo strategijos

Žodynas yra kalbos suvokimo pagrindas. Išplėtotas, aktyvus žodynas turi didelės reikšmės sėkmingai komunikacijai su kitais žmonėmis. Tyrimai rodo, kad naujų žodžių mokymasis ir turtingas gimtosios kalbos žodynas lemia vaiko žinių lygį, sėkmingą skaitymo supratimą ir rašymo sėkmę. Vaiko žodynas yra veikiamas tam tikros kalbinės aplinkos, todėl vienas svarbiausių logopedinio darbo su vaikais uždavinių – laiku pastebėti kalbos sutrikimus, juos įveikti. Mokslininkai akcentuoja, kad netipinė kalba ir kalbos raida yra viena iš opiausių sričių ankstyvojoje vaikystėje. Užsienio šalyse žodyno plėtojimo strategijoms yra skiriama daug dėmesio, žodyno plėtojimo tema atliekami moksliniai tyrimai. Mūsų šalies kontekste panašaus pobūdžio tyrimų yra vos keletas, trūksta mokslinių tyrimų apie ankstyvojo amžiaus vaikų žodyno ypatumus, vertinimą ir plėtojimo galimybes.

Vaiko kalbos raida skirstoma vaiko gyvenimo metais. Ji prasideda dar negimus kūdikiui, vaiko kalba skatinama dar mamos iščiose. Vaikui gimus kalba sparčiai tobulėja, nes jis mėgdžioja savo tėvus, bando savo balso galimybes, intonuoja ir taip formuojasi garsai. Toliau, atsižvelgiant į vaiko amžių, tobulėja vaiko garsų tarimas, foneminis suvokimas, kalbos suvokimas, gramatinė kalbos sandara, kuri vis sudėtingėja, žodynas, rišlioji kalba bei pragmatiniai sugebėjimai. Vaikui svarbu vienodai plėtoti aktyvųjį ir pasyvųjį žodyną, nes, jeigu bent vienas iš jų turi sunkumų, laikui bėgant, juos patirs ir kitas. Kiekviename kalbos raidos etape yra svarbūs tam tikri bendrieji kalbos vystymosi dėsniniai, kurie turi įtakos vaiko kalbai. Puikiai išmanant vaikų kalbos dėsningumus, galima laiku pastebėti kylančius sunkumus ir laiku juos įveikti arba sušvelninti jų pasekmes, kad vaikai patirtų kuo mažiau sunkumų ateityje.

Pasyviojo ir aktyviojo žodyno plėtojimo strategijos ir būdai

Žodyno plėtojimas yra svarbus procesas, nes jo metu tobulėja vaiko pažintinės galios. Vaikas, turintis išplėtotą žodyną, geba laisvai bendrauti su aplinkiniais, taip pat geba suvokti kitų žmonių kalbą, o tai svarbu komunikacijai, be kurios šiais

laikais neįsivaizduojamas gyvenimas. Plėtojant žodyną svarbu pasirinkti tinkamą mokymo(si) metodą. Iš esmės mokymosi būdas yra toks pat svarbus, kaip ir tai, ko mokomasi (Jensen, 1999, cit. iš Leonavičienė, Salienė, 2017).

Kalbų didaktikoje žodyno samprata skirstoma į tris grupes, lemiančias besimokančio asmens komunikacinius gebėjimus: 1) *aktyvusis*, arba *produktyvusis* žodynas, kuris vartojamas aktyviai kalbant, reiškiant savo mintis. Pagrindinėje mokymosi pakopoje tokių žodžių skaičius turėtų siekti 2000; 2) *pasyvusis*, arba *receptyvusis* žodynas – tai toks žodynas, kuriuo galime tekstą suprasti jį skaitydami ar klausydami; 3) *potencialųjų žodyną* sudaro įvairūs išvestiniai ir sudurtiniai žodžiai, kuriuos galime patys atspėti, remdamiesi žinomomis žodžių dalimis (Leonavičienė, Salienė, 2017). Šias žodyno grupes svarbu plėtoti vienodai, jos viena su kita glaudžiai susijusios. Ugdant vaikų žodyną yra svarbūs visi komponentai: mąstymas, sociokultūrinė kompetencija, ugdymo turinys, metodai ir pratimai (Leonavičienė, Salienė, 2017; Brooks, Meltzoff, 2008).

Vaikų žodynas ugdomas tiesioginiu ir netiesioginiu būdais. Tiesioginis būdas suprantamas, kai dėmesys sutelkiamas tik į konkrečius žodžius, atliekami pratimai su mokomais žodžiais. Netiesiogiai mokant dėmesys sutelkiamas į pranešimą, t. y. į skaitomą ar klausomą tekstą (Leonavičienė, Salienė, 2017; Anglin, 1993; Caza, Knott, 2012). Žodynas plėtojamas tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai.

Žodyno ugdymo strategijos: *tiesioginio ir netiesioginio mokymosi, abiejų strategijų deriniai ir įrodymais grįstos strategijos.*

Oxford (1990) mokymosi strategijas suskirstė į du pagrindinius skyrius. Tiesioginė strategija yra kaip atlikėjas scenoje, o netiesioginė – spektaklio režisierius. Tiek atlikėjas, tiek režisierius atlieka esminį vaidmenį siekiant sėkmingo spektaklio. Atlikėjai (tiesioginės strategijos) yra pagrindiniai veikėjai, kurie tiesiogiai susiję su tiksline kalba, o režisieriai (netiesioginės strategijos) yra netiesiogiai susiję su tiksline kalba, tačiau jie yra svarbūs mokantis kalbos.

Tiesioginio mokymosi strategijoms priskiriama:

1. *Atminties strategijos* – apibūdinamos kaip strategijos, padedančios besimokančiam asmeniui priimti naują informaciją, ją išlaikyti atmintyje ir prireikus atgaminti.
2. *Kognityvinės strategijos* – apibūdinamos kaip strategijos, leidžiančios besimokantiems sąveikauti su kalbine medžiaga, manipuliuojant ja ir įgalinant mąstymo operacijas.
3. *Kompensacinės strategijos* – apibūdinamos kaip strategijos, kurios naudingos besimokantiems sprendžiant žinių ribojimo problemas tiek suprasti, tiek kurti kalbą.

Netiesioginės mokymosi strategijos apima kalbos mokymąsi ir išmokimą daugeliu atvejų netiesiogiai.

Netiesioginėms mokymosi strategijoms priskiriamos:

1. *Metakognityvinės strategijos* atlieka bendrojo mokymosi valdymo funkciją. Įtraukiamos strategijos yra sutelktos į mokymosi sutelkimą, išdėstymą, planavimą ir vertinimą.
2. *Emocijos strategijos* yra būtinos, norint kontroliuoti besimokančiųjų kalbų mokymąsi emocijų, požiūrių, motyvacijų ir vertybių prasme.
3. *Socialinės strategijos*. Kalba ir socialinis elgesys yra du dalykai, kurių negalima atskirti, nes kalbos aktualizavimas vyksta bendraujant.

Įrodymais grįstos žodyno plėtojimo strategijos. Žodyno plėtojimas yra svarbus procesas, nes jo metu tobulėja vaiko pažintinės galios. Vaikas, turintis išplėtotą žodyną, geba laisvai bendrauti su aplinkiniais, taip pat geba suvokti kitų žmonių kalbą, o tai svarbu komunikacijai. Plėtojant žodyną, svarbu pasirinkti tinkamus mokymo ir mokymosi būdus, metodus.

Moksliniais tyrimais įrodytos dvi pagrindinės žodyno plėtojimo strategijos, turinčios didžiausią ir nuosekliausią poveikį vaikų žodyno raidai: interaktyvus – garsus skaitymas (dialoginis) ir pokalbiai.



Sudaryta pagal Heisler & Thousand (2021).

Interaktyvus (dialoginis) skaitymas garsiai. Dažnas knygų skaitymas su mažais vaikais laikomas viena veiksmingiausių strategijų, gerinant mažų vaikų žodyno įgūdžius. Siekiant padidinti šios strategijos naudą, egzistuoja įvairios kompiuterinės programos, kurios leidžia garsą įrašyti, po to klausyti arba tiesiog klausyti įrašų. Tačiau daug įrodymų rodo, kad nauda vaikų žodyno plėtrai priklauso nuo trijų

garsinio skaitymo tipų: (1) skaitymo garsiai kartojant, (2) interaktyvaus skaitymo garsiai (vaikas aktyvus skaitymo procese) ir (3) skaitymo garsiai, suteikiant aiškia informaciją, paaiškinant žodžių reikšmes, aptariant turinį ir pan.

Knygų skaitymas leidžia vaikams sužinoti daug naujų žodžių, o tai pagerina jų bendrojo žodyno žinias. Taip yra todėl, kad daugelyje vaikiškų knygų yra gilesnė, išsamesnė leksika (mažesnio dažnio žodžių tankis), nei gali pasitaikyti kasdieniuose pokalbiuose. Tačiau ne tik knygoje esantys žodžiai yra svarbūs gerinant vaikų žodyno žinias.

Svarbu dažnai skaityti knygas vaikams, siekiant praplėsti žodyną, taip pat būtina, kad tos pačios knygos vaikams būtų skaitomos *pakartotiniai*. Tai naudinga, norint padėti tobulinti žodžių atvaizdavimą leksikos viduje, kartojant naujus žodžius pačioje knygoje, taip pat vystant pokalbius, naudojant šiuos žodžius suaugusiųjų ir vaikų knygų skaitymo diskusijų kontekste.

Žodyno plėtojimas yra laipsniškas procesas, kurio metu žodžių vaizdiniai vis labiau tobulinami laikui bėgant. Tyrėjai akcentavo tos pačios pasakų knygos pakartotinio skaitymo vaikams svarbą (Bates, 2004; Goldstein et al., 2004; Iverson, 2010; Iverson, Wozniak, 2007; ir kt.). Tyrimai atskleidė, kaip aštuonerių metų vaikai Naujojoje Zelandijoje įgijo naujų žodyno žodžių per tris kiekvienos iš dviejų pasakų knygų skaitymo sesijas. Vaikai buvo tikrinami iš anksto ir po to, kad žinotų 36 nepažįstamus žodžius, atrinktus iš pasakų knygelių, taip pat penkis kontrolinius žodžius, kurių knygoje nebuvo. Atsižvelgiant į pakartotinio pasakų skaitymo svarbą vaikų žodyno raidai, daugelyje programų, skirtų vaikų žodyno turtinimui palengvinti, pakartotinis knygų skaitymas yra pagrindinis mokymo metodo elementas.

Dažnai, kai suaugusieji kartu su vaikais skaito knygas, vaikai į bendravimą įsitraukia tik pasyviai: jie retkarčiais klausosi istorijos ir dar rečiau komentuoja arba užduoda klausimų apie tekstą. Mokslininkai (Žukauskienė, 2012; Wright, 2012; Visser-Bochane et al., 2017; Rowe, 2012) atskleidė *dialoginio skaitymo naudą mažų vaikų žodynui*. Dialoginio skaitymo sesijose tėvai taikė įvairias strategijas, siekdami įtraukti savo vaikus kaip aktyvius skaitymo dalyvius. Tyrėjai kėlė hipotezę, kad aktyvus dalyvavimas ir įsitraukimas į skaitymą garsiai yra svarbus mechanizmas, skatinantis vaikų žodyną. Iš tiesų, vaikai, kurių tėvai keturias savaites taikė dialoginį skaitymo būdą, ženkliai išplėtojo savo vaikų žodyną, palyginti su kontroline grupe.

Dialoginio skaitymo terminas pamažu buvo pakeistas terminu *interaktyvus skaitymas*, siekiant pabrėžti suaugusiųjų ir vaikų pokalbio sąveikos svarbą skaitymo metu. Suaugusieji gali naudoti daugybę įtaigių strategijų, kad skaitymas būtų interaktyvus: užduoti atvirus klausimus, padėti vaikams perpasakoti ar suvaidinti istoriją ir aptarti naujus žodžius tekste.

Žodyno plėtros rizikos veiksniai. Vaikų žodyno apimčiai daro įtaką įgimti ir įgyti veiksniai. Įgimti veiksniai – tai yra biologinis kalbos įgūdžių pagrindas, o įgyti – susiję su individualiais vaiko kalbos raidos skirtumais ir raida. Daugybė biologinių veiksnių yra reikšmingi vaikų žodyno plėtrai, įskaitant klausos praradimą, kalbos sutrikimą, intelekto negalią ir autizmo spektro sutrikimą. Šios sąlygos veikia neurobiologinę sistemą, kuri, savo ruožtu, laikui bėgant gali slopinti žodyno tobulėjimą.

Vaikų žodyno raidą taip pat veikia *aplinkos ir ugdymo sąlygos*. Kad vaikai įgytų naujų žodžių, jie turi būti dažnai kartojami. Vaikai, augantys kalbiniu požiūriu skurdžioje aplinkoje, turi mažiau galimybių išmokti naujų žodžių nei vaikai, gyvenantys turtingoje kalbinėje aplinkoje. Pavyzdžiui, vaikų, kurie auga našlaičių namuose, kalbinė aplinka skurdesnė. Turtinga kalbinė aplinka – tai aplinka, kurioje vaikai turi galimybę išgirsti įvairius žodžius skirtinguose, informatyviuose kontekstuose. Tokioje aplinkoje nebūtinai stengiamasi aiškiai išmokyti vaikus naujų žodžių. Pavyzdžiui, atliktas tyrimas parodė, kad maži vaikai taip pat puikiai išmoksta naujų žodžių, kuriuos išgirsta pokalbyje tarp dviejų suaugusiųjų, kaip ir tada, kai tie žodžiai jiems sakomi tiesiogiai pokalbio metu. Kitaip tariant, svarbu, kad maži vaikai praleistų laiką turtingoje kalbinėje aplinkoje, t. y. namuose ir klasėse, tačiau šiose aplinkybėse nebūtinai turi būti aiškios žodyno instrukcijos, kad jie būtų naudingi vaikų žodyno augimui.

Pavyzdžiai, skatinantys žodyno ir rišliosios kalbos ugdymą, bendraujant su vaiku. Įprastas požiūris į aplinkos ir mokomojo konteksto kalbos turtingumą yra apskaičiuoti skirtingų žodžių skaičių, kuris vadinamas leksine įvairove. Pateikiami pokalbių fragmentų pavyzdžiai, kai kalbama su vaikais, ruošiantis eiti į lauką. Įrodymai rodo, kad tokie skirtumai yra svarbūs vaikų raidai: skirtingų žodžių, kuriuos vaikai girdi savo kalbos mokymosi aplinkoje, skaičius yra tiesiogiai susijęs su žodžių, kuriuos jie vartoja ir supranta, skaičiumi (Hoff, 2003; Caza, Knott, 2012).

Keliama prielaida, kad kiekvienas iš šių fragmentų atspindi maždaug vieną suaugusiojo ir vaiko sąveikos minutę. Ji pasitvirtina, nes skirtingų žodžių skaičius abiejuose fragmentuose rodo, kad kalbinės aplinkos pobūdis abiejuose scenarijuose labai skiriasi.

1 PAVYZDYS



Apsirenk šią mėlyną striukę ir pasiimk batus, kad galėtume eiti į lauką. Lauke šalta, todėl turime tikrai apsirengti šiltai.

Gerai, aš imu tavo batą, pakeliam koją. Tavo kojines labai gražios! Turbūt jos labai šiltos! Gerai, apsiavus abu batus, laikas apsirengti striukę. Kur tavo ranka? Kišame ranką į rankovę. Dabar kitą ranką. Dabar užsegame striukę...

Žodžių skaičius: 54

Skirtingų žodžių skaičius: 40

2 PAVYZDYS



Apsivilk šią striukę. Imk ir apsirenk. Puiku! Dabar apsiaukime batus. Imk. Dabar einame į lauką.

Žodžių skaičius: 15

Skirtingų žodžių skaičius: 14

Vaikas pirmame fragmente girdi daugiau skirtingų žodžių nei vaikas antrame fragmente. Atlikti moksliniai tyrimai įrodo, kad tokie skirtumai yra svarbūs vaikų raidai: skirtingų žodžių, kuriuos vaikai girdi savo kalbos mokymosi aplinkoje, skaičius yra tiesiogiai susijęs su žodžiu, kuriuos vartoja ir supranta, skaičiumi. Nors pateikti pavyzdžiai rodo nedidelius skirtumus tarp vaikų girdėtų ir vartojamų žodžių, svarbu suprasti, kad vaikai nuolat ir pastoviai (per dienas, savaites, mėnesius) praturtina savo kalbą naujais žodžiais.

LITERATŪRA

- Abraham, L. M., Crais, E., Vernon-Feagans, L. (2013). The Family Life Project Phase Key Investigators Early maternal language use during book sharing in families from low-income environments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 71–83.
- Aksu-Koç, A., Ketrez, F. N. (2003). Early verbal morphology in Turkish. *Emergence of inflection*, 27–52.
- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, 11(4), 387–414.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238), 57–79.
- Apel, K. (2010). Kindergarten children's initial spoken and written word learning in a story-book context. *Scientific Studies in Reading*, 14(5), 440–463.

- ASHA (2023). Early intervention. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/early-intervention/#collapse_3
- ASHA (2021). Typical Speech and Language Development. <https://www.asha.org/public/speech/development/>
- Baker, E., Croot, K., McLeod, S., Paul, R. (2001). Psycholinguistic models of speech development and their application to clinical practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 685–702.
- Bates, E. (2004). Explaining and interpreting deWcits in language development across clinical groups: where do we go from here? *Brain and Language*, 88, 248–253.
- Balčiūnienė, I., Kamandulytė-Merfeldienė, L. (2018a). Vėluojanti kalbinė raida: gramatinės ypatybės. *Baltistica*, 53(2), 263–291.
- Balčiūnienė, I., Kamandulytė-Merfeldienė, L. (2018b). *Garsažodžių dažnumas, funkcijos ir reikšmės ankstyvojoje vaikystėje*. https://www.researchgate.net/publication/330314978_Garsazodziu_daznumas_funkcijos_ir_reiksmes_ankstyvojoje_vaikysteje
- Balčiūnienė, I., Kamandulytė-Merfeldienė, L. (2019). *Ankstyvoji vaikų kalba: nuo kalbos paribio iki kalbinės komunikacijos*. Vytauto Didžiojo universitetas. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1544022289915/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
- Balčiūnienė, I., Miklovytė, I. (2011). Lietuvių vaikų ir suaugusiųjų kalbos vidutinis pasiskaidymo ilgis. *Res humanitariae*, 10, 302–313. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB0001:J.04~2011~1367184183900/J.04~2011~1367184183900.pdf>
- Beckman, M., Edwards, J. (2000). The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development. *Child Development*, 71, 240–249.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141–164.
- Bergelson, E., Swingle, D. (2012). At 6–9 months, human infants know the meanings of many common nouns. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253–3258.
- Blom-Hoffman, J., O’Neil-Pirozzi, T. M., Volpe, R., Cutting, J., Bissinger, E. (2006). Instructing parents to use dialogic reading strategies with pre- school children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children’s related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23, 117–131.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C. S., Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology*, 44(3), 867.
- Brooks, R., Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8(6), 535–543.
- Brooks, R., Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language*, 35(1), 207–220.
- Caza, G. A., Knott, A. (2012). Pragmatic bootstrapping: A neural network model of vocabulary acquisition. *Language Learning and Development*, 8(2), 113–135.
- Dabašinskienė, I., Garuckaitė, R. (2009). Ankstyvasis užsienio kalbos mokymas – neatsakyti klausimai. *Kalbos kultūra*, 82, 294–307.
- Denikytė, S., Mamonienė, Z., Musteikienė, G. (2010). *Saulutė: Užduotys trejų metų vaikų kalbai vertinti ir ugdyti*. Šiauliai: Lucilijus.

- Ferguson, B., Graf, E., Waxman, S. R. (2018). *When veps cry: Two-year-olds efficiently learn novel words from linguistic contexts alone. Lang. Learn. Dev.*, 14(1), 1–12.
- Gedutienė, R. (2010). Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*, 41, 7–17. <https://www.journals.vu.lt/psichologija/article/view/2582/1803>.
- Goldstein, M. H., King, A. P., West, M. J. (2004). Social interaction shapes babbling: testing parallels between birdsong and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100, 8030–8035.
- Goldstein, M. H., Schwade, J. A. (2010). From birds to words: Perception of structure in social interactions guides vocal development and language learning. In *The Oxford handbook of developmental and comparative neuroscience* (pp. 708–729). New York: Oxford University Press.
- Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
- Heisler, L. A., & Thousand, J. S. (2021). A Guide to Co-Teaching for the SLP: A Tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, 42(2), 122–127. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- Hoff, E. (2003). *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. Child development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37, 229–261.
- Iverson, J. M., Wozniak, R. H. (2007). Variation in vocal- motor development in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 158–170.
- Ivoškuvienė, R., Mamonienė, Z., Pečiulienė, O., Stošiuvienė, K. (2002). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų neišplėtos kalbos ugdymas*. Šiauliai: Liucilijus.
- Kamandulytė-Merfeldienė, L., Makauskienė, V. (2021). Žodžių suvokimo ir ekspresyvosios kalbos ypatumai neišplėtos kalbos atveju. *Specialusis ugdymas*, 2(43), 147–171. <https://www.zurnalai.vu.lt/special-education/article/view/26368/26892>
- Kairienė, D. (sud.). (2015). *Vaikų kalbėjimo ir kalbos vertinimas, sutrikimų diferencijavimas ir identifikavimas*. Šiauliai: Lietuvos logopedų asociacija. http://www.logopeduasociacija.lt/images/6_priedas
- Krivickaitė, E. (2014). Fonotaktikos įsisavinimo tyrimas išgalvotų žodžių pakartojimo testu tipinės ir sutrikusios vaikų kalbos grupėse. *Specialusis ugdymas*, 2(31), 83–104. <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2014~1487167014851/J.04~2014~1487167014851.pdf>
- Krivickaitė, E. (2017). Vaikų taikomos žodžių tarimo paprastinimo strategijos. Eksperimentinis tyrimas. *Taikomoji kalbotyra*, 9, 46–72.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727.
- Leonavičienė, V., Salienė, V. (2017). Inovatyvūs kalbų mokymo(si) metodai šiuolaikiniame ugdymo kontekste. *Žmogus ir žodis*, 1, 139–143.
- Linkevič, K. (2019). *Mokyklinio amžiaus vaikų fonologinio sutrikimo identifikavimas*. Magistro darbas. Šiaulių universitetas.
- Makauskienė, V., Ivoškuvienė, R. (2022). *Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimai: Logopedijos vadovėlis*. Kaunas: Didactica.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.

- Robert, E., Owens, Jr. (2016). *Language Development*. Ninth edition global edition. Pearson.
- Robert, E., Owens, Jr. (2020). *Language Development*. PEARSON. <https://www.pearson-highered.com/assets/preface/0/1/3/5/0135206049.pdf>
- Rowe, M. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
- Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2000). Language development in context. *Annual review of developmental psychology*, 2(1), 201–223. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Savickienė, I. (2005). Naujausi psicholingvistiniai vaikų kalbos tyrimai. *Kalbos kultūra*, 78, 231–240. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LTLDB0001:J.04~2005~1367151914486/J.04~2005~1367151914486.pdf>
- Sundberg, M. L., Parington, J. W. (2010). *Teaching Language to Children With Autism or Other Developmental Disabilities*. Press.
- Visser-Bochane, M. I., Gerrits, E., van der Schans, C. P., Reijneveld, S. A., Luinge, M. R. (2017). Atypical speech and language development: a consensus study on clinical signs in the Netherland. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 10–20.
- Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.
- Williams, A. L. (2003). *Speech Disorders–Resource Guide for Preschool Children*. United States of America: Delmar learning.
- Wirth, G. (1994). *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen*. Köln: Deutscher Ärzte – Verlag.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts*. 2nd edition. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.

Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymas

Margarita Jurevičienė

Autizmo samprata ir požymiai

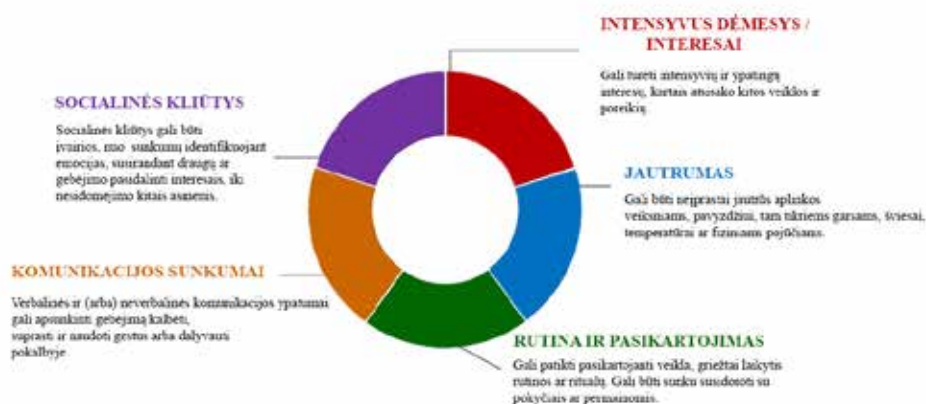
Autizmas priskiriamas **įvairiapusių raidos sutrikimų grupei**; apibrėžiamas kaip neurologinės kilmės sutrikimas, paveikiantis socialinę sąveiką, verbalinę ir neverbalinę bendravimą bei elgesį (Kimhi, 2014). Šis raidos sutrikimas, prasidedantis ankstyvojoje vaikystėje, trunka visą žmogaus gyvenimą ir turi įtakos asmens veiklai, sąveikai su kitais, komunikacijai, akademiniai sėkmei.

Autizmas dažnai yra susijęs su kalbos (Howlin, 2003), socialinio pažinimo (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), bendrųjų kognityvinių (Kimhi, 2018), arba kitaip – vykdomųjų funkcijų (Hill, 2004), trūkumais ir silpna visumos suvokimo darna (Frith, 1989).

Autizmo požymiai pasireiškia ankstyvuojų raidos laikotarpiu, iki 1,5–3 metų amžiaus (Thabtah & Peebles, 2019), bet gali visiškai nepasireikšti, kol socialiniai poreikiai neviršija turimų išteklių; arba pasireiškia vėlesniame laikotarpyje ir gali būti užmaskuoti išmoktomis strategijomis (APA, 2013). Autizmo požymiams identifikuoti taikomi įvairūs standartizuoti ir nestandartizuoti vertinimo klausimynai bei priemonės. Kaip teigia Makauskienė, Ivoškuvienė (2022), autizmo nustatymui svarbi vaiko raidos istorijos analizė, neurologinis ir neuropsichiatrinis vertinimas.

Autizmo požymių raiška įvairi, pagrindinės sritys yra šios: socialinė sąveika, kalba ir komunikacija, pasikartojantis elgesys, ypatingi interesai bei sensoriniai ypatumai.

Autizmo požymius iliustruoja 1 paveikslas.



1 pav. Autizmo požymiai (US GAO, 2016)

Autizmas sukelia reikšmingų funkcinių sutrikimų socialinėje, akademinėje, profesinėje ar kt. srityse (APA, 2013). Nors autistiški asmenys pasižymi panašiais socialinės sąveikos, komunikacijos ir elgesio požymiais, tačiau dėl įvairios šių ypatumų kombinacijos kiekvienas atvejis yra labai skirtingas ir unikalus.

- *Daugeliui autistiškų asmenų būdingi netolygūs gebėjimai, todėl būtina pažinti asmenį ir atsižvelgti į jo individualius ypatumus.*

Pagrindinėse autizmą apibrėžiančiose srityse požymiai skiriasi ne tik sudėtingumu, bet ir raiškos intensyvumu (Stedman et al., 2019); todėl sąvoka *spektras* geriausiai apibūdina autizmo bruožų įvairovę, sudėtingumą ir raiškos lygius, atskleidžia asmens gebėjimų, stipriųjų pusių ir iššūkių visumą (Lombardo, Mandelli, 2022).

Pavyzdžiai, iliustruojantys autistiškų bruožų įvairovę ir individualumą:

Martynui buvo 3 metai, kai jam buvo nustatyti įvairiapusiai raidos sutrikimai. Tuo metu jis retai žiūrėdavo į akis, nekalbėjo, išskyrus žodį „ne“; nerodė pirštu į daiktus, nevietė žaisti; atrodė, kad jis yra pasinėręs į savo vidinį pasaulį. Valandų valandas galėdavo šokinėti ant batuto arba sukti ratuką, virvelę. Jam ypač gerai sekėsi dėlioti dėlionės. Buvo išrankus maistui. Valgė tik kelis maisto produktus.

Būdamas 5 metų pradėjo kalbėti. Dabar Martynas sklandžiai skaito, tačiau kartais jam sunku suprasti turinį, todėl jam reikalinga vaizdinė pagalba. Jam patinka matematika, geografija. Pažįsta planetas, domisi astronomija. Berniuko puiki atmintis. Patinka mėgdžioti aplinkos garsus ir žmones; gražiai dainuoja, jo klausia puiki. Valgo tik tuos pačius maisto produktus kaip ir vaikystėje. Vis dar sudėtinga bendrauti su bendraamžiais. Ypač vengia bendrauti su nepažįstamais. Reikalinga dienotvarkė, ypač už mokyklos ar namų ribų.

Laura nuo pat mažens blogai miegojo. Per naktį keldavosi keletą kartų, verkdamas, atrodė, be jokios priežasties. Gydytojos išrašytas melatoninas pagerino miego kokybę. Labai anksti pažino visas raides ir galėjo skaičiuoti nesustodama. Mergaitei sunku atsakyti į klausimus, nevykdo užduočių. Būdinga echolalija – kartoja prašymus, klausimus; kalbėjimo tempas lėtas. Valandų valandas gali kalbėti apie dinosaurus, žaisti su žaisliniais dinosaurois, žino jų visų pavadinimus. Puikiai juos piešia tiek pieštukais, tiek akvarele.

Vakaris (16 m.) turi daug žinių apie astronomiją, kurių didžiąją dalį įsiminė skaitydamas enciklopedijas. Vengia bendrauti su bendraamžiais, tačiau mėgaujasi suaugusiųjų draugija. Kai jam buvo ketveri, pradėjo kolekcionuoti raktus, juos iki šiol grupuoja pagal savo susikurtą sistemą. Mokykloje puikiai sekasi tikslieji ir gamtos mokslai. Jo nedomina joks būrelis, išskyrus šachmatų. Yra laimėjęs ne vienas šachmatų varžybas. Vakario manymu, visi renginiai nuobodūs. Užsimenta, kad norėtų turėti draugę. Kažkada jis buvo pradėjęs sekioti patinkančią merginą, valandų valandas laukdavo prie jos namų durų, tačiau pats prieti ir pakalbinti taip ir neišdrįso.

Taigi, autistiški asmenys gali išsiskirti labai skirtingu individualių gebėjimų profiliu; kai kuriais atvejais vienoje srityje gali turėti žemus gebėjimus, o kitoje – itin aukštus. Kai kurie gali būti gabūs matematikai, kiti – sportui, kalboms ar kitoje srityje.

Mokslo ir praktiniame diskursuose įsitvirtina *neuroįvairovės* (angl. *Neurodiversity*) (Singer, 2016) sąvoka; kritikuojamas medicininis požiūris, autizmą prilyginantis sutrikimui, žmogus suvokiamas kaip pažeistas ar sergantis, turintis „problemų“, ir inicijuojamas nuostatų virsmas: atsisakant diskriminacinės praktikos, įsitvirtinusios socialinėse ir politinėse sistemose, kviečiama pozicijuoti šį fenomeną kaip unikalių asmenų savybių, elgesio bruožų rinkinį.

- **Autizmas pasižymi įvairove, skirtinga bruožų raiška. Svarbi autistiškų asmenų savybė yra jų interesų, pomėgių ar gabumų unikalumas.**

Autizmo bruožų raiškos įvairovė. Stiprybių perspektyva

Pagrindinė *stiprybių perspektyvos* (Saleebey, 2012) prielaida – žmonės turi daug stiprybių (išteklių) – gabumų, gebėjimų, patyrimų, savybių ir vaidmenų, kurie apibūdina asmenį ir jo socialinio funkcionavimo kokybę; svarbiausia stiprybė – gebėjimas augti ir keistis. Šios teorijos koncepcija išryškina vaiko galimybes (stiprybes), o ne vaiko negebėjimus, ir požiūrį į ugdytinį kaip įgalintį realizuoti turimas stiprybes ir poreikius, aktyviai dalyvauti, sprendžiant realias gyvenimo problemas. Ugdytojo vaidmuo – padėti asmeniui aktualizuoti jo turimus gebėjimus (galias), skatinti aktyvumą ir atsakomybę už savo veiklos rezultatus.

- **Asmens stiprybių ir sunkumų, asmeninių savybių, poreikių, pomėgių pažinimas labai svarbus ugdant šiuos vaikus.**

Į asmens stiprybes orientuotas požiūris reiškia nuostatą pripažinti vaiko individualumą, turimus gebėjimus.

Galimas autistiškų asmenų stiprybes aprašė White (2023):

VIZUALŪS ĮGŪDŽIAI	vaizdinis mokymasis, pastabumas
DĖMESINGUMAS DETALĖMS	kruopštumas ir tikslumas
KŪRYBIŠKUMAS	unikalus mąstymo būdas, inovatyvūs problemų sprendimo būdai
STABILUMAS	sąžiningumas ir patikimumas
EKSPERTIŠKUMAS	išsamios dominančios srities žinios
ATMINTIS	puikiai įsimena ir atgamina
STEBĖJIMO ĮGŪDŽIAI	mokymasis stebint, matant
ANALITIŠKUMAS	gebėjimas spręsti problemas, aplinkoje nustatyti dėsniumus
GEBĖJIMAS SUSIKAUPTI	hiperfokusacija
KRITINIS MĄSTYMAS	gebėjimas įvertinti informaciją ir spręsti, kas yra tiesa, kas – ne
TOLERANCIJA	skirtybių pripažinimas

Kaip teigia autorė, kiekviena autizmo patirtis unikali, kiekvienas autistiškas asmuo turi individualių stiprybių – įgūdžių, savybių ir bruožų.

Panašias galimas autistiškų asmenų stiprybes, gebėjimus, asmenybės savybes nurodo ir kiti šaltiniai:

- *mokymasis skaityti labai ankstyvame amžiuje (hiperleksija);*
- *greitas informacijos įsiminimas ir išlaikymas;*
- *vaizdinis mąstymas ir mokymasis vaizdiniu būdu;*
- *loginis mąstymas, gebėjimas rasti alternatyvius problemų sprendimo būdus;*
- *galimos išsamios žinios tokiose akademinėse srityse kaip gamtos mokslai, inžinerija ir matematika, kurios nėra labai susijusios su socialine sąveika;*
- *tikslumas ir orientacija į detales;*
- *išskirtinis sąžiningumas ir patikimumas;*
- *priklausomybė tvarkaraščių ir rutinos atžvilgiu, punctualumas, tvirtas taisyklių laikymasis, tobulumo ir tvarkos siekis;*
- *puikus krypties pojūtis;*
- *gebėjimas susikaupti ir ilgą laiką išlaikyti dėmesį dominančioje veiklos srityje (Altogether Autism, 2022).*

Gebėjimų, stipriųjų pusių identifikavimas gali reikšmingai pagerinti asmens ugdymosi, gyvenimo kokybę ir socialinės sąveikos efektyvumą. Kaip teigia Saltz (2018), reikia atkreipti dėmesį į silpnybes, stengtis jas sušvelninti, bet nepamiršti

stipriųjų pusių. „Gyvenimas sėkmingas tada, kai sugebame teisingai išdėlioti savo stiprybes, randame savo kelią iš sunkumų“ (Saltz, 2018, p. 244).

- Bendravimas ir ugdymas tampa sėkmingesni, kai pasitelkiami vaikų pomėgiai, jų stiprybės.

Autistiškų asmenų patiriami iššūkiai

Iššūkiai pastebimi šiose srityse (APA, 2013):

1. *Pasikartojantys socialinio bendravimo ir socialinės sąveikos iššūkiai įvairiose kontekstuose:*
 - *socialinio ir emocinio abipusiškumo stoka;*
 - *neverbalinio bendravimo trūkumai (savita kūno kalba, veido išraiška, gestikuliacija, akių kontakto vengimas);*
 - *sunkumai vystant, palaikant ir suvokiant santykius.*
2. *Pasikartojantis elgesys, interesai ar veikla (bent vienas iš toliau pateiktų):*
 - *stereotipiniai ar pasikartojantys judesiai², manipuliavimas objektais ar pasikartojanti kalba (echolalija ir (ar) idiosinkratinės frazės);*
 - *vienodumo, rutinos siekis, ritualizuotas elgesys (pvz., itin didelis nerimas dėl nedidelių pokyčių, sunkumai pereinant iš vienos erdvės į kitą, pasisveikinimo ritualai, poreikis kartoti tą patį maršrutą arba kasdien valgyti tą patį maistą ir pan.);*
 - *ypatingi interesai, kurie yra neįprasto intensyvumo ar dėmesio sukonzentravimo (pvz., stiprus prisirišimas prie neįprastų objektų arba susižavėjimas ir pan.);*
 - *padidėjęs arba sumažėjęs jautrumas sensoriniams dirgikliams (skausmui, prisilietimui, šalčiui ir pan.).*

Apie 75 proc. atvejų autizmą lydi kurie nors gretutiniai sutrikimai – dėmesio ir aktyvumo; nerimo; obsesinis-kompulsinis (įkyrios mintys, idėjos, potraukiai ar vaizdiniai); judesių; kalbos; kognityvinės raidos ar kt., kurie gali lemti kognityvinių gebėjimų regresiją (Sharma et al., 2018). Jokubaitienė, Ališauskas (2019) teigia, kad autistiški mokiniai gali per tam tikrą laiką iš dalies arba visiškai prarasti jau įgytus įgūdžius. Tam tikrais atvejais priežastys aiškios (epilepsija, kitos neurologinės ligos), tačiau daliai regresas įvyksta ir patyrus stresą.

- 2 Savistimuliacinis elgesys (stimai) – tai pasikartojantis, *stereotipinis* elgesys (pvz., daiktų sukimas, lino gvimas pirmyn ir atgal ir pan.), balso aidas ar kiti pasikartojantys veiksmai, kuriuos autistiški asmenys paprastai atlieka, kad sumažintų per didelės stimuliacijos keliamą stresą (Kapp et al., 2019).

Bendravimo ir socialinės sąveikos iššūkiai

Vienas iš pagrindinių autizmo požymių – savita socialinė sąveika (Robinson et al., 2020), kurios trūkumai ryškiausiai pastebimi bendroje veikloje: kai autistiški vaikai žaidžia socialinius žaidimus, jiems sunku laikytis tam tikrų taisyklių, įsilieti į žaidimą, todėl jie tampa pasyviais stebėtojais (Navickienė ir kt., 2019).

Bendravimo ir socialinės sąveikos skirtumai pasireiškia įvairiai: nuo elementaraus lygio sąveikos (žvilgsnio kontakto vengimas, ribotas žodinis atsakas į stimulą iš socialinės aplinkos ir pan.) iki sudėtingų socialinių įgūdžių (sprendimų priėmimo, lyderystės ir kt.).

Daugumai autistiškų asmenų akių kontaktas nepatogus ar netgi skausmingas, apsunkina dėmesio koncentraciją. Tačiau, kaip teigia Forman (2020), visiškai įmanoma komunikuoti nepalaikant akių kontakto; paprasčiausias to įrodymas – pokalbis telefonu.

Kai kurie nuoširdžiai trokšta draugystės, tačiau patiria sunkumų inicijuoti socialinę sąveiką, užmegzti ir palaikyti draugystę.

Autistiški vaikai ir suaugę asmenys komunikuoja įvairiais būdais. Svarbu suprasti, atpažinti komunikavimo priemones ir sąveikos ypatumus.

Komunikavimo priemonės ne visada yra žodžiai ar veido išraiška; tai gali būti ir tam tikras elgesys.

Elgesys – tai bet koks veiksmas (ar reakcija), kurį įmanoma objektyviai stebėti ir išmatuoti (Milton, 2017). Elgesio funkcija – tai, dėl ko elgesys vyksta, elgesio tikslas, paskirtis.

Svarbu suprasti komunikacinę tinkamo ar netinkamo elgesio prasmę arba tikslą.

- Labai svarbu inicijuoti ir kartu su ugdytiniu analizuoti elgesio raišką įvairiose situacijose.
- Kasdienė savianalizė padeda suvokti komunikacijos ir elgesio motyvus; o savo paties veiksmų supratimas suteikia pasitikėjimo savimi ir padeda įveikti iššūkius, problemas.

Pavyzdžiui, netinkamo elgesio būdai gali būti: pasišalinimas iš klasės be leidimo; rankų ir plaštakų purtymas; pieštukų laužymas; nenustygimas vietoje; batų nusiavimas; ausų užsidengimas; slėpimasis arba pabėgimas; pernelyg dažnas žiovulys ir kt.

Netinkamas elgesys signalizuoja vaiko patiriamą problemą, kuriai išreikšti socialiai priimtiniu būdu vaikas neturi tinkamų įgūdžių.

Autistiškas vaikas gali netinkamai elgtis dėl nuovargio ar perdegimo; per didelių aplinkos reikalavimų; tinkamo aplinkos pritaikymo stygiaus; poreikio bendrauti su

kitu žmogumi ir nežinojimu, kaip elgtis; nerimo; nemokėjimo žodžiais paaiškinti, išreikšti problemas, poreikio ar noro; kai patiria per daug pojūčių (mirksinti lempa aplinkoje, šaižus garsus garsas, aukštas balsas ar kt.); dėl kūno būsenos nesupratimo; troškulio; alkio; dėl to, kad per karšta ar per šalta (Mathesis et al., 2017).

Netinkamo elgesio pamokoje priežastys gali būti: neaiškiai suformuluota užduotis; per sunkios arba per lengvos užduotys; per ilgos žodinės instrukcijos; mokytojo pagalbos ar dėmesio poreikis; užduoties atlikimo įgūdžių stoka; noras išvengti užduoties; reikalavimas pereiti prie kitos veiklos neužbaigus pirmosios (Greimaitė, Grikainienė, 2020).

Svarbu analizuoti elgesio funkciją ar priežastis, kaip teigia Navickienė ir kt. (2019), suprasti, kokius poreikius liudija vaiko veiksmai ir kuo galima padėti, o gal nustatyti ribas, kurios labai reikalingos jo psichologiniam saugumui. Netinkamu elgesiu vaikas siunčia žinią, kad kažkas ne taip, kad jo poreikiai nepatenkinti.

Kartais elgesio priežastys aplinkiniams gali būti nesuprantamos, todėl labai svarbu išanalizuoti situacijas, kuriose pasireiškia neįprastas elgesys, nes jis neatsiranda be priežasties. Analizuojant situaciją rekomenduojama nustatyti elgesio funkciją. Dažniausiai netinkamas elgesys atlieka šias funkcijas³: siekiama ką nors gauti ar siekiama kažko išvengti (pvz., dėmesio, apčiuopiamo daikto, veiklos, sensorinių dirgiklių).

Elgesį galima suprasti analizuojant, kas įvyko prieš tai (elgesio prielaidos) ir po to (pasekmės). Rogers ir kt. (2017) teigia, kad prielaidų, pasekmių ir jų įtakos elgesiui analizė padeda suprasti, kokia elgesio funkcija būdinga vaikui ir kaip sumažinti nepageidaujamo elgesio atvejų. Autoriai rekomenduoja atkreipti dėmesį į šiuos atvejus:

- kai suteikiate paskatinimą už elgesį, kurio pastiprinti nenorėtumėte, pavyzdžiui, rėkimą, daiktų mėtymą, verksmą, griebimą, nenorą naudoti žodžius ar gestus;
- kai vaikas ignoruoja nurodymus ar prašymus ir elgiasi taip pat; jei vaikas už šį ignoruojantį elgesį gauna paskatinimą, gali toliau daryti, ką daręs;
- kai vaikas kažko nori ir, ugdytojo pamokytas, to dalyko paprašo ir jį gauna, pastiprinamas tinkamas elgesys;
- kai vaikas išreiškia norą netinkamu būdu ir negauna to, ko tikisi. Užuoat davus vaikui tai, ko jis nori, pasufleruojama, kaip reikėtų elgtis, ir tik tada suteikiamas atpildas – taip vaikas mokosi.

Siegel, Bryson (2015) teigia, kad, prieš reaguojant į netinkamą elgesį, vertėtų analizuoti elgesį, surasti atsakymus į klausimus: kodėl? ko? kaip?

- *Kodėl* vaikas taip elgiasi? Galbūt, elgesiu išreiškia savo patiriamą įtampą, nekantravimą; o gal jam reikia laiko, kad galėtų praktikuotis, išmokyti ati-

3 *Funkcinis elgesio vertinimas. Gairės* (2020). Vilnius: Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius.

dėti malonumą ir suvaldyti pyktį.

- *Ko* šią akimirką reikėtų jį pamokyti? Tikrai reikėtų mokyti suprasti, kaip elgtis negalima; kaip tinkamai reikšti stiprias emocijas.
- *Kaip* geriausiai galima to išmokyti? Kai vaikas darosi ramesnis, galima su juo pasikalbėti; tikėtina, kad jis atidžiau klausysis. Užmezgus su juo akių kontaktą, reikia paaiškinti, kaip galima elgtis, kai apima pyktis; koku būdu galima prašyti mokytojo dėmesio; kokiais žodžiais galima reikšti nekantrumą ar įtampą.

Labai svarbu, kad ugdytojai parinktų tinkamas prevencines praktikas, atitinkančias šių vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius (Greimaitė, Grikainienė, 2020).

Socialinio ir emocinio aplinkos suvokimo ypatumai

Savęs ir kito elgsenos ir veiksmų supratimas yra būtini veiksmingos socialinės sąveikos komponentai (Baron-Cohen, 2000). Tačiau autistiškiems asmenims socialinėje sąveikoje sunku suprasti situaciją iš kito asmens pozicijos. Šiuos autizmo ypatumus padeda suprasti *proto teorija* (angl. *Theory of Mind*), kuri aiškina, kaip įgyjami gebėjimai identifikuoti ir suprasti savo ir kitų emocines būsenas; numanyti kitų mintis, norus, ketinimus, įsitikinimus (Baron-Cohen et al., 1985). Proto teorija aiškinamas vaikų gebėjimas reprezentuoti ir suprasti kitų psichines būsenas, tokias kaip tikslai, emocijos ir įsitikinimai (Bauminger-Zviely, 2013; Kimhi, 2014).

Neturint gebėjimo suprasti situaciją iš kito asmens pozicijos, sunku suprasti kitų asmenų mintis, ketinimus, neverbalinius ženklus (veido išraiškos, gestų, kūno kalbos prasmę), numatyti ir suprasti, kaip paties asmens elgesys gali paveikti kitus (Baron-Cohen, 2000; Kimhi, 2014). Tarshis ir kt. (2019) mano, kad neturintys „socialinio radaro“ kartais gali nesuprasti socialinių ženklų.

Pavyzdžiai, iliustruojantys sunkumus suprasti situaciją iš kito asmens pozicijos:

Edgaras valandų valandas gali pasakoti apie savo mėgstamus knygos personažus ir labai nustemba, kodėl klasės draugai, kai jiems tai berniukas pasakoja per pertraukas, atsistoja ir nueina neišklausę jo pasakojimo iki galo.

11 m. berniukas labai domisi serialu apie daktarą, puikiai prisimena visų veikėjų vardus, pasakytas frazes, įvairius siužetus. Jam patinka kalbėti šia tema; dažnai užduoda kitiems klausimų apie filmą, bet nusivilia ir susierzina, jei kiti nežino atsakymų į jo klausimus. Jis dažnai sako klasės draugams, kad atsakymai yra „akivaizdūs“, ir stebisi, kaip jie gali to nežinoti.

(Roth, 2010, cit. iš *Scottish Autism*, 2023)

Pateikti pavyzdžiai rodo, kad bendravimo sunkumų kyla dėl negebėjimo suprasti kito asmens individualios perspektyvos, mąstymo, požiūrio ir elgesio, nesupratimo, kad kiti gali turėti kitokią nuomonę.

- Autistiškam asmeniui reikia daugiau laiko, kad išmokytų atpažinti ir suprasti socialines užuominas, signalus; aiškių instrukcijų, paaiškinimų, ko iš jo tikisi aplinka.

Emociniai bendravimo aspektai. Nagrinėjant bendravimo problemų priežastis, svarbu paminėti ir *dvigubos empatijos teoriją* (angl. *Double Emphaty*), kurios pagrindinė idėja – bendravimas visuomet yra dvikryptis veiksmas, todėl problemų gali kilti ne dėl vieno asmens, bet dėl dviejų skirtingą patirtį turinčių asmenų pasaulio matymo skirtumų (Milton, 2012). Pasak autoriaus, kuo didesni asmens ar asmenų grupių pasaulio suvokimo skirtumai, tuo jiems sunkiau empatiškai suprasti vieni kitų mintis, ketinimus, jausmus.

Crompton ir kt. (2020) pastebi, kad daugumoje mokslinių tyrimų dominuoja autistiškų asmenų trūkumų akcentavimas. Įprastos raidos (*neurotipinių*, pasak Attwood, 2013) žmonių požiūriu, autistiški asmenys socialinėse situacijose funkcionuoja prasčiau. Davis & Crompton (2021) nuomone, toks požiūris ignoruoja abipusės socialinės sąveikos pobūdį, todėl dauguma būdingų socialinės sąveikos iššūkių atsiranda dėl abipusio nesupratimo. Alkhaldi ir kt. (2019), Cage ir kt. (2019) taip pat teigia, kad dauguma socialinių sunkumų, kuriuos patiria autistiški asmenys, atsiranda dėl jų atžvilgiu nepalankaus požiūrio.

Apibūdindami autizmo požymius, mokslininkai nurodo išskirtinį santykį su kito žmogaus ir savo emocijų atpažinimu ir raiška.

Tyrimai (Kinnaird et al., 2019; Davidson & Morales, 2022) rodo, kad dėl nenustatytų priežasčių apie 65–85 proc. autistiškų asmenų turi *aleksitimijos* (angl. *alexithymia*) sutrikimą – sunkumus atpažinti ir diferencijuoti įvairias emocijas, kūno pojūčius; išreikšti emocijas; vaizduotės ar fantazijos stoką ir pan. (Vaiouli & Panayiotou, 2021).

Adekvati emocijų ir jausmų raiška padeda užmegzti santykį su aplinka ir parodo, kaip asmuo vertina konkrečią situaciją, ar yra patenkinami jo poreikiai. Elmore (2016) teigimu, autistiškiems asmenims sunku 1) pasakyti apie savo ar kitų pageidavimų ir emocijų skirtumus socialinėse situacijose; 2) spontaniškai susieti savo elgesį su socialinėmis aplinkybėmis / situacijomis, kitų veiksmais; 3) suprasti savo ir kitų reiškiamus jausmus ir mintis.

Mergaitei (7 m.) puikiai sekasi mokykloje, tačiau kartais ji labai susijaudina ir suplėšo savo mokyklinius darbus. Jos mokytoja išsiaiškino, kad taip dažniausiai nutinka, kai jai reikia pagalbos. Mergaitei sunkiai sekasi pasakyti mokytojai, kad reikalinga pagalba. Jos nerimas kyla iš nusivylimo, nes nežino, ar mokytoja supranta, kad jai reikia pagalbos, nes ji pati pagalbos nepaprašo, o nesulaukusi pagalbos labai susijaudina.

(Roth, 2010, cit. iš Scottish Autism (2023))

- *Rekomenduojama mokytis autistiškus vaikus atpažinti ir reikšti emocijas: detaliam aptarti emocijų raišką veido mimikomis, kokią emociją išreiškia mimika, kokie kiekvienos emocijos požymiai: piktas – antakiai suraukti, išsiplėtusios šnervės, lūpos stipriai sučiauptos; nuostaba – stipriai pakilę antakiai, išpūstos akys, praverta burna ir pan.; suprasti, kaip asmuo jaučiasi – piktas, liūdnas, susimąstęs, išsigandęs; suvaidinti emocijas; realioje socialinėje sąveikoje aiškiai komunikuoti: esu linksmas – šypsautis; įskaudintas – verkti ir pan. Galima pasitelkti emocijų kaleidoskopą – priemonę, kuria naudojantis prašoma sugrupuoti, aptarti emocijas ir kuo tiksliau nustatyti kiekvieno vaizduojamo žmogaus emociją.*

Autizmo bruožų maskavimas. Viena iš priežasčių, kodėl kartais sunku identifikuoti autizmo požymius ir rasti tinkamus ir efektyvius ugdymo būdus, yra autizmo ypatumų heterogeniškumas (Jokubaitienė, Ališauskas, 2019), individuali sutrikimo bruožų raiška, taip pat kai kurių asmenų sąmoningas autizmo bruožų maskavimas.

Autizmo bruožų maskavimo fenomenas aiškinamas *kamufliažo hipoteze* (angl. *Camouflaging*): pasirodo, daugelis autistiškų asmenų naudoja kamufliažo strategijas, maskuodami savo individualius autistiško socialinio elgesio skirtumus ir sunkumus, kad prisitaiktų prie aplinkos ir susidorotų su patiriamais iššūkiams (Hull et al., 2017).

Autistiškų bruožų slėpimo, prisitaikymo būdų visuma mokslinėje literatūroje (Hull, Mandy, 2019) vadinama *kamufliažo strategijomis: maskavimas* (pvz., nekalbėti apie ypatingą interesą, itin dominančią sritį), *asimiliavimas* (įveikti savo autistišką atsiribojimą ir prisiversti kalbėtis su nepažįstamais, nors to daryti nesinori), *kompensavimas* (pokalbio metu palaikyti akių kontaktą, nors tai yra labai sudėtinga).

Kaip teigia Hull ir kt. (2019), maskavimas yra elgesys, kuriuo siekiama paslėpti dėl autizmo patiriamus iššūkius ir socialinės sąveikos ypatumus, pakeičiant juos įprastos raidos asmenims būdingu elgesiu; tai strategijos, kuriomis maskuojami,

slepiami dėl autizmo patiriami socialiniai sunkumai (Perry et al., 2022).

Maskavimo, kaip išmokto elgesio, pavyzdžiai: akių kontakto palaikymas pokalbio metu, nors žvilgsnį išlaikyti sunku; iš anksto išmoktų frazių ar paruoštų juokelių vartojimas pokalbio metu; kitų asmenų elgesio atkartojimas; veido išraiškų ar gestų mėgdžiojimas; socialinių scenarijų išmokimas ir laikymasis (Lai, Baron-Cohen, 2015); nenatūralus, perdėtas žiūrėjimas į akis; perdėtos veido ekspresijos (nukopijuotos nuo TV ar kitų asmenų); savęs stimuliavimo atsisakymas; savo sensorinių poreikių ignoravimas ir pan. (Sedgewick et al., 2021).

Bennie (2022b) paaiškina, kodėl autistiški asmenys naudojami maskavimo strategijomis:

- *noras neišsiskirti iš minios;*
- *noras atitikti aplinkinių keliamus reikalavimus arba pagerinti įsidarbinimo galimybes;*
- *susirūpinimas dėl asmeninio saugumo ir gerovės (patyčios, žodiniai ar emociškai išpuoliai iš aplinkos, atstūmimas iš kolegų rato ir kt.);*
- *siekis stiprinti ryšius ir santykius su kitais žmonėmis;*
- *sumažinti nesėkmės riziką socialinėse situacijose;*
- *išvengti diskriminacijos ir neigiamos kitų žmonių reakcijos.*

Pasak Pearson & Rose (2021), autizmo maskavimas gali būti laikomas atsaku į stigmą ir traumą.

Mokslininkai (Hull et al., 2019) pastebi, kad mergaitės, turinčios autizmo spektro sutrikimą, dažniau ir sėkmingiau nei berniukai naudojami kamufliažo strategijomis, todėl kartais lieka neatpažintos.

Little ir kt. (2017) autizmo raiškos lyčių skirtumus aiškina, remdamiesi ne įgimtomis asmens ypatybėmis, o sociokultūrinėmis priežastimis: socialinė aplinka kelia nevienodus lūkesčius lyties atžvilgiu, su berniukais ir mergaitėmis elgiamasi ir bendraujama skirtingai.

- *Daug autistiškų asmenų, ypač merginos, taip gerai mėgdžioja savo socialinę aplinką, kad aplinkiniai nepastebi maskavimo strategijų, kurios „padedą“ paslėpti jaučiamą socialinę įtampą.*

Paslėpti dalį savęs ir apsimesti kuo nors kitu gali būti labai sudėtinga. Tyrimai rodo, kad maskavimas reikalauja daug pastangų: daugelis autistiškų asmenų teigia, kad jie visą dieną mokykloje ir (ar) darbe bando maskuotis, o grįžus namo jiems reikia kurį laiką pabūti vienuroje, kad atsigtų (Hull & Mandy, 2019).

Šiame kontekste reikėtų paminėti kai kurių asmenų patiriamą *autistinį perdegimą* (angl. *Autistic burnout*). Higgins ir kt. (2021) teigia, kad autistinis perdegimas atrodo kaip regresas – turėtų įgūdžių praradimas.

Raymaker (2022) perdegimo požymius – greitą išsiblaškymą; padidėjusį sensorinį jautrumą; stimuliavimo siekį; norą pabūti vienam; miego sutrikimus ir kt. – sieja su *vykdomųjų funkcijų* pokyčiais veiklos planavimo; veiklos strategijų taikymo; laiko valdymo; prioritetų nustatymo; operatyviosios atminties; impulsų savikontrolės; savianalizės; abstrakčių sąvokų supratimo; kalbos ir bendravimo sunkumais (Ozonoff et al., 1991).

Vykdomoji funkcija yra skėtinė sąvoka, apimanti kognityvinius procesus, darbinę atmintį, slopinimą, planavimą ir perkėlimą (Kimhi, 2014). Sunkumai, susiję su vykdomosiomis funkcijomis, gali pasireikšti sumažėjusia iniciatyva; veiklos organizavimo įgūdžių trūkumais; prastesniu laiko valdymu ir kt. (Ozonoff et al., 1991).

Vykdomųjų funkcijų gebėjimai ypač svarbūs sėkmingai adaptacijai ir efektyviam socialiniam funkcionavimui (Vaughan & Giovanello, 2010); jie padeda ne tik suplanuoti, inicijuoti ir užbaigti veiklą, bet ir likti susitelkus ties veikla, net ir iškilus sunkumams.

Galinsky (2010) išskyrė septynis vykdomųjų funkcijų įgūdžius:

- 1) *koncentracija ir savikontrolė;*
- 2) *kito žmogaus perspektyvos supratimas;*
- 3) *komunikacija;*
- 4) *ryšių nustatymas;*
- 5) *kritinis mąstymas;*
- 6) *iššūkių priėmimas;*
- 7) *savivaldis ir įtraukiantis mokymasis.*

Tikėtina, kad susiformavę vykdomųjų funkcijų gebėjimai padeda pasiekti išsikeltą tikslą; reflektuoti ir analizuoti savo praeitį bei įgytą patirtį; numatyti veiklos etapų tikslui pasiekti; suprasti, kada ir kaip tam tikras priemonės ar veiklą pritaikyti; suprasti, kada tikslas yra pasiektas. Todėl labai svarbu ugdyti vykdomųjų funkcijų gebėjimus.

Nagrinėjant, kodėl patiriamas autistinis perdegimas, galima būtų remtis Raymaker (2022) autistiškiems asmenims stresą keliančių veiksnų analize:

- *autizmo bruožų maskavimas, pavyzdžiui, elgesio slopinimas, apsimetinėjimas įprastos raidos asmeniui būdingu elgesiu bei komunikacija;*
- *sudėtingi ar neįgyvendinami lūkesčiai;*
- *sensoriškai nedraugiška aplinka;*
- *sunkumai, kylantys pereinant (angl. Transitions) iš vieno gyvenimo etapo į kitą (mokyklos keitimas, veikla po mokyklos ir kt.);*
- *aplinkos nesupratimas, kai bandoma apibūdinti, kaip jaučiasi, vaikui sakoma, kad visi patiria tokius išgyvenimus, jis turi labiau stengtis, išsivalgoja ir pan.;*
- *negebėjimas pasakyti „ne“; paprašyti pertraukos ar pagalbos;*

- iš dalies gebėjimo naudotis nusiramino strategijomis neturėjimas;
- nepakankami išoriniai ištekliai ir parama, pavyzdžiui, socialinės paramos trūkumas ir kt.

Nicholls (2022) teigia, kad autistinis perdegimas – tai nuolatinio nuovargio, pažintinių ir socialinių įgūdžių praradimo ir padidėjusio jutiminio jautrumo būseną. Ją sukelia ilgalaikis stresas dėl anksčiau išvardytų veiksnių.

Ugdytojams svarbu apgalvoti, kaip gerinti autistiškų vaikų sėkmingo socialinio funkcionavimo galimybes.

- Daugelis autistiškų asmenų pasikliauja taisyklėmis ir rutina, kad išlaikytų aplinką nuspėjamą ir kad jautęsi saugesni. Mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, tėvai turi suprasti aiškių instrukcijų, taisyklių ir rutinos įvairiose aplinkose ir situacijose svarbą.

Kalbos ir komunikacijos ypatumai

Autizmo diagnostikos kriterijuose (APA, 2013) aprašytas neįprastas autistiškų asmenų kalbos ir komunikacijos gebėjimų profilis. Kalbos ir komunikavimo sunkumai gali varijuoti nuo nežymaus kalbos supratimo ar bendravimo sutrikimo iki negebėjimo suprasti aplinkinių kalbą ir kalbėti (Makauskienė, Ivoškuvienė, 2022).

Daugelyje mokslinių šaltinių echolalija – kito kalbos mėgdžiojimas – nurodoma kaip autistiškų asmenų kalbinės raiškos ypatumas. Šio pasikartojančio kalbinio elgesio prigimties ir reikšmių tyrimams būdingas konceptualių apibrėžimų trūkumas ir prieštaringos nuomonės apie echolalijos funkcijas. Pažymima, kad echolalija gali trukdyti veiksmingai bendrauti, pvz., kai užduodamas klausimas, asmuo pakartoja, bet neatsako į klausimą (Ryan et al., 2022). Echolalijos gali būti tiesioginės ir uždelstos. Tiesioginė echolalija – iš karto kartojamas išgirstas žodis ar sakiny. Uždelsta echolalija – žodis ar sakiny kartojamas po kurio laiko (Li, Qi, 2019).

Kitas autistiškų asmenų kalbos ypatumas yra savita, paties susikurta kalba – neologizmai.

Neologizmai – sukurti nauji žodžiai, pavyzdžiui: magnetui pavadinti sugalvotas žodis „klingsis“; ledo gabaliukai – „vandens kaulai“ ir pan. (Attwood, 2013).

Kai kuriems autistiškiems asmenims būdingas selektyvusis mutizmas – socialinio bendravimo sutrikimas, kuriam būdinga vaiko atsisakymas kalbėti ir bendrauti tam tikrose socialinėse situacijose ar su tam tikrais asmenimis; selektyvusis mutizmas dažniausiai pasireiškia kartu su socialiniu nerimu (Steffenburg et al., 2018). Vis dėlto, jeigu autistiškas vaikas / asmuo nekalba, tai dar nereiškia, kad jis negirdi ar nesupranta, ką aplinkiniai kalba apie jį.

Kaip teigia Jokubaitienė, Ališauskas (2019) ir kt., pagrindiniai sunkumai yra kalbos ir komunikacijos srityse: verbalinės / neverbalinės informacijos supratimas, ne-

verbalinės 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 veiksmažodinė 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).

Žemiau pateikiami pavyzdžiai iliustruoja autistiškų asmenų kalbos ypatumus ir individualius skirtumus.

Godos tartis atitinka amžių, bet kalba neįprasta – pernelyg tiksli, monotoniška. Būdingi neologizmai. Bendraudama atrodo giliai susimąščiusi, apgalvoja, ką sakyti, išsirenka objektą aplinkoje tam, kad užsitikrintų visišką koncentraciją, vengia žiūrėti pašnekovui į akis.

Rapolas kalbėdamas nemėgsta būti pertraukiamas, tačiau pats kartais pertraukia kitą ar kalba tuo pat metu; nereaguoja į signalus, rodančius, kad negalima pertraukti kitų. Dažnai keičia pokalbio temą, nepastebi, kad klausytojui neaišku, koks loginis ryšys sieja vis kitas pokalbio temas. Nesupranta perkeltinės prasmės žodžių.

Benediktui kartais kokio nors žodžio skambesys ar reikšmė sukelia juoką. Jis kartoją tą žodį ir pats sau juokiasi, su niekuo nesidalindamas savo džiaugsmu ir niekam nepaaiškindamas, kodėl tas žodis toks juokingas. Kartais kalba per greitai, ypač kai pasakoja apie savo ypatingą interesą. Berniukas valandų valandas gali kalbėti apie traukinius. Būdingas antrojo ir trečiojo asmens vartojimas vietoje pirmojo asmens (aš), pokalbyje save vadina vardu.

Barborai būdingas selektyvusis mutizmas. Mergaitė kalba tik su šeimos nariais ir tik su keliais pasirinktais žmonėmis. Nors geba bendrauti ir kalbėti, mokykloje nekalba ir tai neigiamai veikia santykius su bendraamžiais bei mokymosi rezultatus. Kartais jautriai reaguoja į prisilietimus, garsus, vengia susibūrimų.

Matas nekalba, tačiau komunikuoja gestais, veido mimika, judesiais, daiktais, nuotraukomis, simboliais, paveikslėlių knyga. Pavyzdžiui, jei nori išeiti į lauką, jis duoda mamai paltą, batus arba parodo paveikslėlį, kuriame nupieštas paltas. Patinka judri veikla, ilgi pasivaikščiojimai.

Autizmas paveikia gebėjimą skirti socialinio dėmesio kitiems: būdinga mažesnė socialinė iniciatyva, socialinis reaktyvumas ir socialinis dalyvavimas, menkas gebėjimas klausytis, reaguoti į kalbą (Weinger, 2014).

- Kadangi gebėjimas inicijuoti ir palaikyti ryšį su kitu žmogumi savitas, prasminga ieškoti būdų, kaip padėti tiek autistiškam, tiek įprastos raidos vaikui mokytis bendrauti ir bendradarbiauti.

Pasikartojantis elgesys, interesai ar veikla

Analizuojant autizmui būdingus bruožus, būtina paminėti *socialinio elgesio ypatumus; ypatingus interesus bei atipines reakcijas į sensorinius stimulus* (jautrumą vi-sose sensorinės sistemos srityse).

Esminiams elgesio skirtumams būdinga individualus sensorinis profilis, ypatingi interesai ir pasikartojantis elgesys.

Ypatingas dėmesys detalėms – vienas iš bruožų, būdingų autistiškam asmeniui. Tačiau dėmesio sutelkimas į detales gali apsunkinti aiškų visumos suvokimą.

Suprasti šio fenomeną padeda visumos suvokimo teorija.

Visumos suvokimas grindžiamas **suvokimo darnos teorija** (angl. *Central Coherence Theory*), kuri apibūdina žmogaus gebėjimą suvokti vaizdo, pasakojimo visumą, bendrą prasmę, pagrindinę idėją nesigilinant į detales. Ši teorija aiškina, kaip dauguma žmonių apdoroja informaciją: sąveikaudami su aplinka susidaro bendrą įspūdį, esmę.

Silpna centrinė darna yra terminas, nurodantis konkretų pažinimo stilių, apimančių ribotą gebėjimą suprasti platesnį kontekstą (Kimhi, 2014), visumos suvokimą. Autizmo spektro sutikimą turintys asmenys linkę labiau, kartais per daug susikoncentruoti į detales. Remiantis šia teorija, autistiški žmonės turi silpnus visuminės informacijos suvokimo gebėjimus. Asmuo, turintis silpną gebėjimą suvokti visumą, mato tik daugybę atskirų detalių (Frith, 2003; Happé & Frith, 2006).

Pateikiami pavyzdžiai (Roth, 2010, cit. iš Scottish Autism, 2023), iliustruojantys autistiškam asmeniui būdingą koncentravimąsi į aplinkos detales:

Žaidimo metu 4 metų berniuko buvo paklausta: *Kuo tu pjauni žolę?* Berniukas pasi-žiūrėjo į savo rankas, kuriose įsivaizdavo laikantis žoliapjovę, ir atsakė: *Su rankena.*

Autistiška mergina (30 m.), turinti vidutinį intelekto sutrikimą, negyvena kartu su tėvais. Savaitgaliais mielai lankosi tėvų namuose. Tačiau, įėjusi į jų namus, ji pirmiausia skuba apžiūrėti kiekvieną namo kambarį, perdėdama kiekvieną daiktą, baldus, papuošalus ir pan. į tą vietą, kurioje jie buvo paskutinį kartą, kai ji lankėsi tėvų namuose. Tik po to ji prieina prie savo tėvų ir nuveda juos prie sofos, kad jie taip pat atsisėstų kaip paskutinio lankymosi metu.

Autistiškas asmuo aplinkoje ar paveikslėliuose greitai pastebi detales. Gebėjimas išvelgti bei suprasti visuminį vaizdą svarbus socialinei sąveikai ir socialiniam elgesiui suprasti ir interpretuoti.

Autistiškiems asmenims reikia daugiau laiko, kad išsamiai suprastų tam tikrą informaciją. Jie itin daug dėmesio skiria detalėms, mažiau svarbioms užduoties dalims. Tačiau sunkiai supranta paslėptą, numanomą ar neišsakytą užduoties ar aplinkos prasmę.

- Atsižvelgiant į šiuos ypatumus, jiems reikia skirti daugiau laiko užduotims atlikti (pastebėti, apdoroti, atsakyti, suplanuoti, prisitaikyti, parinkti tinkamus sprendimus).

Ypatingas interesas dažnai yra individuali ir intuityvi veikla, ja užsiimama aistringai (Attwood, 2013). Ypatingu interesu gali tapti bet kokia tema, kuria autistiškas asmuo itin domisi, todėl turi daug jį dominančios srities žinių, gali daug ir ilgai kalbėti apie tai. Interesas pasirenkamas dėl kokio nors aspekto, kuris vaikui atrodo patrauklus ir svarbus, o ne dėl to, kad ši veikla yra populiarė.

Egber (2021) išryškina ypatingo intereso naudą:

- mažina nerimą ir stresą;
- gerina socialinius įgūdžius; gali būti konstruktyvus būdas užmegzti draugystę;
- vertingas intelektinio pasitenkinimo šaltinis;
- tėvams ir mokytojams suteikia galimybę apdovanoti už gerą elgesį;
- ugdytojams tai sudaro sąlygas personalizuoti vaiko mokymąsi – susieti akademinį, socialinių ir kt. kompetencijų ugdymą su vaiko interesų sritimi ir motyvuoti mokytis;
- turimos žinios gali padėti ateityje siekti karjeros.

Kuriant socialines sąveikas į ugdymo turinį rekomenduojama įtraukti vaiką dominančias temas. Tai mažina ne tik netinkamo elgesio apraiškas, bet ir stiprina motyvaciją įsitraukti į veiklą.

Jutiminė integracija

Žmogaus organizmas turi savitą jutiminę (sensorinę) sistemą, kuri priima iš aplinkos ir iš žmogaus organizmo gaunamą informaciją, leidžia patirti regos (vaizdų), klausos (garsų), skonio, uoslės (kvapų), taktilikos (lytėjimo), vestibulinius (judėjimo ir pusiausvyros), propriocepinius (kūno ribų, kūno padėties), interocepinius (vidinių kūno signalų suvokimas) pojūčius (Goodman-Scott & Lambert, 2015).

Sensorinė sistema gali atlikti ir gynybinę funkciją – apsaugoti nuo aplinkoje slypinčio pavojaus, pvz., rankos atitraukimas nuo karšto paviršiaus arba ausų uždengimas, apsaugant jas nuo per didelio garso. Šis atsakas susijęs su savisaugos refleksais ir nesąmoningais kūno veiksmiais esant pavojui.

Žmonės jutimų intensyvumą jaučia nevienodai, vidinius ir išorinius dirgiklius vertina subjektyviai (Schauder, Bennetto, 2016). Skirtumai netolygūs ir individualūs.

Autistiškiems asmenims būdingos sensorinės disfunkcijos – sensorinė diskriminacija ir sensorinės integracijos sutrikimas.

Sensorinės diskriminacijos atveju smegenyse klaidingai interpretuojama sensorinio dirgiklio siunčiama informacija (Miller et al., 2009); negebėjimas interpretuoti aktualios informacijos ir ignoruoti nereikšmingą (Bialer, Miller, 2011).

Sensorinės diskriminacijos sutrikimas pasireiškia visose sensorinėse sistemose; gali būti sutrikusi vienos, kelių ar net visų sensorinių sistemų siunčiamos informacijos interpretacija.

Pavyzdžiui, taktilinės diskriminacijos sutrikimo atveju vaikui sudėtinga užsitraukti užtrauktuką nežiūrint į savo pirštus. Klausos diskriminacijos sutrikimo atveju sunku diferencijuoti garsus, pvz., suvokti tariamo žodžio garsus. Vizualinės diskriminacijos sutrikimo atveju asmeniui sunku lokalizuoti (nustatyti) objektų padėtį erdvėje, diferencijuoti spalvas, formas, iš dalies atpažinti visumą (pvz., atpažinti objektą paveikslėlyje iš jo dalies); suvokti objektų perspektyvą paveikslėlyje (Miller, 2006). Vizualinės diskriminacijos sutrikimai pasireiškia ir vizualiai panašių raidžių, skaitmenų painiojimu skaitant ir rašant.

- [Kiekvienas autistiškas asmuo pasižymi unikaliu sensoriniu jautrumu.](#)

Laiko perspektyvoje pojūčių suvokimas keičiasi.

Ignas bijojo vandens. Kai reikėdavo maudytis, būdavo didžiulis iššūkis visai šeimai. Berniukas pajutęs kelis lašus ant kūno patirdavo didžiulį stresą ir nerimą. Tėvai Igną bandydavo prausti nedidelėje vonelėje kambaryje; kūną valydavo šlapiomis servetėlėmis. Tai buvo labai sudėtinga.

Dabar Ignas valandų valandas gali praleisti prie vandens telkinio, žaisti su vandeniu, maudytis. Jaunuolis lanko baseiną.

Sensorinės intergracijos sutrikimas – padidėjęs (angl. *Hypersensitivity, over-responsiveness*) arba sumažėjęs jautrumas (angl. *Hyposensitivity, under-responsiveness*) sensoriniams dirgikliams – skausmui, prisilietimui, šalčiui, garsui ir pan. (APA, 2013); negebėjimas suvokti, priimti ir tinkamai atsakyti į informaciją, gaunamą sensorinėmis sistemomis (Ayres, 2005).

Kai *sumažėjęs sensorinis jautrumas*, kyla sunkumų atpažinti tokius pojūčius kaip alkis, skausmas, garsas, ryškios šviesos ir pan. Asmenys, kuriems būdingas sumažėjęs jautrumas, gali ieškoti papildomų stimulų, kad gautų daugiau jutimų iš aplinkos. Pavyzdžiui, gali pradėti stimuliuoti savo pojūčius skleisdami garsų triukšmą, liesdami žmones ar daiktus arba supdamiesi pirmyn – atgal ir pan. (Ayres, 2005).

Kai *padidėjęs sensorinis jautrumas*, pastebimas išskirtinis jautrumas tam tikrų rūšių jutimams; tai gali kelti sunkumų kasdienėse situacijose mokykloje, darbe ar bendruomenėje. Itin jautriam žmogui gali prireikti daug pastangų visą dieną būti labai šviesioje patalpoje, esant LED ar fluorescencinėms šviesoms; orientuotis perpildytose patalpose arba suprasti pokalbius patalpose, kuriose yra foninio triukšmo. Tai gali neįtikėtinais fiziškai ir emociškai alinti, dėl to žmogus gali jaustis per daug išsekęs, kad galėtų atlikti svarbią veiklą.

Daugumai būdingas abiejų šių požymių derinys. Kartais gali iš labai arti žiūrėti į daiktus, liesti žmones netinkamu būdu, arba, priešingai, itin vengti prisilietimų; gali sutrikdyti tam tikri garsai, kvapai ir pan. Vaikas, nepakeliantis net iš toli sklandančio sirenų garso, tuo pat metu gali mėgti garsiai klausytis muzikos ir visai gerai jaustis triukšmingoje aplinkoje. Paradoksalu – autistiški asmenys dažniausiai mėgsta tylą, bet patys gali sukelti daug triukšmo.

Sensorinės integracijos sutrikimas gali sąlygoti stresą, nerimą, baimę, neadekvatų elgesį, neigiamai paveikia socializaciją, savikontrolę, emocijų raišką; dėmesio koncentraciją, mokymosi pasiekimus (May-Benson et al., 2009).

Remiantis Bar-Shalita ir kt. (2009), Ghanizadeh (2011), Case-Smith ir kt. (2015), Baranek ir kt. (2010), Kreiviniene, Vaitkiene (2021) ir kt., pateikiami padidėjusio ir sumažėjusio sensorinio jautrumo požymiai.

Padidėjusio ir sumažėjusio sensorinio jautrumo požymiai

Padidėjęs jautrumas	Sumažėjęs jautrumas
Taktilinė disfunkcija	
<ul style="list-style-type: none"> • Vengia prisilietimų, veiklos su tepiomis medžiagomis (žaidimų smėliu, dažais, klizais, moliu), vaikščioti basomis kojomis ant žolės ar smėlio. • Vengia stovėti eilėje, būti žmonių susibūrimo vietose. • Perdėtai reaguoja į fizinį skausmą, net į menkiausią įbrėžimą. • Nerimauja, priešinasi, jei prie kūno liečiasi nauji rūbai, šiurkštus audinys, aukšta apykaklė. • Priešinasi dantų valymui ar apžiūrai; nagų karpymui. • Vengia praustis arba reikalauja, kad vanduo vonioje būtų karštas ar šaltas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nejaučia, kad yra liečiamas, nebent liečiama labai intensyviai. • Patinka chaotiškas žaidimas su tepiomis medžiagomis; nejaučia, kad veidas, ypač aplink burną ir nosį, purvinas. • Nereaguoja į ryškius temperatūros pokyčius. • Nejaučia skausmo, kai susižeidžia; gali netyčia sužeisti kitą, nes nejaučia ir savo paties skausmo. • Aplinką tyrinėja lytėjimu, neužtenka objektą pamatyti. • Sunku suvokti, jog kažkas iškrito iš rankų. • Patinka būti arti kito žmogaus, glaustis, apsikabinti. • Turi poreikį nuolat liesti savo kūną (burną, galvą, kt.). • Trina ir kandžioja savo odą.
Vestibulinė disfunkcija	
<ul style="list-style-type: none"> • Bijo aukščio, net šiek tiek pakeltas nuo žemės. • Vengia vaikščioti bortais, nelygiais paviršiais, bijo šokti žemyn nuo apatinio laiptelio. • Jautrus kūno padėties keitimui, ypač sunku šokinėti, peršokti kliūtį. • Vengia karuselių, sūpynių. • Sunku naudotis eskalatoriais, liftu. • Bijo skristi, lipti laiptais aukštyrėn ar žemyn. • Jaučiasi lyg grėstų pavojus, kai galva apverčiama aukštyrėn kojomis arba atlošiama, pvz., kai plaunama galva. • Bijo, kai kas nors jį patį judina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Krisdamas nesisaugo, nejaučia baimės, lyg nepastebi, jog krinta, didelis poreikis rizikingai fizinei veiklai, patinka veikla ant nestabilių paviršių, mėgsta aukštai šokinėti. • Sunku orientuotis erdvėje. • Sunku išverti veiklą, kur būtina susikaupti, išbūti vienoje vietoje. • Eidamas velka kojas, pokalbio metu sunku sukaupti dėmesį, siūbuoja nuo kojos ant kojos. • Gali būti sutrikusi akių ir rankų koordinacija. • Užsimerkęs praranda pusiausvyrą, kai važiuoja dviračiu, šokinėja, šoka, stovi ant vienos ar abiejų kojų.

Propriocepcija

- Neigiamai emocingai reaguoja, kai kas nors artėja už nugaros, už regėjimo lauko.
- Nerimauja keičiantis veiklai.
- Vengia aktyvių žaidimų.
- Pokalbio metu traukiasi toliau nuo pašnekovo.
- Juda itin atsargiai, lėtai.
- Linkęs daugiau laiko sėdėti.
- Nepatinka kontaktinė veikla, žaidimai.
- Vengia šokinėti, bėgioti; sėdėti sulenktais keliais.
- Sunku kelti bet kokį svorį, net drabužį, kurį ketina apsivilkti.
- Neidentifikuoja atstumo.
- Pavojaus akivaizdoje nepajėgia greitai reaguoti, imtis būtinų veiksmų.
- Nejaučia veiksmo stiprumo: per stipriai meta kamuolį, spaudžia rašymo priemonę ar apsikabina.
- Būdingas aukštas skausmo slenkstis.
- Patinka intensyvi fizinė veikla, stumdytis, atsitrenkti.
- Nuolat kramto, kiša į burną daiktus (marškinių apykaklę, rankogalius, pietuką, rašiklį, kramtomąją gumą).
- Mėgsta būti stipriai apkamšytas antklode prieš miegą.
- Stipriai susiveržia batraiščius ar diržus.

Skonio ir uoslės disfunkcija

- Nepriima tam tikros tekstūros maisto (netoleruoja kieto ar tiršto maisto, atsisako valgyti nežinomą maistą, dažnai žiaukčioja).
- Atsisako karšto ar šalto maisto.
- Išrankus maistui.
- Dažnai užuodžia tai, ko kiti neužuodžia.
- Netoleruoja tam tikrų kvapų.
- Dirgina bet koks kvapas, neįprasto skonio maistas.
- Nejaučia skonių.
- Valgo ne maisto produktus.
- Nejaučia tam tikrų kvapų, kuriuos jaučia kiti, net jei tai aštrūs kvapai.
- Neužuodžia intensyvaus kvapo.
- Nekramto, ryja maistą.
- Uosto visus daiktus, žmones, maistą, gali „rinkti“ visus kvapus naujoje aplinkoje.
- Gali patikti stiprūs kvapai.

Regos disfunkcija

- Jautrus ryškiai arba saulės šviesai.
- Nepakenčia blykčiojimo ar judančios šviesos.
- Patinka būti tamsioje patalpoje.
- Dėmesį blaško įvairūs vaizdiniai dirgikliai.
- Pakeitus aplinką, reikia laiko priprasti prie pasikeitusio apšvietimo.
- Sunku išrinkti reikiamą daiktą iš daiktų gausos.
- Reikia intensyvesnės šviesos.
- Skubėdamas gali dažnai atsitrenkti į baldus, įvairius daiktus.
- Gali žiūrėti į ryškias, blykčiojančias šviesas.
- Patinka žiūrėti į besisukančius daiktus.
- Iš arti apžiūri daiktus, mėgsta juos sukti nedideliu atstumu nuo akių.

Klausos disfunkcija

- Vengia situacijų, kuriose daug garso (prekybos centrų, dulkių siurblio ir pan.).
- Dažnai užsidengia ausis.
- Netoleruoja ir (ar) greitai išsiblaško nuo stipraus garso (pvz., mokyklos skambutis).
- Negali susikaupti ir kalbėtis su pašnekovu.
- Gali sukelti triukšmą, kad nustelbtų nemėgstamus garsus (verkti, niūniuoti).
- Vengia vietų, kuriuose būriuojasi žmonės.
- Gali negirdėti aukšto dažnio garsų.
- Gali neatsiliepti kviečiamas vardu.
- Gali klausytis garsios muzikos, televizoriaus, radijo.
- Sunku suprasti žodines instrukcijas.

Interorecepcija

Interorecepcija atsakinga už tai, kad suprastume ir pajustume, kas vyksta kūne. Ši sistema veikia tokius pojūčius kaip alkis, troškulys, poreikis į tualetą, širdies ritmas, kvėpavimo dažnis, temperatūra ir emocinis reguliavimas.

Sensorinės integracijos sutrikimai gali skirtingai pasireikšti kiekvienoje sensorikos srityje arba keliose iš jų. Svarbu suprasti, kokio pobūdžio reakcijos į sensorinius dirgiklius vyrauja kiekvienoje jutiminėje sistemoje, esant jų disfunkcijai. Dunn (2007) pateikia pavyzdį:

Berniukas stovi eilėje valgykloje. Kitas mokinys eidamas pro šalį netikėtai brūkšteli ranka jam per nugarą. Martynas gavo signalą (brūkštelėjimas ranka per nugarą). Jis turi suprasti pojūtį (registracija), tuomet nuspręsti, kas tai buvo: ar lengvas prisilietimas, bakstelėjimas, smūgis ar kt. Martynas kontaktą supranta kaip atsitiktinį, netyčią, lengvą susidūrimą (atsako organizavimas). Jis toliau laukia savo eilės (reakcijos vykdymas).

Dunn (2007)

Gebėjimas reaguoti į pojūčius atitinkamomis fizinėmis ir emocinėmis reakcijomis priklauso nuo sensomotorinės integracijos ypatumų (Ayres, 2005).

Elwin ir kt. (2017) teigia, kad daugelis autistiškų asmenų naudoja stimuliaciją, kad išlaikytų savo jutimų sistemos pusiausvyrą. Pasikartojantys judesiai, garsai gali padėti nusiraminti, sumažinti stresą arba blokuoti nemalonius pojūčius.

Tačiau nuolatinis judėjimas kartais gali atrodyti kaip netinkamas ar trikdantis elgesys tam tikroje aplinkoje (pvz., darbo vietoje), todėl autistiški asmenys mano, kad reikia slopinti savo stimuliavimą. Kai taip nutinka, darosi vis sunkiau save reguliuoti, todėl gali atsirasti emocinė perkrova (angl. *Overload*), išsekimas (angl. *Exhaustion*) ar perdegimas (angl. *Burnout*).

Manoma, kad emocinė perkrova – tai elgesio atsakas į nerimą, stresą, per stiprų ar ilgalaikį dirginimą (Lipsky, Richards, 2009). Scheydt, Needham (2017) nurodo šiuos emocinės perkrovos požymius:

- susilpnėjęs dėmesys ir koncentracija (didelis išsiblaškymas, didėjanti savitaba ir atsiribojimas nuo aplinkos);
- suvokimo sutrikimai (iliuzijos; haliucinacijos; kūno vaizdo sutrikimas; laiko suvokimo sutrikimas; jutiminių dirgiklių suvokimo iškraipymas);
- streso reakcijos (padažnėjęs širdies susitraukimų dažnis ir kvėpavimas, padidėjęs kraujospūdis, fizinis neramumas; psichinis išsekimas, prasta psichinė savijauta);
- mąstymo sutrikimas: nenuoseklumas, sumažėjęs gebėjimas spręsti problemas; kliesdėsiai;
- elgesio problemos, nuotaikų kaita, agresija, baimė, liūdesys, padidėjęs jaudrumas, vengimas ir atsiribojimas; nerimas ir baimė).

Rose (2018) pateikė autistiškų asmenų emocinio perdegimo patirtis; akcentavo darbo, draugų, nepriklausomybės praradimą, pablogėjusią psichinę bei fizinę sveikatą, mintis apie savižudybę.

Savęs stimuliavimas autistiškiems asmenims padeda susitvarkyti su nerimu, baime, pykčiu, jauduliu ir kitomis stipriomis emocijomis, taip pat su sensoriniais iššūkiais (nepažįstama aplinka, garsas, šviesa ir kt.).

- [Daugeliui autistiškų asmenų nusiramino funkciją atlieka pasikartojantis fizinis ar žodinis elgesys.](#)

Kai kurie savęs stimuliavimo veiksmai gali sukelti rimtas traumas. Tokiais atvejais pasikartojantį elgesį būtina išmokti valdyti.

Kartais emocinę perkrovą galima supainioti su pykčio proveržiu (angl. *Tantrums*). Pykčio proveržiai, skirtingai nei emocinė perkrova, būdingi visiems, dažniausiai tai yra kontroliuojamas elgesys, turintis tam tikrą tikslą (Bennie, 2016). Emocinė perkrova yra fiziologinis, psichologinis ar elgesio atsakas į stresą arba per stiprų ar ilgalaikį dirgiklį (Lipsky & Richards, 2009).

Moksliniai tyrimai rodo, kad tiek per didelis, tiek per mažas jautrumas koreliuoja ir su didesniu nerimu. *Nerimas ir aukštas streso lygis būdingas daugumai autistiškų asmenų* (Uljarević et al., 2016).

Tomas Eicher-Lorka: *Aš manau, kad visą gyvenimą jaučiau nerimą, tačiau anksčiau jo sąmoningai nesuvokdavau. Nerimą man kelia sensoriniai, socialiniai ir kiti dirgikliai. Iš esmės, bet kas man gali sukelti nerimą. „Užkeltas“ nerimo lygis gali išlikti ilgą (Valionienė, 2019).*

- Kuo daugiau emocinės perkrovos priežasčių, dirgiklių identifikuojama, tuo geriau galima padėti vaikui sumažinti nerimą ar įtampą.
- Nerimą mažinti padeda vaiko išankstinis pasiruošimas pokyčiams.
- Spontaniškumas, neplanuoti susitikimai ar veiklos pokyčiai nerekomenduojami, visa tai reikėtų numatyti iš anksto.

Autistiškų vaikų ugdymo rekomendacijos

- Mokytojai ir mokinių tėvai turėtų reguliariai aptarti vaikų ugdymosi galimybes, patirtas sėkmes, kylančius iššūkius ir kartu numatyti vaiko ugdymosi tikslus bei uždavinius.

Bendravimo ir komunikavimo gebėjimų ugdymas

Dialoginis bendravimas. Ugdant gebėjimą dalyvauti pokalbyje, galima taikyti *socialinio scenarijaus* (angl. *Script*) metodiką. Socialiniai scenarijai gali būti žodiniai, rašytiniai ar vaizdo įrašai su mokinių elgesio lūkesčiais konkrečiose situacijose (Brown et al., 2008). Vaikas mokomas pakartoti scenarijų atitinkamose konkrečiose socialinėse situacijose (pvz., *Parke aš žaidžiu ant kalnelio.*). Kai vaikai išmoksta naudotis scenarijais, įsimena tam tikrus raktinius žodžius, pradeda kurti dialogą, konstruoti sąveiką su bendraamžiais.

Komikso pobūdžio pokalbių (angl. *Comic Strip Conversations*) metodika, sukurta Gray (2000), padeda vaikui suprasti, kas ką galvoja ir jaučia pokalbio metu, kokia gali būti dialogo seka. Komiksų pokalbyje naudojami paprasti piešiniai (paveikslėliai, simboliai), kuriais vizualiai perteikiamas dviejų ar daugiau žmonių pokalbis įvairiomis vaikams aktualiomis temomis. Paveikslėliuose spalvomis perteikiamas emocinis teiginio, žinutės ar minties turinys, iliustruojamos pokalbio dalyvių emocijos.

Socialinės istorijos. Dar viena socialinių ženklų, minčių, jausmų ir elgesio scenarijaus mokymosi strategija – rašyti socialines istorijas, kuriose vaizduojamas koks nors įvykis, aiškinamos veiksmų priežastys ir pan. (Gray, 2000).

Socialinė istorija (rašytinė, iliustruota paveikslėliais ar simboliais), kaip teigia Attwood (2013), tam tikru apibrėžtu stiliumi ir formatu aprašo situaciją, įgūdį arba sąvoką, aktualius socialinius požiūrius ir pan. Jų tikslas – įtikinamu, informatyviu, suprantamu vaikams būdu pasidalyti tikslia socialine ir emocine informacija. Autorius pateikia socialinės istorijos pavyzdį:

Kartais vaikai mane apkabina. Jie tai daro iš draugiškumo. Vakar klasėje per kontrolinį darbą padariau tris rašybos klaidas. Mano draugė Amy, pamačiusi mano darbą ir tris klaidas, pamanė, kad man liūdna, man ir buvo liūdna. Amy apkabino mane ir pasakė: „Viskas gerai, Juanita.“ Amy yra mano draugė. Ji apkabino mane norėdama padėti man geriau jaustis. Kai kuriems žmonėms apkabinimas padeda jaustis geriau. Apkabinimas padėtų ir Amy geriau jaustis. Amy mane apkabina, nes žino, kad man liūdna, ir nori, kad aš jausčiausi geriau. Po to aš galiu pasakyti jai „ačiū“ už apkabinimą.

Istorijos struktūrą sudaro įžanga, kurioje aiškiai įvardijama tema, pagrindinis tekstas, į kurį sudedama detali informacija, ir išvada, kurioje apibendrinama ir įtvirtinama informacija bei pateikiamas patarimas, kaip elgtis.

Gray (2000) teigimu, sąvoką *socialinė istorija* galima pakeisti *socialiniu straipsniu* (naratyvu), kurį sudaro šios dalys (Jones & Bawazir, 2018):

- trumpas situacijos aprašymas;
- ką pats vaikas / asmuo, kuriam rašoma ši istorija, galvoja, jaučia, veikia, sako šioje situacijoje;
- ką šioje situacijoje gali galvoti, jausti, daryti ar sakyti kiti asmenys;
- tinkamos reakcijos ar elgesio šioje situacijoje aprašymas;
- paaiškinimas, kodėl tokia reakcija ar elgesys yra tinkami;
- kaip tam tikras elgesys ar reakcija bus naudingi pačiam vaikui / asmeniui.

Socialiniuose pasakojimuose turi būti vartojama pozityvi kalba; patariama, ką daryti, o ne ko nedaryti.

Riga ir kt. (2021) teigia, kad socialinės istorijos yra metodas, kuriuo ugdomi komunikavimo gebėjimai:

- atsižvelgiama į mokinio suvokimo, emocinės, pažintinės ir socialinės raidos lygį, individualius mokinio poreikius;
- mokiniams, turintiems autizmo ir (ar) kitų raidos sutrikimų, padeda suprasti socialines sąveikas ir aktyviai dalyvauti bendruomenėje;
- kartu su verbaliniu situacijos aprašymu pateikiama vaizdinė informacija (paveikslėliai), iliustruojantys analizuojamą situaciją;
- mokytojai ir mokiniai gali glaudžiai bendradarbiauti, kad išspręstų bet kokias iškilusias problemas.

Pasak autorių, kartais mokinys gali patirti iššūkių ar net jaustis nusivylęs. Socialinių istorijų metodu galima padėti geriau suprasti problemą. Taikydamas socialinių istorijų metodą, mokytojas ir pats geriau suvokia mokinio patiriamus sunkumus ir per įvairių situacijų analizę gali padėti mokiniui juos sumaniai įveikti, saugiau jaustis įvairiose edukacinėse ir socialinėse aplinkose.

Socialinės istorijos remiasi socialine interakcija, abipusio bendravimo analize. Kai mokiniai patiria socialinės komunikacijos sunkumų, abipusė komunikacija nutrūksta, tačiau, taikant socialinių istorijų metodą, abipusės interakcijos mokomasi sklandžiau.

Attwood (2013) teigimu, prieš taikant socialinių istorijų metodą, klasė turėtų būti susitarusi dėl frazių, tinkamų pokalbio pradžiai, pvz.: „Kaip laikaisi?“, „Kaip tau patinka toks oras?“ ir pan. Svarbu, kad kiekvienas vaikas įsimintų informaciją apie savo pašnekovą ir sugalvotų pokalbio temas, tinkamus pokalbio klausimus, teiginius.

Veiklos vaidmenimis metu vaikai mokosi suprasti kitų žmonių elgesį, emocijas, kūno kalbą. Tarshis ir kt. (2019) pateikia keletą idėjų, kaip įveikti bendros veiklos sunkumus:

- padėti prisijungti prie grupės, net jeigu kyla sunkumų veikti pagal tam tikrą planą;
- padėti mokiniui stebėti, ką daro, sako, veikia bendraamžiai;
- pasirūpinti vaizdiniu kontekstu – nuotraukomis, paveikslėliais, daiktais ir pan.;
- prireikus naudoti konkretesnes, reprezentatyvesnes priemones;
- pasiūlyti konkrečių idėjų, kaip įsitraukti į veiklą.

Harrower & Dunlap (2001) rekomenduoja taikyti mokinio įsitraukimo į veiklą strategijas: mokymasis grupėse, individualus mokymasis; pateikti pavyzdžių, kuriuose užsimenama apie mokinio ypatingąjį interesą.

East, Evans (2008) teigia, kad visuomet į vaiką reikia kreiptis vardu (nes kai kurie vaikai gali nesuprasti, kad sąvoka *visi* apima ir jį ar ją); pateikti tikslius nurodymus (pvz., „Dabar mes eisime į lauką“, užuot sakius „Gal dabar eikime į lauką“); ugdant bendravimo įgūdžius, remtis pasakojimais, konkrečiais pavyzdžiais.

Pokalbių kortelės (angl. *Conversation Book*) skirtos konkrečioms socialinėms situacijoms ir galimiems dalyvaujančių asmenų veiksams ar reakcijoms aptarti.

Siekiant stiprinti komunikaciją, rekomenduojama mokyti suprasti sąmojų, žodžių žaismą, metaforas, humorą, perkeltinės reikšmės žodžius.

Ranick ir kt. (2013) pateikia situacijos mokykloje pavyzdį:

Autistiškas berniukas, žaisdamas krepšinį su klasės draugais, meta kamuolį į krepšį ir nepataiko. Bendraamžis sarkastiškai pasako: „Koks gražus metimas!“ Jaunuolis atsako, kad tai nebuvo gražus metimas, nes jis nepataikė į krepšį, ir nesupranta, kodėl jis buvo „pagirtas“.

Kitas pavyzdys: „Berniukas skrieja kaip lenktyninė mašina“.

Pasak autorių, autistiškas asmuo gali nesuprasti šių metaforų. Mokslininkų teigimu, tokie „nesusikalbėjimai“ gali tapti nenoro bendrauti priežastimi.

Ranick ir kt. (2013) rekomenduoja aptarti metaforos idėją, mintį keliant klausimus ir pateikiant atsakymus:

Kodėl berniuką pavadinau lenktyniniu automobiliu? Na, berniukas yra žmogus, tačiau šis berniukas labai greitai bėga. Lenktyniniai automobiliai yra transporto priemonės, jie pagaminti iš metalo ir važiuoja labai greitai. Tai gi, sakydamas, kad berniukas yra lenktyninis automobilis, turėjau mintyje, kad jis yra greitas.

- *Jūsų posakius autistiškas vaikas gali suprasti pažodžiui.*

Navickienė ir kt. (2019) rekomenduoja mokant suprasti perkeltinę arba numanomą konteksto prasmę:

- visada paaiškinti paslėptą ketinimą ar visą prasmę;
- piešti mįslės aprašymą (pvz., sakant mįslę „Ant kojytės kepurytė“, piešti ovalą (kojytę) ir ant jos kepurę – taip nupiešiamas grybas);
- naudoti paveikslėlius ar iliustruotus patarimus, kaip suprasti metaforas ir kitus perkeltinės reikšmės posakius;
- piešti ar rašyti socialines istorijas;
- kalbėti trumpais, aiškiais žodžiais; vartoti konkrečias sąvokas.

Rekomenduojama atitinkamai prisitaikyti prie asmens bendravimo įgūdžių, pvz.:

- keičiant tempą, balso toną, vartojant paprastesnius ir konkretesnius žodžius;
- vengti plačių, nekonkrečių klausimų;
- kalba turi būti aiški, trumpa, suprantama.

Pavyzdžiui, mokytoja rodo paveikslėlį ir klausia mokinio: „Koks gali būti šio gyvūno vardas?“ Mokinys atsako: „Nežinau, gal Dipsis, gal Badis, gal Čipis, nežinau...“ Pamąstykime, kodėl vaikas taip atsakė.

Attwood (2013) rekomenduoja suteikti šiek tiek laiko, kad autistiškas asmuo galėtų surikiuoti savo mintis prieš atsakydamas į klausimą ir nesijaustų nesmagiai dėl pauzių ar akių kontakto stokos.

Vienas iš būdų, kaip padėti autistiškam asmeniui, turinčiam kalbos ir bendravimo sunkumų, – naudoti augmentinės ir alternatyviosios komunikacijos sistemas.

Augmentinė ir alternatyvioji komunikacija (AAK) – tai įvairios priemonės, kurios padeda maksimaliai padidinti bendravimo galimybes; šios priemonės padeda išreikšti mintis, norus, poreikius ir jausmus (White et al., 2021). Augmentinės komunikacijos priemonės padeda užpildyti tam tikras kalbinio bendravimo spragas (Garšvienė, 2007), o alternatyviosios komunikacijos priemonės papildo arba pakeičia sutrikdytą kalbą (Ascari et al., 2018).

Vienas iš šios intervencijos taikymo tikslų – atsižvelgiant į bendravimo, elgesio ir socialinius poreikius, turimas stipriąsias puses, parinkti efektyvius būdus, konstruktyvius sprendimus komunikacijai gerinti (Radici et al., 2019).

Rabi & Nordin (2021) pažymi, kad AAK skirstoma į natūralius neverbalinio bendravimo būdus (gestai, mimika, gestų kalba) ir pagalbinus (vaizdiniai-grafiniai simboliai, paveikslėliai, nuotraukos, kompiuterinės, kalbą generuojančios programėlės ir kitos techninės priemonės).

Kai kurie nekalbantys autistiški asmenys naudojami alternatyviomis komunikacijos priemonėmis, tačiau jie nebūtinai nesupranta kalbos.

Pavyzdžiui, pasirinkti veiklą gali padėti vizuali *pasirinkimų lenta* (angl. *Choice board*). Pasirinkimai gali būti vaizduojami nuotraukomis, piktogramomis, nespaltais linijiniais piešiniais arba vaizdais. Pasirinkimų lentose kartu su paveikslėliais gali būti užrašyti žodžiai.

- Ugdytojų uždavinys vizualiai ar kt. priemonėmis „įgarsinti“ nekalbančio vaiko mintis, norus, jausmus.

Svarbu, kad AAK priemonės būtų diferencijuotos, atsižvelgiant į individualius komunikacinius poreikius, kad kiekvienas mokinys turėtų galimybę geriau suprasti kitus žmones ir kartu išreikšti savo norus ar mintis. Jei vaikas patiria kalbinio bendravimo sunkumų, rekomenduojama ieškoti alternatyvų, pvz., taikyti informacines technologijas.

Autizmui draugiškos ugdymo aplinkos kūrimas

- Daug dėmesio skiriama vaiko sensorinei gerovei.
- Išsamus sensorinio profilio supratimas leidžia parinkti tinkamas ugdymo priemones ar veiklą.

Douglas & Gerde (2019) pateikė keletą strategijų, kaip veikti, kad patirtys su autistiškais asmenimis būtų mažiau „duobėtos“: sukurti aplinką su nuosekliais ir

aiškiais lūkesčiais ir nuorodomis. Pavyzdžiui, ugdytojas vaikui paskiria tam tikrą sėdėjimo vietą, kurioje būtų sudarytas nuspėjamumo pojūtis. Tačiau vaikas gali nenorėti ta erdve dalytis su kitais. Šios situacijos sprendimas – padaryti vardinę vaiko lentelę ir pasakyti, kad ši erdvė yra jo / jos, kai joje yra jo vardinė lentelė.

- Klasėje ar mokykloje turėtų būti erdvė: poilsio ir (ar) nusiramavimo zona, kur autistiškas vaikas galėtų nusiraminti ir atsipalaiduoti.
- Svarbu, kad aplinka būtų palanki. Tam padės skelbimai, plakatai, žymos, lipdukai, rodyklės, taisyklės, žemėlapiai.
- Jei aplinkoje per daug dirgiklių ir mokiniui sunku įsitraukti į veiklas grupėje, rekomenduojama vesti pamokas kartu su švietimo pagalbos specialistais; padalinti klasę į grupes; veikti skirtingose klasės erdvėse (Jurevičienė, 2020).

Sensoriškai *draugiška* aplinka (angl. *Sensory-friendly space*) itin svarbi asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Kuriant erdvę, kuri iš tiesų yra draugiška pojūčiams, reikia nepamiršti esminių dalykų: erdvė ir joje esantys daiktai turi būti pritaikyti asmenų sensoriniams poreikiams, kurie kiekvieno labai skiriasi; autistiško asmens unikalių poreikių pažinimas leidžia sukurti sensoriškai draugišką aplinką. Svarbu sumažinti sensorinių dirgiklių, nuo kurių asmenys negali atsiriboti, neišeidami iš erdvės (Pacer Center, 2015).

Pacer Center (2015) nurodo sensoriškai draugiškos aplinkos kūrimo gaires.

- Apšvietimas ir vaizdinės priemonės:
 - Erdvėje išnaudojama bet kokia natūrali šviesa. Klasėje didesnę erdvę būtų galima palikti atvirą natūraliai šviesai ir (arba) su įjungtomis šviesomis ir sukurti atskirą zoną, naudojant užuolaidas ar audinį su tam sesniu ar švelnesniu apšvietimu.
 - Kuo labiau sumažinti vizualinę netvarką, neapkrauti erdvės daiktais; nenaudojamus ar retai naudojamus daiktus laikyti, pvz., daiktadėžėse, o ne lentynose.
- Judėjimas, savistimuliacija ir savireguliacija:
 - Erdvę suprojektuoti taip, kad būtų galima pasirinkti: sėdėti, stovėti, gulėti, judėti ir t. t. Sėdėti galima ir ne ant kėdžių, pavyzdžiui, ant grindų padėtos pagalvės, sofos, jogos kamuolių, supamosios kėdės, balansavimo lentos ir kt.
 - Vaikai turi aiškų leidimą judėti taip, kaip reikia, net ir klausydamiesi veiklos. Aiškų leidimą gali būti įrašytas į klasės taisykles, primenama žodžiu, raštu arba vizualinėmis priemonėmis ant sienos.
 - Klasėje yra poilsio zona / ramybės kampelis, kuriame galima atsipalaiduoti, pailsėti, nereikalaujant visiškai išeiti iš bendros erdvės.

- Yra daug ir įvairių žaislų ir priemonių, suteikiančių taktilinį ir propriocepcinį sensorinį poveikį; tai gali būti pasunkintos antklodės, antklodės ant kelių, pagalvėlės ir (ar) apklotai ir pan.
- Garsinė aplinka:
 - Erdvėje nėra triukšmo arba yra tinkamų garsą izoliuojančių medžiagų, pvz., audinys, apmušalai, kiliminė danga, akustinės plokštės arba bet kokia kita garsą sugerianti medžiaga.
 - Sudaryta galimybė atsiriboti nuo triukšmo, pvz., triukšmą slopinančios ausinės.
- Mokyklos erdvėje aiškiai išdėstyti nukreipiamieji ženklai ir nuorodos, paveikslėliai, žymintys skirtingas erdves.

Kiekvienas asmuo turi individualų sensorinį profilį, tai reiškia, kad nėra vienos visiems tinkamos sensorinės aplinkos. Kaip teigia Kreiviniene, Vaitkienė (2021), žmogus yra vienas, o jį pasiekiančių stimulų – daug, taigi žmogaus smegenys turi šiuos stimulus susieti, juos kažkaip sutvarkyti ir į juos atsakyti. Esant įtemptai situacijai, žmogaus sensorinės pajautos keičiasi, atsiranda jam nebūdingų pojūčių, todėl tinkama sensorinė aplinka gali padėti jam toliau veiksmingai funkcionuoti.

Kaip spęsti per didelio stimuliavimo problemą? Elaine (2020) pateikia šiuos pasiūlymus:

- išmokite greitai pastebėti pirmus per didelio sudirgimo signalus;
- laikykitės tinkamo tempo; vaikas po kurio laiko atsigauna ir vėl grįžta į vėžes, jei jam suteikiama pertrauka; bet be pertraukos jis to negali padaryti;
- švelninkite poveikį, kai tai įmanoma padaryti, pvz., per išvyką į kaimo vietovę naudokite repelentus vabzdžiams atbaidyti; stebėdami fejerverkus – ausų kamštukus; turėkite sausų drabužių lankydami paplūdimyje ar išėję pažaisiti sningant.

Kad vaikas, turintis autizmo spektro sutrikimą, nusiramintų, Elaine (2020) siūlo ugdytojams „reguliuoti“ emocijas sąveikaujant:

- kai vaikas nesitvardo, privalote tvardyti jūs;
- sutelkti dėmesį, užmegzti ryšį su vaiku, rasti su juo bendrą kalbą, padėti jam sugrįžti į ramią psichinę būseną; pabandyti vaiką švelniai paliesti (stebėti jo reakciją);
- kalbėti ramiai; tiesiog konstatuoti tai, kas, regis, vyksta. „Tu dabar neramus. Mes nueisime į <...> ir tai aptarsime“; pabandyti kartu nueiti į atskirą patalpą.

Jei emocinės pusiausvyros praradimai nesiliauja:

- išbandyti alternatyvas kalbėjimui – pasiūlyti atsigerti vandens, kartu pasi-vaikščioti, galbūt, kartu pažaisti;
- pabandyti visiškai pakeisti vaiko sensorinius potyrius: pasiūlyti plauti rankas naudojant muilo putas; paklausti muzikos; atlikti pasikartojančius judesius; giliai kvėpuoti (Elaine, 2020).

Savireguliacijos strategijos. Savireguliacija – elgesio, emocijų, dėmesio valdymas prisitaikant prie vidinių ir aplinkos reikalavimų (Gillespie et al., 2017). Svarbu suprasti, kaip vaikas jaučiasi, ar geba valdyti emocijas, kontroliuoti elgesį, susidurdamas su aplinkos reikalavimais.

Buron, Curtis (2013) sukūrė įrankį *Nepaprasta 5 balų skalė* (angl. *Incredible 5 Point Scale*). Ši skalė naudojama, norint padėti mokiniams suprasti ir kontroliuoti savo emocijas, pvz., pyktį ar skausmą, ir nurodyti emocijos lygį.

Elaine (2020) rekomenduoja mokyti vaiką visų emocijų reiškimo būdų, kad turėtų galimybę pasirinkti, kadangi kai kurie iš būdų yra visiškai priimtini, kiti nepriimtini arba priklauso nuo situacijos.

Autoriai pateikia pavyzdį, kaip reikšti pyktį padeda visos kūno dalys – galime žiūrėti piktomis akimis, užsidengti ausis, nusispjauti, suraukti nosį, niūriai žvelgti pro petį ir kt. Svarbu aptarti emocijų raiškos būdus ir, galbūt, juos kartu linksmi suvaidinti, tik būtina paaiškinti, kuriuos galima naudoti kito atžvilgiu. Svarbu numatyti alternatyvas: dėlioti dėlionę, paklausti muzikos, panaudoti nusiramino priemonės.

Pastebėję vaiko nerimą, tiek tėvai, tiek mokytojai gali mokiniui pasiūlyti pavartyti *iškarpytą knygą* (angl. *The Happy Scrap Book*), kurioje vaikas susiklijuoja paveikslėlius, nuotraukas, iškarpas, aprašus, visa tai, kas primena malonius prisiminimus ar akimirkas. Esant nerimui gali pavartyti, taip nutolinti nerimastingas mintis, susikoncentruoti į malonią veiklą, taip atsiribodamas nuo aplinkoje esančių dirgiklių.

Rekomenduojama turėti raminančių, stresą mažinančių priemonių dėžutę (angl. *Calm down box*) – lengvai pasiekiamą raminančių, stresą mažinančių žaislų, daiktų rinkinį, kuriame galėtų būti dygliuotas kamuoliukas, apyrankė, švelnus žaislas, vibruojantis žaisliukas, suktukas, pinta virvelė, gumelė, raizginių gyvatėlė, vaivorykstinė spyruoklė, virvelės su akmenukais ir kt.

- **Mokyti elgesio savireguliacijos, streso atpažinimo ir jo valdymo.**

Ypatingi interesai: atlieka keletą funkcijų – padeda įveikti nerimą; palaikyti pokalbį, atskleidžia intelektualinius gebėjimus, užpildo laiką ir kt.

Įvertindami faktą, kad interesas gali būti džiaugsmo, įsitraukimo į veiklą, individualumo šaltinis, ugdytojai turėtų jį konstruktyviai panaudoti. Vienas iš būdų –

Galios kortelės (Gagnon, 2001). Tai gali būti kortelė ar iliustracija popieriaus lape, instrukcija, sprendimo būdas, taisyklė. Šioje strategijoje derinamas asmens ypatingas interesas su netinkamo elgesio įveika, padedant pasirinkti tinkamus elgesio ar veiklos būdus.

Campbel & Tincani (2011) pateikia pavyzdį: *Berniukui labai patinka traukiniai; jis domisi bet kokia informacija, veikla, susijusia su traukiniais. Jam patinka žaisti pertraukų metu žaidimų kambaryje, tačiau, pasibaigus pertraukai, atsisako sutvarkyti*. Ši problema gali būti sprendžiama pasitelkus Galios kortelę, kurioje panaudojus vaiko ypatingą interesą pateikiamos taisyklės.

Struktūruoto ugdymo (angl. *Structured Teaching*) metodika (Humphrey & Parkinson, 2006) skirta įvairaus amžiaus bei funkcionavimo asmenims (Mesibov & Shea, 2010), kuria siekiama sumažinti nerimą ir sukurti autizmui palankią aplinką.

Macdonald ir kt. (2018) nurodo pagrindinius struktūruoto ugdymo elementus: *vizualinės užuominos / tvarkaraščiai ir veiklos sistemos*. Autorių teigimu, vizualinės užuominos padeda suprasti situaciją, mažina nerimą ir nepasitenkinimą. Asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, vizualizacijos padeda ne tik geriau suprasti, ko iš jo tikimasi, bet ir palengvina orientavimąsi situacijose, kurios jiems gali būti neaiškios, keliančios nerimą ir sumaištį. Mokant nusiramavimo strategijų, galima panaudoti vizualines užuominas, kurios padės geriau suvokti atlikimo būdą (pvz., kada iškvėpti, kada įkvėpti ir pan.). Svarbu, kad užuominos būtų gerai matomoje vietoje; vaizdas ir judesys padeda geriau įgyvendinti veiklą.

Vizualus tvarkaraštis (angl. *Visual Schedules*) yra viena iš vizualių mokymo strategijų, kuri ne tik padeda padidinti ugdymo efektyvumą, bet ir sukuria sąlygas didesniam ugdytinių savarankiškumui, mažina priklausomybę nuo aplinkinių. Vizualus tvarkaraštis mokslinėje literatūroje aprašomas kaip specialus paveikslėlių ar žodžių rinkinys, skatinantis veiksmą ar veiksmų seką konkrečiai numatyta tvarka (Kairelytė-Sauliūnienė, 2022), naudojamas siekiant suorientuoti, suteikti nuspėjamumo jausmą, informuoti apie numatomą įvykių seką, naudojant paveikslėlius, simbolius ir (ar) rašytinę kalbą (Macdonald et al., 2018); daiktus, nuotraukas, piešinius ir kt. įvykių sekai pavaizduoti; vizualiai paruošti autistišką asmenį kitai veiklai arba kitam žingsniui, susijusiam su veikla ar veiksmų tokia seka, kaip turėtų būti atlikta (Knight et al., 2014).

Tvarkaraštis – tai tiesiog įvykių ar veiklų sąrašas, kokia tvarka vyksta tam tikri įvykiai ar veikla. Nepriklausomai nuo vizualaus tvarkaraščio formos, pagrindinis jo taikymo tikslas – nukreipti ugdytinį atlikti veiksmą ar veiksmų seką tam tikra tvarka ir pamažu sudaryti jam sąlygas išmokyti veiksmų seką atlikti visiškai savarankiškai. Vizualus tvarkaraštis visada susideda iš kelių tam tikra tvarka sudėliotų žingsnių, kuriuos būtina atlikti planuotam rezultatui gauti; šiuos žingsnius būtina

atlikti būtent tokia tvarka, kokia jie pavaizduoti. Tvarkaraščiai kasdienę veiklą daro nuspėjamą ir suprantamą vaikui. Kiekvieno vaiko kasdienės veiklos tvarkaraštis sudaromas atsižvelgiant į individualius poreikius.

Veiklos sistemos (angl. *Work systems*) – tai užduočių arba užduočių elementų struktūravimo būdas. Pasak Mesibov ir kt. (2016), kad vaikai galėtų susikonzentruoti ties užduotimi, jie turi aiškiai suprasti:

- 1) *Ką* reikia atlikti (Ką turiu padaryti?)
- 2) *Kiek* užduočių reikia padaryti (Kiek bus užduočių; kiek tam turiu laiko?)
- 3) *Kaip* bus fiksuojama, kad užduotis atlikta?
- 4) *Kokia* veikla bus po to?

Veiklos sistema – tai organizuotas vaizdinės informacijos rinkinys, kuriuo asmuo informuojamas apie dalyvavimą veikloje, pateikiama aiški užduoties specifikacija; signalas, kai užduotis yra baigta, ir pateikiama nuoroda į kitą veiklą (Sreckovic et al., 2020).

- Ugdymas struktūruojamas taip, kad vaikas galėtų savo tempu mokytis individualiai, su partneriu ar grupėje.

Taigi, kuriant palankią ugdymosi aplinką, akcentuojami keli aspektai.

Fizinė aplinka. Pateikimas į mokyklos aplinką, judėjimas joje ir jos organizavimas (įskaitant veiklos, socialines ir poilsio erdves), be to, rutinos sukūrimas, siekiant sukurti nuspėjamumą, sumažinti nerimą ir didinti įsitraukimą į užduočių atlikimą bei socialinį dalyvavimą.

Vizualinė pagalba. Efektyvus individualizuotų vaizdinių priemonių, tvarkaraščių, alternatyvių komunikacijos sistemų ir kitų priemonių naudojimas visoje mokykloje, kad būtų patenkinti individualūs kiekvieno mokinio poreikiai.

Aiškūs elgesio ir užduočių lūkesčiai. Struktūruotas mokymas, įtvirtinimas, klasės elgesio taisyklės ir užduočių atlikimo reikalavimai.

Veiklos pasikeitimai: kruopštus veiklų pasikeitimų planavimas ir pagalba per dieną mokykloje.

- Svarbu, kad klasėse būtų objektų, kurie yra įdomūs vaikui, atliepia specifinius jo pomėgius; skatina jo smalsumą; motyvuoja veikti ar įsitraukti į veiklą.
- Skatinti ir kurti galimybes plėtoti savo pomėgius ir aistras.

Tyrimų rezultatai (NCSE, 2015) rodo, kad mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, reikia patyrusių ir kvalifikuotų mokytojų, turinčių šių gebėjimų, kompetencijų:

- sudaryti individualų ugdymo planą, remiantis mokinio interesais ir motyvacija;
- parinkti efektyvius ugdymo metodus ir juos įgyvendinti;
- stebėti mokinio pasiekimus;
- atlikti funkcinę elgesio analizę;
- taikyti pozityvias elgesio keitimo strategijas;
- kurti struktūruotą mokymosi aplinką;
- ugdyti socialinius ir bendravimo įgūdžius;
- bendradarbiauti su šeima ir švietimo pagalbos specialistais;
- žinių apie mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, raidos ypatumus ir individualius mokymosi būdus.

LITERATŪRA

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Alkhalidi, R. S., Sheppard, E., Mitchell, P. (2019). Is there a link between autistic people being perceived unfavorably and having a mind that is difficult to read? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3973–3982. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04101-1>
- Altogether Autism (2022). Autism, what is it? In *Altogether Autism*. <https://www.altogether-autism.org/nz/what-is-autism/>
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 10). Washington, DC: American psychiatric association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ascari, R. E. de O. S., Pereira, R., & Silva, L. (2018). Mobile interaction for augmentative and alternative communication: a systematic mapping. *Journal on Interactive Systems*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.5753/jis.2018.704>
- Attwood, T. (2013). *Aspergerio sindromas. Išsamus vadovas*. Vilnius: Margi raštai.
- Bar-Shalita, T., Vatine, J.-J., Seltzer, Z., & Parush, S. (2009). Psychophysical correlates in children with sensory modulation disorder (SMD). *Physiology & Behavior*, 98(5), 631–639. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2009.09.020>
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2005). Sensory experiences questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591–601. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation, Autism*, 23, 169–184. Cambridge: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child have “Theory of Mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bauminger-Zviely, N. (2013). Social cognitive and emotional competence. In N. Bauminger-Zviely (Ed.), *Social and academic abilities in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders* (pp. 31–58). New York: Guilford Press.

- Bennie, M. (2016). Tantrum vs Autistic Meltdown: What Is The Difference? In *Autism Awareness Centre Inc.* <https://autismawarenesscentre.com/what-is-the-difference-between-a-tantrum-and-an-autistic-meltdown/>
- Bennie, M. (2022a). Understanding Echolalia in Autism Spectrum Disorders. *Autism Awareness Centre Inc.* <https://autismawarenesscentre.com/understanding-echolalia-in-autism-spectrum-disorders/>
- Bennie, M. (2022b). What is autistic masking? *Autism Awareness Centre Inc.* <https://autismawarenesscentre.com/what-is-autistic-masking/>
- Bialer, D. S., & Miller, L. J. (2011). *No Longer A SECRET: Unique Common Sense Strategies for Children with Sensory or Motor Challenges.* Arlington, TX: Sensory World.
- Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(3), 480–497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2007.08.006>
- Buron, K. D., & Curtis, M. (2003). *The Incredible 5-point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling their Emotional Responses.* Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Cage, E., Di Monaco, J., Newell, V. (2019). Understanding, attitudes and dehumanisation towards autistic people. *Autism: the International Journal of Research and Practice, 23*(6), 1373–1383. <https://doi.org/10.1177/1362361318811290>
- Case-Smith, J., Weaver, L., Fristad, M. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism: the International Journal of Research and Practice, 19*(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/13623613131517762>
- Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G., Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism: the International Journal of Research and Practice, 24*(7), 1704–1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>
- Davidson, D., & Morales, D. (2022). Associations between autism symptomatology, alexithymia, trait emotional intelligence, and adjustment to college. *Frontiers in Psychology, 13*, 813450. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813450>
- Davis, R., & Crompton, C. J. (2021). What do new findings about social interaction in autistic adults mean for neurodevelopmental research? *Perspectives on Psychological Science, 16*(3), 649–653. <https://doi.org/10.1177/1745691620958010>
- Douglas, S. N., & Gerde, H. K. (2019). A strategy to support the communication of students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 55*(1), 32–38. <https://doi.org/10.1177/1053451219833021>
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life using sensory processing knowledge. *Infants and Young Children, 20*(2), 84–101. DOI: 10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d
- East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu: praktinis vaiko specialiųjų poreikių tenkinimo vadovas.* Vilnius: Tyto alba.
- Egber, M. (2021). The benefits of a special interest for individuals with autism. In *Ernie Els for Autism.* <https://www.elsforautism.org/special-interests-in-autism/>
- Elaine, N. A. (2020). *Itin jautrus vaikas: kaip padėti mūsų vaikams gyvuoti, kai pasaulis juos stelbia.* Vilnius: Sofoklis.
- Elmose, M. (2016). A conceptual framework for understanding characteristics of self-awareness associated with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adoles-*

- cent Psychiatry and Psychology*, 4(3), 109–114. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2016-017>
- Elwin, M., Schröder, A., Ek, L., Wallsten, T., & Kjellin, L. (2017). Sensory clusters of adults with and without autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 579–589. <http://doi.org/10.1007/s10803-016-2976-1>
- Forman, Y. (2020). *A Neurotypical's Guide to an Autistic Communication Style*. <https://www.linkedin.com/pulse/neurotypicals-guide-autistic-communication-style-forman-phd-lmhc>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Funkcinis elgesio vertinimas. Gairės.* (2020). Vilnius: Sutrikusios raidos vaikų konsultavimo skyrius. https://srvks.lt/wp-content/uploads/2020/06/FEV-GAIR%C4%96S-SRVKS.LT_.pdf?fbclid=IwAR2k19I8d9okq7duZ8UtPr6Zv34bd_vO6_wnlGotx1udQt0T5X-j2ZDITwRs
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using special interests to motivate children and youth with Asperger syndrome and autism*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*. New York: Harper Collins Publishers. <https://oceanofpdf.com/authors/ellen-galinsky/pdf-epub-mind-in-the-making-the-seven-essential-life-skills-every-child-needs-download/>
- Garšvienė, A. (2007). *Augmentinė ir alternatyvioji komunikacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Gillespie-Smith, K., Ballantyne, C., Branigan, H. P., Turk, D. J., & Cunningham, S. J. (2018). The I in autism: Severity and social functioning in autism are related to self-processing. *The British journal of developmental psychology*, 36(1), 127–141. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12219>
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory processing problems in children with ADHD, a systematic review. *Psychiatry investigation*, 8(2), 89–94. <https://doi.org/10.4306/pi.2011.8.2.89>
- Gray, C. (2000). *The New Social Stories Book*. Arlington, TX: Future Horizon.
- Greimaitė, R., Grikainienė, L. (Reng.) (2020). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokiniams, turintiems negalią dėl įvairiapusio raidos sutrikimo*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/Rekomendacijos%20%C4%AFvairiapusi%C5%B3%20raidos%20sutrikim%C5%B3%20T.pdf>
- Goodman-Scott, E., Lambert, S. F. (2015). Professional counseling for children with sensory processing disorder. *The Professional Counselor*, 5(2), 273–292. doi:10.15241/egs.5.2.273
- Gudžinskienė, V. (2021). Ar apie autizmo sutrikimą turinčius vaikus žinome pakankamai? <https://www.mruni.eu/news/ar-apie-autizmo-sutrikima-turincius-vaikus-zinome-pakankamai/>
- Happé, F., & Firth, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies. *Behavior modification*, 25(5), 762–784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Higgins, J. M., Arnold, S. R., Weise, J., Pellicano, E., & Trollor, J. N. (2021). Defining autistic burnout through experts by lived experience: grounded Delphi method investigating #AutisticBurnout. *Autism: the international journal of research and practice*, 25(8),

- 2356–2369. <https://doi.org/10.1177/13623613211019858>
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3–13. <https://doi.org/10.1023/A:1022270118899>
- Hull, L., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2019). Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. *Autism*, 136236131986480. <https://doi.org/10.1177/1362361319864804>
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., & Petrides, K. V. (2019). Development and Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 819–833. <https://doi.org/10.1177/1362361319864804>
- Hull, L., & Mandy, W. (2019). Camouflaging in Autism. *Frontiers for Young Minds*. doi: 10.3389/frym.2019.00129
- Humphrey, N., Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: A critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 76–86. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00062.x>
- Hutchinson, L. (Ed.) (2019). Autism: an invisible disability. *The Parliament Magazine*. <https://www.theparliamentmagazine.eu/news/article/autism-an-invisible-disability>
- Indrašienė, V., Kairelytė-Sauliūnienė, E. (2018). Funkcinio elgesio vertinimo metodikos taikymas ugdant probleminiu elgesiu pasižyminčius autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. *Socialinis darbas*, 16 (1), 119–128.
- Jokubaitienė, T., Ališauskas, A. (2019). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę lemiantys veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(40), 70–119. <https://doi.org/10.21277/se.v2i40.490>
- Jones, P. R., & Bawazir, R. (2018). A theoretical framework on using social stories with the creative arts for individuals on the autistic spectrum. *International Journal of Medical and Health Sciences*, 11(9), 533–541. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10060296/>
- Jurevičienė, M. (2020). Bibliotekoje – asmuo, turintis autizmo spektro sutrikimą. Iš B. Maskuliūnas (Sud.), *Išlaisvinti herojai: sensoriniai skaitymai bibliotekose: metodinė priemonė* (p. 6–19). Šiauliai: Šiaulių apskrities Povilo Višinskio viešoji biblioteka.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Russell, G. (2019). “People should be allowed to do what they like”: Autistic adults’ views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782–1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>
- Kimhi, Y. (2014). Theory of mind abilities and deficits in autism spectrum disorders. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 329–343. DOI: 10.1097/TLD.0000000000000033
- Kinnaird, E., Stewart, C., & Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 80–89. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.09.004>
- Kreiviniene, B., Vaitkienė, R. (2021). *Sensorinė judesio metodika pažeidžiamai suaugusių asmenų grupei: metodinė priemonė*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2014). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 157–178. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2201-z>

- Lai, M. C., & Baron-Cohen, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *The Lancet Psychiatry*, 2(11), 1013–1027. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00277-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00277-1)
- Li, Y., Qi, Y. (2019). Intervention of echolalia on children with autism spectrum disorders. *Journal of Language Normal University*, 40(4), 9–19.
- Linton, S., B. (2017). *How to Set Up a Classroom for Students With Autism*. Createspace Independent Pub.
- Lipsky, R., & Richards, W. (2009). *Managing meltdowns – using the S.C.A.R.E.D. Calming technique with children*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Little, L. M., Wallisch, A., Salley, B., Jamison, R. (2017). Do early caregiver concerns differ for girls with autism spectrum disorders? *Autism*, 21(6), 728–732. <https://doi.org/10.1177/1362361316664188>
- Lombardo, M., Mandelli, V. (2022). Rethinking Our Concepts and Assumptions About Autism. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 903489. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.903489>
- Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., & Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18, 254–266. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12409>
- May-Benson, T., Koomar, J., & Teasdale, A. (2009). Incidence of pre-, peri-, and postnatal birth and developmental problems of children with sensory processing disorder and children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 3(31), <https://doi.org/10.3389/neuro.07.031.2009>
- Mathesis, M., Estabillo, J. A., Matson, J. L. (2017). Managing challenging behavior in adolescents with autism spectrum disorder. In N. W. Gelbar (Ed.), *Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Clinical Handbook*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Makauskienė, V., Ivoškuvienė, R. (2022). *Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimai*. Logopedijos vadovėlis. Kaunas: VšĮ Logopedinės pagalbos centras.
- Mesibov, G. B., Howley, M., Naftel, S. (2016). *Accessing the Curriculum for Learners with Autism Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion* (2nd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 570–579. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
- Miller, L. J., Nielsen, D. M., Schoen, S. A., & Brett-Green, B. A. (2009). Perspectives on sensory processing disorder: a call for translational research. *Frontiers in integrative neuroscience*, 3(22). <https://doi.org/10.3389/neuro.07.022.2009>
- Miller, L. J. (2006). *Sensational Kids: Hope and Help for Children with Sensory Processing Disorder*. New York: Penguin group.
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the “double empathy problem”. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Milton, D. (2017). Challenging the ideology of idealised normalcy. In D. Milton, & N. Martin (Eds.), *Autism and Intellectual Disabilities in Adults*, 2. UK: Pavilion Press.
- Muraškaitė, I., Žardeckaitė-Matulaitienė, K. (2021). Pagrindinių autizmo simptomų raiškos ypatumai tarp skirtingo amžiaus autistiškų vyrų ir moterų: literatūros apžvalga. *Vissuomenės sveikata*, 3(94), 28–42.
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė,

- M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų?* Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. https://vilkijosdaigelis.lt/images/dokumentai/t%C4%97vams/Kaip_padeti_vaikui_turinciam_autizmo_sutrikimu.pdf
- NCSE (2015). *Supporting students with autism spectrum disorder in schools* (NCSE / National Council for Special Education Policy Advice No. 5). https://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/1_NCSE-Supporting-Students-ASD-Schools.pdf
- Nicholls, A. (2022). What is Autistic Burnout? *Dr Alice Nicholls*. <https://www.dralicenicholls.com/what-is-autistic-burnout/>
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 32, 1081–1105.
- Pacer Center. (2015). School accommodation and modification ideas for students who receive special education services. *Pacer Center: Champions for Children with Disabilities*. http://www.starbridgeinc.org/files/Pacer_Accommodations_and_Modifications.pdf
- Pearson, A., & Rose, K. (2021). A conceptual analysis of autistic masking: understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. *Autism in Adulthood*, 3(1), 52–60. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>
- Perry, E., Mandy, W., Hull, L., & Cage, E. (2022). Understanding Camouflaging as a Response to Autism-Related Stigma: A Social Identity Theory Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 800–810. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04987-w>
- Rabi, N. M., & Nordin, N. S. (2021). The effects of augmentative and alternative communication intervention on social communication skills for children with learning disabilities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(1), 833–842. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i1/9004>
- Radici, E., Heboyan, V., Mantovani, F., & De Leo, G. (2019). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284–297. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>
- Raymaker, D. (2022). Understanding autistic burnout. The National Autistic Society. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/autistic-burnout>
- Ranick, J., Persicke, A., Tarbox, J., & Kornack, J. A. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to deceptive statements. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 503–508. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.001>
- Riga, A., Ioannidi, V., & Papayiannis, N. (2020). Autism spectrum disorder and social stories purpose and utility. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 12(4), 19–26. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v12i430317>
- Ryan, S., Roberts, J., & Beamish, W. (2022) Echolalia in Autism: A Scoping Review. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2154324>
- Robinson, E., Hull, L., & Petrides, K. V. (2020). Big Five model and trait emotional intelligence in camouflaging behaviours in autism. *Personality and Individual Differences*, 152, 109565. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109565>
- Rogers, S. J., Dawson, G., Vismara, L. A. (2012). *An Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn*. New York, London: Guilford Press.
- Rose, K. (2018). An autistic burnout. In *Thinking Person's Guide to Autism*. <https://thinkingautismguide.com/2018/05/an-autistic-burnout.html>

- Scottish Autism (2023). Impaired Theory of Mind, by Roth (2010). In *Scottish Autism*. <https://www.scottishautism.org/about-autism/about-autism/thinking-styles/impaired-theory-mind>
- Saggers, B., Klug, D., Harper-Hill, K., Ashburner, J., Costley, D., Clark, T., Bruck, S., Trembath, D., Webster, A. A., & Carrington, S. (2018). Australian autism educational needs analysis – What are the needs of schools, parents and students on the autism spectrum? Full report and executive summary, version 2. Cooperative Research Centre for Living with Autism, Brisbane.
- Saleebey, D. (2012). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Pearson Education.
- Saltz, G. (2018). *Skirtingujų galia. Ryšys tarp psichikos sutrikimų ir genialumo*. Vilnius: Vaga.
- Sharma, S. R., Gonda, X., Tarazi, F. I. Autism spectrum disorder: classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2018.05.007>
- Scheydt, S., Müller Staub, M., Frauenfelder, F., Nielsen, G. H., Behrens, J., Needham, J. (2017). Sensory overload: A concept analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, 26(2), 110–120. <https://doi.org/10.1111/inm.12303>
- Sedgewick, F., Hull, L., Ellis, H. (2021). *Autism and Masking: How and Why People Do It, and the Impact It Can Have*. London: Jessica Kingsley Publishers. <https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/autism-and-masking-how-and-why-people-do-it-and-the-impact-it-can>
- Siegel, D., Bryson, T. (2015). *Auklėjimas be dramų*. Vilnius: Vaga.
- Schauder, K. B., Bennetto, L. (2016). Toward an Interdisciplinary Understanding of Sensory Dysfunction in Autism Spectrum Disorder: An Integration of the Neural and Symptom Literatures. *Frontiers in Neuroscience*, 10. doi:10.3389/fnins.2016.00268
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The birth of an Idea*. Kindle Edition. Amazon Digital Services, LLC: Judy Singer.
- Stedman, A., Taylor, B., Erard, M., Peura, C., & Siegel, M. (2019). Are children severely affected by autism spectrum disorder underrepresented in treatment studies? An analysis of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 1378–1390. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3844-y>
- Steffenburg, H., Steffenburg, S., Gillberg, C., Billstedt, E. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 1163–1169. <https://doi.org/10.2147/NDT.S154966>
- Sreckovic, M. A., Hume, K. A., Regan, T. E. (2020). Use of Work Systems to Increase the Independence of Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4), 240–256. <https://doi.org/10.1177/2165143420948766>
- Tarshis, N., Hendrix, R., Palmer, K. Z., Winner, M. G. (2019). *Socialinių tyrinėtojų programa. Socialinio mąstymo programa ikimokyklinio ir pradinio mokyklinio amžiaus vaikams*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Thabtah, F., Peebles, D. (2019). Early Autism Screening: A Comprehensive Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3502. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183502>
- Uljarević, M., Katsos, N., Hudry, K., Gibson, J. L. (2016). Practitioner review: multilingualism and neurodevelopmental disorders – an overview of recent research and discus-

- sion of clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1205–1217. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12596>
- US GAO (2016). *Youth with autism: roundtable views of services needed during the transition into adulthood*, GAO-17-109. GAO: United States Government Accountability Office. <https://www.gao.gov/assets/690/680666.pdf>
- Vaičekauskaitė, R. (2008). *Vaiko su negale savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas: monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Vaiouli, P., & Panayiotou, G. (2021). Alexithymia and autistic traits: associations with social and emotional challenges among college students. *Frontiers in Neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.733775>
- Valionienė, L. (2019). *Aspergerio sindromą turintis Tomas – atvirai apie tai, ką reiškia būti kitokiu*. <https://www.delfi.lt/seima/istorijos/aspergerio-sindroma-turintis-tomas-atvirai-apie-tai-ka-reiskia-buti-kitokiu-82494235>
- Vaughan, L., Giovanello, K. (2010). Executive function in daily life: Age-related influences of executive processes on instrumental activities of daily living. *Psychology and Aging*, 25(2), 343–355. <https://doi.org/10.1037/a0017729>
- Weinger, P. M. (2014). An Early Start for Your Child With Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn, by S. J. Rogers, G. Dawson, & L. A. Vismara. *Child & Family Behavior Therapy*, 36(3), 228–235. <https://doi.org/10.1080/07317107.2014.934174>
- White, E. N., Ayres, K. M., Snyder, S. K., Cagliani, R. R., & Ledford, J. R. (2021). Augmentative and alternative communication and speech production for individuals with ASD: a systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4199–4212. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2>
- White, K. (2023). Infographic of Strengths, modified based on Harriet Cannon, 2019, Disability Services University of Leeds. In Evidence-Based Therapy Centre, *What is Autism?* <https://www.ebtc.ie/wp-content/uploads/2019/06/ASD-strengths.pdf>

Švietimo pagalbos organizavimo ir bendradarbiavimo svarba ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius

Lijana Giedraitienė, Atena Žymantienė,
Laima Tomėnienė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Palankios mokymosi aplinkos prielaidos ir užtikrinimo svarba

Nacionaliniuose ir tarptautiniuose dokumentuose akcentuojama saugios, įtraukios, dinamiškos, atviros ir funkcionalios ugdymo(si) aplinkos visiems svarba, atsižvelgiant į vaikų, turinčių negalią, specialiuosius ugdymosi poreikius, lyčių, kalbos lygybės aspektus (Education 2030, 2016; Geros mokyklos koncepcija, 2015). Mokymosi aplinka apibūdinama kaip „sąlygų, nuostatų, požiūrių, santykių, veiklos būdų, priemonių visuma“ (Tolutienė, 2013); „erdvė, kurioje besimokantysis, sąveikaudamas su informacijos šaltiniais bei didesnę patirtį turinčiais asmenimis <...> įgyja žinių, kompetencijų ir vertybių“ (Jucevičienė, 2007), „tai pagarba vaiko poreikiams, jausmams, mintims, pozityvus dėmesys ir reikalinga pagalba, o kartu tai apima ir sunkumus, iššūkius, vaiko amžių atitinkančią riziką“ (Buzaitytė-Kašalynienė ir kt., 2018, p. 7). Kaip pažymi Neifachas ir kt. (2022), mokymo(si) aplinka „yra bet kokia asmenį supanti informacinė erdvė, kuri gali pasižymėti mokymo(si) galimybe. Ji kuriama, kad tikslingai skatintų ir įgalintų mokinį mokytis“. Palankios mokymosi aplinkos kūrimui svarbu, kad „ugdymo turinys būtų dėstomas kvalifikuotų, motyvuotų pedagogų, taikant ugdymo(si) metodus, naudojant informacines technologijas, atitinkančias visų mokinių poreikius, sukuriant saugią, sveiką, įtraukią ir tinkamais ištekliais aprūpintą aplinką, kuri palengvintų mokymąsi“ (Education 2030, 2016). Tai – vienas iš įtraukiojo ugdymo principų – „aplinka, kurioje kiekvienas jaučiasi saugus, remiamas, skatinamas, sudaromos galimybės išreikšti save; santykiai grindžiami draugyste, mokėjimu priimti kitą“ (Committee on the Rights <...>, 2016). Remiantis mokslinės literatūros šaltinių analize sukurtas teorinis palankios mokymosi aplinkos modelis (1 pav.), kuriame vizualizuojami pagrindiniai jos kūrimo aspektai ir sukuriamos tam prielaidos.

Mokymosi aplinka yra nuolat kintanti, todėl ji turi būti pritaikyta konkrečiam mokiniui konkrečiu laiku, atsižvelgiant į ugdytinio mokymosi tikslus, gebėjimus, patirtį (Longworth, 2007). Mokiniai, būdami tuo pačiu laiku tam tikroje informaciniėje erdvėje, mokosi bendrystėje, palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis mokymosi priemonėmis, šaltiniais, kas suteikia mokymosi galimybes ir priartina prie mokymosi tikslų įgyvendinimo. Tokiu būdu gali susiformuoti skirtingos mokymosi aplinkos vienoje edukaciniėje aplinkoje, kurią kuria pedagogas, siekdamas realizuoti ugdymo tikslą. Kadangi ugdytiniai mokymosi aplinką atpažįsta ir joje veikia savitai, svarbu suprasti jų poreikius (Jonassen, Land 2009; Mickūnas, 2014; Juodviršytė, 2017). Todėl kuriant *palankią mokymosi aplinką labai svarbu orientuotis į šiuos aspektus:*

- **mokinį**, patenkinant jo poreikius. Siekiant aukštesnės švietimo kokybės dėmesys skiriamas kiekvienam mokiniui, kai pažymima, kad „turi būti už-



1 pav. Teorinis palankios mokymosi aplinkos modelis

(parengta pagal Cheng, Lai, 2020; Juodviršytė, 2017; Downes ir kt., 2017; Geros mokyklos koncepcija, 2015; Mickūnas, 2014; Jonassen & Land, 2009; Indrašienė, 2009; ir kt.)

tikrinamos galimybės įgyti žinių, plėtoti gebėjimus, vertybines nuostatas“ (Education 2030, 2016), užtikrinti emocinius, fizinius, pažinimo ir socialinius poreikius. Svarbu, kad kuriant mokyklos aplinką būtų pripažįstami individualūs talentai, norai, poreikiai (Downes et al., 2017), „įgyvendintos

mokinių idėjos ir projektai, jų darbai, kūriniai, daiktai aplinkoje“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015);

- **individualius** tikslus, kai mokymosi aplinka kuriama kiekvieno sąmoningam ir prasmingam mokymuisi. Susikoncentruojant į besimokančio asmens lygmenį yra kuriama tokia žinių kūrimo erdvė, kuri kartu įgalina ir įtraukia kiekvieną individualiai, ugdymo(si) tikslai formuluojami atsižvelgiant į sociokultūrinės, psichologinės, kompetencinės sąlygas;
- **dialogo kultūrą**, kuriant santykį su savimi ir kitais arba pasitikėjimu pagrįstą **bendradarbiavimą**. Siekiant stiprinti tarpusavio santykius mokykloje / klasėje, galima pasitelkti šias priemones: „tarpininkavimą, lankstumą, mokinių atsakomybę ir individualumą, paramą / pagalbą besimokantiems asmenims, partnerystę, kūrybiškumą, pedagogų procesinio modelio taikymą, sinerginio ryšio užmezgimą, išiklausymą į kito nuomonę, vienas kito pozicijų supratimą, refleksiją, kuri leistų apmąstyti savo ir kitų elgesį, pasiekimus“ (Juodviršytė, 2017).
- latentinių (**paslėptų**) **žinių ir patirties įvertinimą**;
- **technologijų naudojimą**, perteikiant ugdytinių gebėjimus. Informacinių komunikacinių technologijų integravimas į bendrojo ugdymo sistemą kaip viena iš palankios mokymosi aplinkos užtikrinimo galimybių įvardijama Geros mokyklos koncepcijoje (2015). Siekiant pagerinti negalią turinčių vaikų ugdymo kokybę svarbus dėmesys skiriamas mokymosi aplinkos pritaikymui, kam yra pasitelkiamos **technologijomis paremtos** (skaitmeninės) priemonės (Cheng, Lai, 2020). Įvairių edukacinių inovacijų taikymas prisideda prie palankios aplinkos pamokoje sukūrimo, kai jos metu ne tik perduodama informacija, bet ir užtikrinamas mokymosi proceso lankstumas, bendradarbiavimas su mokytoju (Indrašienė, 2009; Juodviršytė, 2017);
- tinkamą mokyklos **infrastruktūrą**. Geros mokyklos koncepcijoje (2015) akcentuojama, kad klasių aplinka turėtų būti „patogi, erdvės – įvairios paskirties ir lengvai pertvarkomos, mokyklos teritorijos pritaikytos ugdymui(si), knygų, įrangos įvairovė, funkcionalūs ir originalūs baldai, spalvos, apšvietimas, augalai, garsai, kvapai ir kt.; virtuali aplinka“. Mokymo(si) infrastruktūra (fizinė aplinka, t. y. įstaigos aplinkos jaukumas, pritaikymas mokiniams ir pedagogams) svarbi „edukacinių inovacijų raiškiai“ (Indrašienė, Merfeldaitė, 2011);
- **saugios aplinkos** užtikrinimą, kai sprendžiamos probleminės situacijos ir konfliktai (Darnaus vystymosi darbotvarkės 2030 <...>, 2016), daug dėmesio skiriama diskriminacijos prevencijai.

Palanki mokymosi aplinka sudaro prielaidas „mokinių mokymosi efektyvumui, rezultatams, veikia motyvaciją, pažinimą, emocinę būseną, klasės mikroklimatą“ (Tolūtienė, 2013), „paveda vystytis mokinio intelektualiams gebėjimams, mąstymui, suvokimui, kalbai, atminčiai, vaizduotei, bendravimo ir bendradarbiavimo, emocijų valdymo kompetencijoms, savivokai, pasitikėjimui savimi, adekvačiam savęs vertinimui ir kt.“ (Buzaitytė-Kašalynienė ir kt., 2018, p. 7). Taip pat skatina „teigiama besimokančiojo požiūrį į dalyką, stimuliuoti mąstymą, išradingumą ir smalsumą, kelia savigarbą, pasitikėjimą savimi ir žadina savo vertės jausmą, stiprina besimokančiojo atsakomybę, teisingumo jausmą ir teigiama požiūrį į mokymąsi“ (Indrašienė, Merfeldaitė, 2011). Kad tai pasiektume, mokymosi aplinka turi motyvuoti, įtraukti ir aktyvinti vaikus, sudaryti galimybę dialogu grįstam bendravimui su pedagogais. Svarbu, kad palanki mokymosi aplinka stiprintų ryšį tarp pedagogo ir ugdytinių, tenkintų emocinę vaiko būseną, kas sukuria prielaidas tarpusavio sąveikai. Taip pat kuriamas „mokymo poveikis ir mokomoji vertė, t. y. mokymosi priemonėmis besimokantysis įgalinamas spręsti jam kylančias gyvenimo ir veiklos problemas“ (Juodviršytė, 2017).

Palankios mokymosi aplinkos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams sukūrimas / užtikrinimas

Fizinė aplinka turi „didelį poveikį mokinių įsitraukimui ir pažangai“ (Supporting SEN <...>, 2020), tenkinant negalių (judesio ir padėties, klausos, regos, įvairiapusių raidos sutrikimų ir kt.) turinčių vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius. Ugdymosi vietos parinkimas klasėje ar atskirame kabinete, mokyklos / klasės aplinkos pritaikymas svarbus ir ugdant kai kurių sutrikimų (elgesio ir emocijų, kompleksinių ir kt.) turinčius mokinius (Ališauskas, 2019). Išskiriami tokie **kokybiškos fizinės mokymosi aplinkos bruožai** (Supporting SEN <...>, 2020):

1. „Baldai turėtų būti tinkamo aukščio, atitinkančio mokinių ūgį, su pakankama erdve laisvai judėti po klasę.
2. Temperatūra klasėje turėtų būti reguliuojama (temperatūros pokyčiai gali blaškyti dėmesį), langai atidaromi, su žaliuzėmis.
3. Klasės informaciniai stendai turėtų būti ryškūs, patrauklūs ir interaktyvūs, pavyzdžiui, rodyti visų vaikų darbus ir skatinti mokinių smalsumą: „Parašyk knygos recenziją“, „Ar gali išspręsti problemą / šios savaitės uždavinį?“
4. Klasės įranga ir išteklių turėtų būti gerai sudėti į aiškiai paženklintus stalčius, kad visi mokiniai galėtų lengvai prie jų prieiti ir ugdytusi savarankiškumą juos naudojant ir prižiūrint. Galima naudoti nuotraukas ar piešinius, kuriuose būtų pavaizduotas stalčių turinys, pridėti užrašytas etiketes.“

Tyrimo apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą(si) specialiosiose mokyklose (Miltenienė ir kt., 2016) duomenys atskleidžia, kad fizinė ugdymo(si) aplinka mokyklose atnaujinta, įrengti patogūs dalykų ir klasių kabinetai, laisvalaikio erdvės, pritaikyta fizinė aplinka, švietimo pagalbos specialistai aprūpinti priemonėmis. Psichosocialinei aplinkai skiriama daug dėmesio, pabrėžiant gerą mokinių savijautą mokyklos aplinkoje ir namuose.

Įtraukios aplinkos klasėje kūrimo gairės

Mokiniam, turintiems kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų (įskaitant autizmą)		
<p>Klasėje turėti erdvę ramiam darbui, pvz., erdvė atokiau nuo likusios klasės triukšmo, skirta mokiniams, turintiems padidėjusį sensorinį jautrumą.</p>	<p>Venkite ant lubų ir sienų kabančių pribloškiančių ekspozicijų ir žinokite, kad kai kurios spalvos, tekstūros ant sienų, grindų gali blaškyti vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, dėmesį ir kelti nepatogumų.</p>	<p>„Makaton“ simbolių (komunikacinės priemonės) naudojimas klasėje, siekiant paskatinti visus vaikus naudoti šiuos ženklus, jei klasėje yra mokinių, kurie juos naudoja.</p>
Pažinimo procesų ir mokymosi sutrikimų / sunkumų turintiems mokiniams		
<p>Informacinės, veiklų lentos su pagrindiniais faktais, priminimais, taisyklėmis, gerų darbų pavyzdžiais, kuriais galima pasinaudoti (angl. <i>WAGOLLS - What a Good One Looks Like</i>). Tai galėtų būti rašybos ir skaičiavimo darbų pavyzdžiai: mokinieji plakatai su naudingais žodžiais, rašymo užduotys, skaičiai, lentelės, savaitės žodynas ir problemų sprendimo kelias.</p>	<p>Lentelės „Ką daryti, jei sustojai“ yra geras būdas ugdyti savarankiškumą. Jose mokiniams pateikiamos strategijos, kaip įveikti sunkumus, kaip alternatyva pedagogo pagalbos prašymui.</p>	<p>Mokiniam, turintiems pažinimo procesų ir mokymosi sutrikimų ar sunkumų, pamokų metu svarbu greta turėti pagalbines medžiagas, kurias jie galėtų pasinaudoti. Tai galėtų būti tam tikrai temai skirta medžiaga, pavyzdžiui, žodžiai ir jų reikšmės, formos ir jų pavadinimai, laikai, sakiniai pasakojimams rašyti ir pan.</p>

Mokiniam, turintiems elgesio ir (ar) emocijų, neurologinių sutrikimų		
<p>Klasėje – raminančios žalios ir mėlynos spalvos, o ne raudonos ir oranžinės spalvos atspalviai.</p>	<p>Rekomenduojama sukurti erdvę su patogiomis pagalvėlėmis bei minkštais žaislais (priklausomai nuo mokinių amžiaus) ir saugią vietą, pavyzdžiui, nedidelę palapinę klasėje, jei vaikas ima nerimauti, jam sunku sutelkti dėmesį, jį veikia aplinka.</p>	<p>Pradinėse klasėse – emocijų lentelės su emociukais arba nerimo monstrais (angl. <i>Worry Monsters</i>), „suvalgančiais“ neigiamas emocijas, arba kimočiai, padedančiais išreikšti emocijas neverbaliai, nuotaikos barometrai su lipdukais ir temomis, susijusiomis su vaiko pojūčiais (priklausomai nuo vaiko amžiaus), mokinių pomėgiais, ir motyvacinės lentos, padedančios suvaldyti, nukreipti elgesį tinkama linkme.</p>
Įtrauki aplinka mokiniams, turintiems sensorikos, judėjimo ir padėties sutrikimų		
<p>Prieinamumas ir saugumas yra labai svarbūs mokiniams, turintiems sensorikos ar judėjimo ir padėties sutrikimų, taip pat kitiems klasės mokiniams. Turi būti pakankamai vietos savarankiškam judėjimui, taip pat vežimėliams laikyti, kai jie yra nenaudojami.</p>	<p>Klasės, kuriose mokosi mokiniai, turintys regos sutrikimų, turi būti gerai apšviestos, bet ne per daug. Tinkamos žaliuzės yra būtinos, kad sumažintų šviesą, leistų matyti kompiuterių ekranus ir interaktyviasias lentas ir kad būtų išvengta atspindžių nuo paviršių. Todėl vaikams, turintiems regos sutrikimų, siūloma naudoti ergonominius, pakreipiamus rašomuosius stalus ar stendus (angl. <i>tilted writing stands</i>).</p>	<p>Klausos sutrikimų turintiems mokiniams svarbu sumažinti foninio triukšmo lygį klasėje, t. y. uždaryti duris ir langus. Mokiniai klasėje turi sėdėti taip, kad kalbančių žmonių veidai būtų aiškiai matomi ir kad jų balsai kuo mažiau trukdytų.</p>

Šaltinis: Supporting SEN <...> (2020)

Labai svarbu, kad vaikai jaustųsi suprasti ir priimti, kuriant bendrystę ir pasitikėjimu paremtus santykius su bendraklasiais ir pedagogais, užtikrinant gerą mokinių savijautą įvairiose situacijose ir aplinkose. Todėl klasės vadovas, dalykų mokytojai kartu su švietimo pagalbos specialistais pokalbių su vaiku metu, stebėdami vaiką įvairiose aplinkose, susikuria platesnį kontekstą apie mokinio savijautą, santykius su mokyklos bendruomenės bei šeimos nariais. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, savęs ir tarpasmeninio pažinimo ugdymui palanki aplinka – bendra veikla skirtingose grupelėse su įprastos raidos mokiniais, kai taikoma veiksminga *bendraamžių įtraukimo į problemų sprendimą* strategija, *diadų metodas* (Galkienė, 2005). Taikant šią strategiją ir metodą išmokstama ne tik ieškoti problemos sprendimo būdų, bet ir stebėti kitų atliekamą veiklą, ją vertinti, gauti grįžtamąją informaciją apie vaiko atliekamos veiklos tikslumą ir teisingumą, teikti pasiūlymus kokybei gerinti, atlikti paskirtą užduotį ir atsižvelgiant į draugo siūlymus tobulinti savo veiklą (Daukšaitė, 2008, p. 26, 27).

Pasak Galkienės (2005), kokybiškas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas būna tada, kai mokinys gerai jaučiasi bendraamžių bendruomenėje, ugdymo tikslai atitinka jo individualiąsias galias ir poreikius bei ugdymo įstaiga rūpinasi reikiama išteklių, sudaro kiek įmanoma natūresnes sąlygas mokymuisi. Tik veikiant sistemingai komandoje galima pasiekti teigiamų rezultatų ugdymo(si) procese. Visa tai sudaro prielaidas labiau atliepti vaiko poreikius, stiprinti bendrystę tarp pedagogo ir ugdytinio, parodant, kad jo jausmai, savijauta mokykloje (ir namų aplinkoje), santykis su aplinkiniais yra svarbūs. Analizuojant, kaip vaikas jaučiasi, su kokiais sunkumais susiduria, bei sprendžiant šiuos sunkumus, įtraukiant tiek ugdytinį, tiek ir tėvus, lengviau užtikrinama pozityvi mokymosi aplinka, gera ugdytinio savijauta.

Remiantis „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių <...> tvarkos aprašu“ (2011), specialistai, atlikę mokinio pedagoginį, psichologinį įvertinimą, aptarę rezultatus su tėvais, nustatę vaikui specialiuosius ugdymosi poreikius, pateikia rekomendacijas dėl ugdymo aplinkos pritaikymo, pavyzdžiui, jei vaikas susiduria su sunkumais:

- *išlaikyti dėmesį, sudėtinga sudominti ugdymosiomis veiklomis, jis nesinaudoja kalba kaip bendravimo priemone (specifinė kalbos raida dėl įvairiapu-
sio raidos sutrikimo), rekomenduojama pamokų metu naudoti vizualinius
pamokų tvarkaraščius, struktūruoti veiklas sukuriant aiškią dienotvarkę,
pažymėti klasės erdves simboliais, aiškiai išskiriant, kuriai veiklai ji skirta,
naudoti alternatyvios komunikacijos priemones, pamokos medžiagą pateikti
vizualiai, naudojant interaktyvias mokomąsias priemones ir programas,
tokias kaip „Wordwall“, „Learning apps“, „Žiburėlis“, „Lietutis“. Svarbu, kad
vaikas ugdymo procese patirtų sėkmę, todėl skatinama klausti, jei ugdytinis*

kažko nežino ar nesuprato, suteikti galimybę klasėje atsakyti į nesudėtingus klausimus, akcentuoti mokinio pažangą, nuolat pastebėti teigiamus ugdymosi pokyčius;

- rišliai reikšti mintis, pasakoti, atsakinėti į klausimus, išlaikyti dėmesį atliekant užduotis (kompleksinė negalia dėl įvairiapusio raidos sutrikimo (vaikystės autizmo)), rekomenduojama sudaryti struktūruotą aplinką su vizualiniais pamokų tvarkaraščiais, keisti mokymosi ir poilsio laiką, kurti ir palaikyti pozityvius santykius, lavinti vaiko socialinius ir kitus įgūdžius;
- mokiniui, turinčiam negalią dėl judesio ir padėties sutrikimo (-ų), būtini specialūs aplinkos pritaikymo elementai, kurių neretai pritrūksta bendrojo ugdymo mokyklose: įvažiavimas, rampos, keltuvai, specialiai įrengti tualetai, praplatintos kabinetų durys, stalai ir kėdės pagal poreikį sumažinti arba paaukštinti ir kt.⁴;
- mokiniui, turinčiam klausos sutrikimą, būtina parengti pritaikytą nuolatinę mokymosi vietą, pvz., klasėje jis turi sėdėti ne toliau trečios eilės, kad gerai matytų mokytoją (Levickienė, Šilaikienė, 2022), atsižvelgiant į klausos sutrikimą turinčio mokinio informacijos priėmimo specifiką (prireikus naudoti FM sistemas, lietuvių gestų kalbą, kitas priemones, jeigu mokiniui šalia klausos sutrikimo diagnozuoti ir kiti sutrikimai), pagal galimybę stalus išdėstyti puslankiu (U forma), kad mokinys, turintis klausos sutrikimą, galėtų matyti mokytojo ir kitų mokinių veidus, jų lūpas; užtikrinti informacijos pateikimą vizualiai ir kad būtų pritaikytas ugdymo turinys (ugdymo metodai, medžiaga, priemonės), atsižvelgiant į individualius mokinio gebėjimus ir klausos sutrikimo specifiką⁵;
- mokiniui, turinčiam intelekto sutrikimą, „ugdymo aplinka turi būti saugi, neblaškanti, patogi, patraukli, funkcionali, greitai pritaikoma skirtingoms veikloms, informatyvi, su aiškiomis vizualinėmis ir (ar) garsinėmis nuorodomis, nes sensoriskai stimuliuojančioje aplinkoje mokinys jaučiasi saugiai, patiria teigiamų emocijų, įgyja bendravimo įgūdžių (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022).

Siekiant, kad ugdytiniai galėtų lengviau prisitaikyti prie mokymosi aplinkos ir būtų galima kuo efektyviau sąveikauti su aplinkiniais, ugdymo procese svarbu: taikyti individualias strategijas ir metodus, kurie orientuoti į įgūdžių, skatinančių

4 Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo ikimokyklinio ugdymo įstaigose rekomendacijos (2021). Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba (Sud.). https://klaipedosppt.lt/images/Titulinis/REKOMENDACIJOS%20_%20ĮTRAUKUSIS_IKIMOK_0125.pdf

5 Rekomendacijos mokykloms dėl mokinių, turinčių klausos sutrikimą, ugdymo organizavimo (2021). TAR, 2021-08-30, Nr. 18261.

vaiko savarankiškumą, lavinimą, sistemingą mokymąsi; naudoti technologijas ir IKT; pritaikyti fizinę aplinką, ją sutvarkant taip, kad mokyti būtų kuo lengviau ir patogiau, pavyzdžiui, klasėje įrengiant atskirą mokymosi vietą (Davis, 2004; Hattie, 2012). Siekiant užtikrinti palankią, veiksmingą mokymosi aplinką, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, labai svarbus pedagogo vaidmuo, kadangi jis prisideda prie fizinės mokymosi aplinkos kūrimo, individualizuotos pagalbos teikimo. Mokslininkai (Behjat et al., 2012; Greer et al., 2014; Byrnes, 2013; Rivera, 2017) akcentuoja *tradicinio, mišraus ir nuotolinio mokymo būdų taikymo galimybes*, kai mišraus mokymosi metu sunkumų, sutrikimų, negalių turintiems mokiniams suteikiamos mokytojo konsultacijos tiesiogiai, o virtualioje aplinkoje pateikiama papildoma medžiaga, skirta papildyti žinioms, praplėsti mokymosi galimybes. Tyrimų duomenys atskleidžia, kad mišraus mokymosi taikymas „padidina pagrindinių sąvokų supratimą ir pagerina bendrus vertinimo rezultatus“, „mokytojams suteikia veiksmingų metodų, kaip integruoti edukacines veiklas, naudojant skaitmenines priemones, siekiant pagerinti mokymosi sunkumų turinčių mokinių skaitymo, matematikos ir kalbos įgūdžius“ (Rivera, 2017; Byrnes, 2013). Mišraus mokymosi metu mokiniai pamokos metu dalį projekto atlieka kompiuteriu, kitą dalį – bendraudami su mokytoju ar klasės draugais (Greer et al., 2014). Visa tai padidina galimybes ugdytiniams „tyrinėti, prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, stiprinti motyvaciją“ (Krishnan, 2016), visapusiškai dalyvauti ir įsitraukti į ugdymosi procesą.

Siekiant sudaryti sąlygas veiksmingam mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymui, svarbu (Ališauskas, 2019; Dudzinskienė ir kt., 2008; Tomėnienė, 2014):

- įvertinti mokinio gebėjimus (stipriąsias ypatybes, pasiekimus ir pozityvius ugdymosi poslinkius), savijautą, ugdymo(si) poreikių prioritetus sutrikimo atžvilgiu;
- numatyti galimybę aptarti lūkesčius su mokiniu, jo tėvais bei švietimo pagalbos specialistais;
- kelti individualius, susijusius su konkrečiu mokiniu, ugdymo(si) tikslus;
- parinkti mokomąją medžiagą, reikalingą bendriems ir individualiems mokinio poreikiams tenkinti, tinkamas ugdymo ir mokymo(si) strategijas;
- fiksuoti mokinio pasiekimus ir daromą pažangą, kas padeda planuoti veiklą toliau;
- siekti individualaus pasiekimų vertinimo, bendro komandinio požiūrio į ugdymo programos planavimą ir įgyvendinimą, mokinio kompetencijų ugdymą.

Kaip teigia Ališauskas (2019, p. 16–17), mokymo(si) metodų parinkimas ir pritaikymas priklauso nuo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio gebėjimų

lygio bei struktūros, jam būdingų mokymosi strategijų (kaip mokinys mokosi?), jų taikymo efektyvumo ir vaiko stiliaus, alternatyvių mokymo(si) būdų taikymo reikalingumo.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje turėtų būti grindžiamas šiomis pagrindinėmis bendrosiomis nuostatomis:

- ugdymas orientuotas į vaiką, kai rodomas dėmesys ir pagarba vaikui, tikima gerais jo pradais, palaikomi prasmingi vaikų sumanymai, mokytojas ir mokinys yra lygiaverčiai ugdymo proceso dalyviai, mokinių tarpusavio santykiai kuriami remiantis tarpusavio pasitikėjimu, pagarba, atsakomybe;
- ugdymas integralus, visybiškas, kai ugdymas apima ne tik žinias, gebėjimus, nuostatas, bet ir pojūčius, jausmus, vaizduotę; siekiama mokomųjų dalykų turinio ir metodų dermės;
- ugdymas diferencijuotas ir individualizuotas, kai ugdymas organizuojamas atsižvelgiant į mokinių ugdymo(si) poreikius; mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas individualizuojamas;
- ugdymas kontekstualus, kai vaikas ugdomas jo gyvenimo patirties kontekste; kuriama kuo realesnė, artimesnė realiam gyvenimui mokymosi aplinka; ieškoma sąsajų su realiu sociokultūriniu kontekstu;
- orientuojamasi į interpretacinį, o ne reprodukcinį mokymąsi, kai mokiniai įtraukiami į aktyvią, skatinančią pažinti, patirti, aiškintis veiklą; skatinamas kritiškas savęs vertinimas;
- ugdymo procesas aktyvus, kai mokomasi veikiant praktiškai, atsisakant akademiškumo; sudaroma galimybė rinktis (veiklą, veikimo priemones); skatinami teigiami jausmai;
- ugdymas patrauklus, teikiantis džiaugsmą, kai sudaromos situacijos, leidžiančios išgyventi mokymosi ir veiklos sėkmę; mokymo (ugdymo) metodai ir turinys atitinka vaiko interesus (Ambrukaitis, 2013, p. 26–27).

Svarbu, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams taikomas ugdymo turinys sietųsi ir derėtų „su bendru ugdymo klasėje turiniu, kad mokinys galėtų dalyvauti bendroje klasės veikloje“ (Kielaitė, 2013, p. 28).

Individualūs mokinių poreikiai ir stipriosios ypatybės yra pagalbos ir ugdymo proceso planavimo pagrindas, tačiau aiškus tikslų, esminių dalykų turinio aspektų suvokimas bei integruoto ugdymo programos subalansavimas, susiejimas su kompetencijų ugdymu, vertinimo ir įsivertinimo sistemos apgalvojimas yra svarbiausi dalykai, kuriais mokytojas turėtų vadovautis planuodamas darbą. Čia labai svarbus

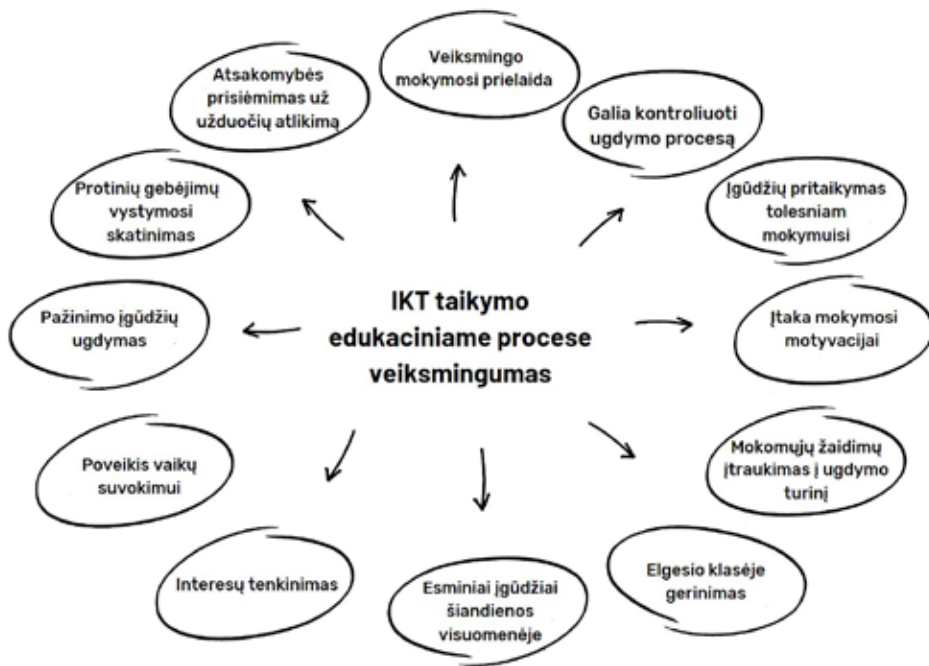
neformalusis įvertinimas, todėl mokytojas turi apgalvoti ir pasirinkti įvairius neformaliojo vertinimo būdus.

Skaitmeninių programų / priemonių naudojimas

Igyvendinant tvarumo tikslus, informacinės ir komunikacinės technologijos (IKT) tampa pagrindine jungtimi, siejančia infrastruktūrą, industrializaciją ir inovacijas, asmens sveikatą ir gerovę, kokybišką ir įtraukų švietimą (Medina-García et al., 2021). Siekiant užtikrinti prasmingą vaikų mokymąsi ir padėti jiems mokymosi procese patirti sėkmę bei įveikti patiriamus sunkumus, tikslinga taikyti inovatyvius ugdymo metodus, kaip priemonę pasitelkti informacines ir komunikacines technologijas. Ugdymo procese galima pasitelkti įvairias IKT (kompiuterius, debesų kompiuteriją, taikomąsias programas, pvz., tekstų tvarkykles, skaičiuokles, mokomąsias programas, modeliavimą, skaitmenines bibliotekas, virtualias aplinkas, simulatorius ir kt.) (Mishra et al., 2010). IKT ugdymo procese gali būti taikomos kaip: „mokomoji priemonė; mokymosi priemonė; mokymosi aplinka; bendravimo priemonė; pagalbinė (terapinė) priemonė; diagnostikos priemonė; priemonė diagnostikos užduotims atlikti“ (Dudzinskienė ir kt., 2010).

Mokslinių tyrimų duomenimis pagrindžiama, kad informacinės ir komunikacinės technologijos skatina vaikų suvokimą ir mokymosi motyvaciją (kas gali prisidėti ir prie noro lankyti mokyklą, pozityvios klasės aplinkos kūrimo), lavina atmintį, tenkina vaikų interesus, sudaro prielaidas aukštesniam asmeniniam efektyvumui, geresniems mokymosi rezultatams (Li, Atkins, 2004; Hatzigianni, Margetts, 2012; Huang et al., 2021; Karuniakhalida et al., 2019; Lieberman et al., 2011). Kompiuteris ir interaktyvios mokymosi programos „padeda vaikams mokytis, prisideda prie suvokimo vystymosi, skatina protinių gebėjimų vystymąsi“ (Shawareb, 2010).

Mokymosi procese mokiniai, atlikdami užduotis su skaitmeninėmis priemonėmis, „prisiima atsakomybę už pasirinktų užduočių atlikimą“ (Bolstad, 2004; Anderson, 2000), dažnai patys renka si užduoties sudėtingumo lygį ar pačias užduotis. Individualizuojant ugdymo turinį vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, siekiant įtraukti į veiklas, pasitelkiamos IKT. „Vaikai jaučia turintys „galią“ valdyti savo ugdymosi procesą, „kiekvienam sudaromos sąlygos tapti motyvuotu tyrėju dirbant individualiai ar grupėse, būti atsakingam už savo atliktus darbus“ (Dudzinskienė ir kt., 2010). „Pasitikėjimo savimi, savo jėgomis vaikams suteikia žinojimas, kad kompiuteris nekritikuos už klaidas, gerbs jų mokymosi tempą, suteiks pakankamai laiko pagalvoti ir pasirinkti atsakymą“ (Bilbokaitė, Bilbokaitė-Skiautėrienė, 2022, cit. iš Hatzigianni & Margetts, 2012).



2 pav. Teorinis IKT taikymo vaikų edukaciniame procese modelis

(parengta pagal Colker, 2011; Clements & Sarama, 2002; Bolstad, 2004; Hatzigianni & Margetts, 2012; Li & Atkins, 2004; ir kt.)

Mokslinių tyrimų rezultatai atskleidžia medicininės intervencijos, pagrįstos skaitmeninių kompiuterinių žaidimų naudojimu, teigiamą poveikį vaikams, turintiems tam tikrų raidos sutrikimų (autizmo spektro sutrikimą (ASS), aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (ADHD), judesio ir padėties sutrikimų, negalią, paveikiančią intelektualinius gebėjimus): mažina nerimą, streso lygį, padeda pažinti emocijas (Kokol et al., 2020). Todėl siekiant lavinti motorinius, kognityvinius, socialinius įgūdžius ugdymo procese rekomenduojama pasitelkti kompiuterinius žaidimus. 0–6 metų vaikų, turinčių intelekto sutrikimų, pasireiškiančių pažintinės veiklos, kalbinių, motorinių gebėjimų pažeidimais, taip pat adaptyvaus elgesio sutrikimu (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022), intervencijai pasitelkiamos kompiuterinės programos, tokios kaip „eEarlyCare“. Programa naudojama funkcinių gebėjimų (savarankiško maitinantis, asmeninės priežiūros ir higienos, savarankiško apsirengimo ir nusirengimo, bendravimo ir kalbos, kasdienio gyvenimo rutinos, adaptyvaus elgesio ir dėmesio) vertinimui (Sáiz Manzanares et al., 2020).

Ugdymo procese taikant IKT taip pat naudojamos įvairios strategijos, pavyzdžiui, mokymasis bendradarbiaujant, kai sąveikaujant ir siekiant bendrų tikslų kartu mokomasi (Laal, 2013; Egusa et al., 2016; Dudzinskienė ir kt., 2010), skatinant tarpusavio supratimą, geresnius ugdymosi rezultatus. Pažymima, kad klausos sutrikimą ar kochlearinius implantus turintiems mokiniams tikslinga pasitelkti interaktyvų pasakojimą, kas gali „prisidėti prie rašytinės kalbos mokymosi bei vaikų motyvacijos bendradarbiauti tarpusavyje“ (Alsumait et al., 2015; Malzkuhn, Hérzig, 2013; Aristizabal et al., 2017).

Svarbu, kad pedagogas tinkamai mokėtų panaudoti informacinių ir komunikacinių technologijų teikiamas galimybes SUP turinčių vaikų ugdymo procese. Naudojant IKT, negalią turintys vaikai įtraukiami į ugdymo procesą, eliminuojant ugdymosi aplinkos kliūtis ir sunkumus (Khetarpal, 2014; Mishra et al., 2014). Siekiant užtikrinti įtrauktį ugdyme yra svarbios mokytojų žinios apie: motyvacijos didinimą ugdymo procese naudojant IKT; teigiamą technologijų naudojimo klasėje poveikį bei IKT naudojimo ugdymo procese, dirbant su negalių ar specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, galimybes (Medina-García et al., 2021; Fernández-Batano et al., 2019); vaikų negalių ir gebėjimų priimti informaciją bei naudotis kompiuteriu; ugdomosios veiklos sąsajas su vaiko patirtimi; priežasties ir pasekmės, dėmesio sutelkimo, daikto kaip objekto suvokimo, kalbos, vaizduotės, skaitymo bei rašymo įgūdžių lavinimui skirtas skaitmenines priemones (Tautkevičienė, Bulotaitė, 2009). Tuo tikslu galima pasitelkti įvairias IKT taikymo ugdymo procese rekomendacijas.

Verta išskirti galimus IKT naudojimo ribotumus (sunkumus), kylančius vaikams, turintiems negalių, į kuriuos reikia atsižvelgti, renkantis priemones ir programas: „fizinę negalią turintis ugdytinis gali patirti sunkumų naudodamasis įvesties įrenginiais; regos negalią – matydamas ekrano įrenginius; klausos negalią – girdėdamas garsinę informaciją; turintis mokymosi sutrikimų ar sunkumų susiduria su sistemos supratimo sunkumais“ (Mishra et al., 2010). Siekiant išvengti tokių sunkumų ir padidinti mokymosi efektyvumą, gali būti pasitelkiamos pagalbinės technologijos, programos, tokios kaip: jutiklinio ekrano sistemos, kompiuterio valdymas akimis ar balsu (pavyzdžiui, „Window-Eyes“, „TOBII Eye Tracking System“), Brailio klaviatūra / spausdintuvas, ekrano skaitytuvai (pavyzdžiui, JAWS), kalbantys tekstų redaktoriai, ekrano padidinimas, kalbos vertimo į gestų kalbą sistemos (pavyzdžiui, „ICommunicator“), belaidis kompiuterio valdymas galvos judesiais (pavyzdžiui, „Head-Mouse Extreme“), raštingumo programinė įranga (pavyzdžiui, „Text Help System“) ir kitos technologijos.

Skaitmeninių mokymo priemonių pavyzdžiai

Švietimo portale emokykla.lt⁶ pateikiamos skaitmeninės mokymo priemonės, suklasifikuotos pagal mokomąjį dalyką (sritį), išskiriant trumpą anotaciją bei papildomą informaciją (dalykas, klasė, kalba, ar programa mokama), kas palengvina programų tikslingą pasirinkimą ir jų testavimą. Įtraukiojo ugdymo skiltyje pateikiami: edukaciniai žaidimai vaikams, gestų kalbos pamokėlės / istorija / gramatika, įgarsintos pasakos, įtraukiojo ugdymo rinkinys „EduSensus“, lietuviškų raidžių treniruoklis „Lietutis“, logopedo pamokos vaikams, mokymosi programos „Teachers Lead Tech“, „Žiburėlis“, mokymo(si) platforma „Wordwall“. Taip pat pateikiamos lietuvių kalbos (pagal kalbos mokėjimo lygius) priemonės „Kalba mane augina“, „Mano ir tavo šalis LIETUVA“ ir „Labas“.

Nacionalinės švietimo agentūros (toliau – NŠA) skaitmeninės mokymo priemonės⁷ skirtos kalbiniam, matematiniam, gamtamoksliniam ir technologiniam, visuomeniniam, meniniam, sveikatos ir fiziniam pradiniam ugdymui. Pateikiama priemonių naudojimo vadovai su aiškiais gairėmis ir rekomendacijomis bei metodinė medžiaga. Galima pasinaudoti ne tik įvairiomis priemonėmis, bet ir gausiu elektroninių šaltinių sąrašu, kuriame pateikiamos mokinių motyvacijos skatinimo gairės (Liutkevičienė, 2018), skaitymo gebėjimų ugdymo metodai (Poderienė, 2018), žodyno turtinimo būdai ir priemonės (Zabarskaitė, 2018), problemų sprendimas bendradarbiaujant ir kt.

NŠA nuotoliniam mokymuisi parengtos skaitmeninės priemonės⁸ suklasifikuotos pagal mokomąjį dalyką (sritį), išskiriant ir 1–4 kl. / 5–8 kl. / 9–10 kl. įtraukijį ugdymą. Pateikiamos įvairios programos („Mokausi kalbėti“), edukaciniai žaidimai („Gudrutis Dutis“), priemonės (Socialinių įgūdžių specialioji mokymo priemonė), specialiųjų pedagogų, logopedų interneto svetainės, tinklaraščiai, edukaciniai plakatai, įgarsintos pasakos, mokymosi aplinkos („E.lankos“, „E.klasė“), edukacinės platformos („MozaBook“).

Skaitmeninėje mokymo(si) aplinkoje **EDUKA klasė⁹** pateikiama daugiau nei 400 skaitmeninių vadovėlių ir jų komplektų, užduočių biblioteka, kurią sudaro daugiau nei 25 000 įvairių tipų skaitmeninių užduočių, diagnostinių ir bandomųjų testų. Pedagogams sudarytos galimybės diferencijuoti ir individualizuoti mokymą(si), kurti savo užduotis ir testus pagal skirtingą sudėtingumo lygį, vienoje sistemoje gauti ir analizuoti mokinių rezultatus. Mokiniai, išsprendę individualiai mokytojo parinktas ir paskirtas papildomas užduotis, pamato savo rezultatus ir klaidas. Prisijungti

6 <https://www.emokykla.lt/bendrasis/skaitmenines-mokymo-priemones/priemones>

7 <https://www.emokykla.lt/bendrasis/nsa-skaitmenines-mokymo-priemones>

8 <https://sites.google.com/itc.smm.lt/nuotolinis/skaitmenis%C4%97s-priemone%C4%97s?pli=1>

9 <https://www.eduka.lt>

prie skaitmeninės mokymo(si) aplinkos galima įvairiais išmaniaisiais įrenginiais.

Elektroninė mokymosi aplinka *EMA*¹⁰, kuri skirta priešmokyklinio amžiaus vaikų matematiniam ir gamtamoksliniam ugdymui bei 1–12 klasių mokiniams, besimokantiems matematikos, lietuvių kalbos, anglų kalbos, gamtos ir žmogaus, pasaulio pažinimo, biologijos, istorijos bei geografijos dalykų, leidžia diferencijuoti ir individualizuoti mokymo(si) procesą ir suteikia interaktyvią motyvavimo sistemą. Šioje mokymosi aplinkoje pateikiamos skirtingo lygio užduotys (pagal dalykus) planšetėms ir kompiuteriams, diagnostiniai testai mokinių pasiekimų lygiui nustatyti, vadovėliai, mokinių atlikti darbai ir rezultatai bei motyvavimo sistema „Safaris“ mokymuisi skatinti. Šis užduočių rinkinys – puiki pagalba pedagogui, siekiančiam kiekvieno vaiko asmeninio tobulėjimo, nes užduotis galima diferencijuoti net keliais etapais ir keliais lygiais. Kiekviena užduotis leidžia netgi dar nemokančiam skaityti vaikui ieškoti atsakymo, suprasti užduotį, nes tikslingos ir aiškios iliustracijos padeda vaikams anksti kurti mokymosi strategijas. Visos užduotys patrauklios, įdomios, skatinančios pajusti atradimo džiaugsmą, pastebėti pasirinkto dalyko grožį ir jos pritaikomumą supančioje aplinkoje.

Naudingas inovatyvių skaitmeninių mokymo priemonių bei jų taikymo ugdymo procese metodikos šaltinis – *Skaitmeninių mokymo priemonių naudojimo ugdyme metodika* (2015). Joje pateikiamos skaitmeninės mokymo priemonės doriniam ugdymui, lietuvių kalbai ir literatūrai 9–10 kl., lietuvių kalbai ir literatūrai 11–12 kl., tautinių mažumų gimtosioms kalboms 9–12 kl., Lietuvos istorijai 9–12 kl., Lietuvos geografijai 9–12 kl., matematikai 11–12 kl., chemijai 10–11 kl., meniniam ugdymui 9–12 kl., technologijoms 5–10 klasei.

NŠA parengtame *Skaitmeninių mokymosi priemonių rinkinyje „EduSensus“* (2022): metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams pateikiama:

- priemonių rinkinio paskirtis ir galimybės („tinkamos 5–6 m. amžiaus vaikams ugdyti, o jų sukurta aplinka kelia ir stimuliuoja vaikų norą mokytis“);
- 6 rinkinių sudarančios dalys („Logoritmika“ – muzikos terapiniu poveikiu grįsta skaitmeninė priemonė, padedanti lavinti kalbėjimą bei užkirsti kelią galimam kalbos raidos vėlavimui; „Logožaidimai“ – interaktyvi priemonė, skatinanti vaikus kalbėti; „Žodžių žaidimai“, skirti ikimokyklinio ir pradinio mokyklinio amžiaus vaikų kalbos ir kalbėjimo gebėjimams ugdyti; „Pažiūrėk ir pasakyk“ – skaitmeninė priemonė, skirta vaiko aktyviajam bei pasyviajam žodynui plėsti ir komunikaciniams gebėjimams ugdyti; „Kalbantys paveikslėliai“, skirti naudoti vaikams, turintiems klausos ar kalbos

10 <https://emapamokos.lt>

sutrikimų, ir vaikams, kurie mokosi kalbėti; „Žingsnis po žingsnio“ – edukacinė priemonė, kurios užduotys padės lavinti vaiko kalbą, klausą, socialinius įgūdžius, garsų tarimą ir atskyrimą, loginį mąstymą, problemų sprendimo ypatumus ir kt. Užduotys pritaikytos ir vaikams, turintiems intelekto sutrikimų, judesio ir padėties ar kompleksinių negalių, kalbėjimo ir kalbos, klausos, autizmo spektro sutrikimų (Skaitmeninių mokymosi priemonių rinkinys „EduSensus“, 2022);

- geroji švietimo pagalbos specialistų patirtis, naudojant „EduSensus“ pratimų metu.

Pasvalio rajono pagalbos mokiniui specialistų priemonių kataloge (2020) pateikiamos interaktyvios užduotys, skirtos: žodžių / garsų tarimui; garsų diferenciacijai; apibendrinančioms sąvokoms; žodynui; kairės-dešinės mokymuisi; gramatiniam kalbos taisyklingumui; prielinksniams; garsinei analizei ir sintezei; rišliajai kalbai; galūnių rašybai, linksniavimui; kalbos dalims; sakinio rūšims; veiksmazodžių asmenuotei; teksto suvokimui; dalybos (matematikos) mokymui; smulkiosios motorikos ugdymui; kalbinio kvėpavimo ugdymui; dėmesio, atminties, regimojo suvokimo lavinimui.

Leidinyje **Skaitmeninis ugdymo turinys, metodiniai patarimai** pagal dalyką sukatalogizuotos ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ir vidurinio ugdymo priemonės: testai, sukurtos pamokos, įvairios mokymo priemonės, edukaciniai žaidimai, animaciniai filmai, interaktyvūs pasakojimai, pasakos, animacinės eilutės, e. bibliotekos, įvairios užduotys, žodynai, konsultacijų bankai, mokymo sąsiuviniai ir kt. Pateikiamas trumpas priemonės aprašymas, aktyvi nuoroda. Kiekvieno skyriaus pabaigoje pateikiamos metodinės rekomendacijos.


Padėti mokinius įtraukti į vertinimo ir įsivertinimo veiklas, kai daugiausia dėmesio skiriama ne matavimui ir įvertinimui, bet išmaniajam mokymuisi ir įsivertinimui, gali aktyvus įvairių skaitmeninių aplinkų panaudojimas ugdymo procese. Viena iš tokių aplinkų – **reflektavimo sistema „Reflectus“**, kurią 2020 m. sukūrė UAB „Refleksija“¹¹. Šią skaitmeninę sistemą rengėjai siūlo naudoti sistemingam ir metodiškam pamokų / ugdomosios veiklos apibendrinimui, išsikeltų mokymo(si) tikslų ir uždavinių, rezultatų bei patiriamų emocijų apmąstymui. Akcentuojama, kad internetinės reflektavimo sistemos „Reflectus“, susidedančios iš internetinės platformos mokytojui ir mobiliosios programėlės mokiniui, sistemingas naudojimas automatizuoja, supaprastina bei užtikrina nuoseklų refleksijų organizavimą tarp mokytojo ir mokinių. Siekiant įvertinti norimus mokymo(si) aspektus, pe-

11 <https://reflectus.lt>

dagogams siūloma pasinaudoti programoje pateiktais skaitmenizuotais refleksijos metodais ir sudaryti unikalūs klausimynus, kuriuos sukūrę mokytojai gali sudaryti periodišką jų siuntimo tvarkaraštį, kai mokiniai automatiškai nustatytu laiku gaus refleksijos klausimynus į savo išmaniuosius įrenginius. Visų refleksijų duomenys yra automatiškai susisteminami ir atvaizduojami grafiškai. Reflektavimo sistemos ribotumai: programa nemokamai galima naudotis tik 1 mėnesį. Veiklos įsivertinimui, vaikų patiriamų emocijų apmąstymui puikiai gali būti naudojamos ir tokios skaitmeninės aplinkos, kaip *ClassDojo*¹², *Lumio by Smart*¹³ ar *Microsoft Teams* („*Reflect*“¹⁴ įrankis). Tai puikūs įrankiai mokinių elgesiui, veiklai ir pasiekimams fiksuoti ir stebėti, emociniam intelektui ugdyti, tėvams informuoti, pritaikyti visai šiuolaikinei IT įrangai: išmaniajam telefonui, planšetiniam ir įprastam kompiuteriui. Visos šios skaitmeninės aplinkos yra nemokamos.

Praktiniai užduočių pavyzdžiai

Siekdami atskleisti skaitmeninių įrankių įvairovę bei jų panaudojimo galimybes ugdymo praktikoje, plačiau pateiksime kelių internetinių įrankių aprašymus ir užduočių pavyzdžius.


Interaktyvių užduočių kūrimas	
<i>Pavadinimas</i>	„Edpuzzle“
<i>Programos / įrankio paskirtis</i>	Internetinis įrankis, skirtas ugdymo turiniui kurti iš vaizdo įrašų ir vaikams įtraukti į interaktyvias veiklas. Pasitelkus šį įrankį galima redaguoti internetinius vaizdo įrašus ir pridėti interaktyvaus turinio, kad būtų galima pasiekti konkrečius mokymosi tikslus.
<i>Šaltinis</i>	 https://edpuzzle.com/
<i>Prieinamumas</i>	Ši programa yra nemokama.
<i>Prisijungimas</i>	Prisijungti galima kaip mokytojui ar mokiniui / studentui, naudojant <i>Microsoft</i> ar <i>Google</i> paskyras.

12 <https://www.classdojo.com/lt-lt/?redirect=true>

13 <https://www.smarttech.com/en/lumio>

14 <https://support.microsoft.com/lt-lt/topic/reflect-duomenų-peržiūra-programoje-įžvalgos-1d7ccb81-f30d-458b-a429-5f9e51412bc2>

<i>Galerija</i>	Galerijoje (<i>Comunity</i>) pateikiamas viešai prieinamas ir naudoti tinkamas turinys, kitų pedagogų kurtos pamokos, įgarsintos pasakos, dainelės. Didelė pavyzdžių įvairovė lietuvių kalba. Turinį galima suklasifikuoti pagal dalyką, klasę.
<i>Klasės kūrimo galimybės</i>	Programoje yra įvairios galimybės sukurti klasę, susiejant mokinių duomenis iš <i>GoogleClassroom</i> , <i>Microsoft Teams</i> , <i>Moddle</i> aplinkų. Klases galima suskirstyti pagal mokinių amžių (klasę), dalyką.
<i>Vertinimas</i>	Sukūrus klasę galima priskirti užduotis, kurios yra įvertinamos, pateikiamos mokinių atliktų užduočių ataskaitos.
<i>Turinio kūrimo galimybės</i>	Naudojant įvairią vaizdo medžiagą (galimybė įkelti iš įvairių šaltinių; įrašyti; pateikti mokinių projektą), lengvai įterpiami atviro, uždaro tipo klausimai, į kuriuos mokiniai gali atsakyti raštu ar žodžiu.
<i>Praktinis užduoties pavyzdys</i>	<p><i>Pratybų pavadinimas:</i> lietuvių kalba. <i>Tema</i> – „Medžiai“. Pratybų metu mokiniai apibūdina medžio dalis, palygina objektų (lapų) požymius, paaiškina spygliuočių, lapuočių miškų vaizdinius. Pasiūloma pažiūrėti trumpą teminį filmuką apie medžius. Žiūrint filmuką mokinys (-iai) atsako į pateiktus atviro ar uždaro tipo klausimus, susijusius su matomais medžių, jų dalių, miškų vaizdiniais. Atlikus užduotį mokinio (-ų) prašoma pakomentuoti, kokių klausimų jiems atsirado, pakartotinai pažiūrėti patikusią ar klausimų sukėlusią videosiuzeto vietą.</p>  <p>https://edpuzzle.com/media/64173a9214feb742b1221c3c</p>

Priemonių kūrimas	
<i>Pavadinimas</i>	<i>Canva</i> (taip pat <i>Flipsnack</i> ir kt.)
<i>Programos / įrankio paskirtis</i>	Internetinis grafinio dizaino įrankis, skirtas priemonėms kurti (infografikai, vaizdo įrašams ir kt.) ir ugdytiniams įtraukti į interaktyvias veiklas (užduotys su interaktyviąja lenta, mokyklos / klasės laikraščio, videosiužetų kūrimas).
<i>Šaltinis</i>	 https://www.canva.com/lt_lt/
<i>Prieinamumas</i>	Ši programa yra nemokama, tačiau visos programos galimybės pasiekiamos naudojant mokamą „Pro versiją“ ir versiją, skirtą komandoms.
<i>Prisijungimas</i>	Prisijungti galima pedagogams ir mokiniam, naudojant <i>Google</i> , <i>Facebook</i> paskyras, elektroninį pašta.
<i>Galerija</i>	Galerijoje (<i>Comunity</i>) pateikiamas viešai prieinamas ir naudoti tinkamas turinys, kitų pedagogų sukurtos pamokos, įgarsintos pasakos, dainelės. Didelė pavyzdžių įvairovė lietuvių kalba. Turinį galima suklasifikuoti pagal dalyką, klasę.
<i>Klasės kūrimo galimybės</i>	<i>Canva</i> aplinkoje, skirtoje mokymui (<i>Canva for Education</i>), galima sukurti klasę, naudojant nuorodą, <i>Google Classroom</i> , el. pašta.
<i>Vertinimas</i>	–
<i>Turinio kūrimo galimybės</i>	Pedagogai / mokiniai gali perteikti įvairų turinį, naudodami programos šablonus, taip palengvinant visą užduočių, pamokos turinio rengimo procesą. Programoje pateikiama labai didelė įvairių pristatymų, infografikos (plakatų, pažymėjimų, minčių žemėlapių ir kt.) šablonų pavyzdžių. Taip pat galima įvairų turinį perteikti naudojant siužetines lentas, siužetinius paveikslėlius, vaizdo įrašus ir kt. Pasitelkus šią programą lengva kurti pamokos turinį, siekiant įtraukti ugdytinius į interaktyvias veiklas, pavyzdžiui, atlikti užduotis su interaktyviąja lenta, sukurti mokyklos / klasės laikraštį, videosiužetą ir pan.).
<i>Praktinis užduoties pavyzdys</i>	<i>Pamokos pavadinimas:</i> lietuvių kalba. <i>Tema</i> – „Rašytinio teksto kūrimas“. Konkursas „Knygos autorius“. Pamokoje mokiniai analizuoja tekstą, mokosi savarankiškai parašyti juodrašį, vertina ir reflektuoja kūrybos procesą, išskiria rašymo problemas, tobulina sukurtą tekstą.

*Praktinis
užduoties
pavyzdys*

Mokiniai, pasitelkdami plakate pateiktus teksto kūrimo žingsnius (sukurta su *Canva* programa), t. y. 1) paanalizuoja teksto pavyzdį, 2) rašo kartu su mokytoju, 3) savarankiškai parašo tekstą ir pasirinktinai sukuria paveikslėlių knygą arba komiksą jiems aktualia tema. Mokiniai sugalvoja knygos temą ir parengia teksto juodrašį. Pastarąjį pristato savo suolo draugui, išklauso pastabas, patarimus ir, konsultuodamiesi su mokytoju, sprendžia išskylančias rašymo problemas. Ištaisę juodraščius mokiniai parengia švarraščius, kurių turinį perkelia į knygos kūrimo programą, pavyzdžiui, „MozaBook“, „Bookcreator“, „SmartNoteBook“ ar kt.



Kaip kurti tekstą?


Paanalizuok teksto pavyzdį

- Nusakyk temą
- Kokia pagrindinė mintis?
- Pakomentuok teksto pavadinimą
- Palygink vaizdą ir tekstą
- Adaptuok tekstą

Parašyk savarankiškai

- Parašyk teksto juodrašį
- Perskaityk tekstą sau / kitiems balsu
- Aptark išskylančias rašymo problemas
- Patobulink juodrašį ir parenk švarraščius

	<p>Rašykite kartu Pažiūrėk, kaip rašo mokytojas Pabandyk pakartoti parašytą tekstą arba papasakok teksto dalį Aptarkime ir padiskutuokime įvairius teksto variantus</p> <p>Įsivertink ir ištaisyk Kas pasisekė, kokias rašymo problemas pavyko išspęsti? Kas nepavyko, ką reikėtų tobulinti, kaip galima būtų tai padaryti? Ištaisyk klaidas, perrašyk tekstą</p> <p>Sukurk tekstą</p> <p>Parengta naudojant „Canva“</p>
--	---

Mokymasis kuriant	
<i>Pavadinimas</i>	„Storybird“
<i>Programos / įrankio paskirtis</i>	Internetinis įrankis, skirtas vaizdinėms istorijoms kurti. Yra renkami viso pasaulio iliustratorių ir animatorių meno kūriniai. Taip bet kokio amžiaus rašytojai yra įkvepiami paversti paveikslėlius naujomis istorijomis.
<i>Šaltinis</i>	 <p>https://storybird.com/</p>
<i>Prieinamumas</i>	Ši programa yra mokama. Galima išbandyti nemokamą programos versiją (6 dienas). Pažymima, kad istorijų kūrimas, dalijimasis jomis ir jų skaitymas svetainėje yra nemokamas, už jų spausdinimą ar atsisiuntimą taikomi įvairūs mokesčiai.
<i>Prisijungimas</i>	Prisijungti galima pedagogams ir mokiniais, naudojant <i>Google</i> paskyrą, elektroninį pašta.
<i>Galerija</i>	Viešojoje bibliotekoje pateikiama apie 360 000 knygų (ilustruotos knygos, trumpi apsakymai, didelės apimties knygos), 18 000 komiksų, 577 000 eilėraščių, galima įsikelti į savo „knygų lentyną“ ir skaityti su mokiniais.
<i>Klasės kūrimo galimybės</i>	„Storybird“ aplinkoje galima sukurti klasę (pasirinkus bandomąjį, mokytojo ar mokyklos planą).
<i>Vertinimas</i>	Mokiniais galima priskirti uždavinius ir stebėti mokinių pasiekimus. Mokytojai gali peržiūrėti mokinių rašto darbus. Mokiniai turi galimybę savo darbus pateikti viešam vertinimui (<i>Review Tickets</i>).

Siekiant įtraukti vaikus į interaktyvias veiklas rekomenduojama naudoti (išbandyti) šiuos internetinius įrankius ir programas: *Educreations, Flipsnack, Flippity, Lumio, Lumi Education, Wordwall, Fast forward, Jigsawplanet, Learningapps, ClassDojo*. Mokymuisi per žaidimus galima pasitelkti: *Freppy, Edusensus, Žiburėlis, Minecraft, Narrator AR* ir daugelį kitų internetinių įrankių / programų. Knygų, komiksų, iliustruotų istorijų kūrimui rekomenduojama: *MozaBook, Bookcreator, SmartNoteBook, ACMI Generator, Bubblr, Capzles, Comic Master, MakeBeliefsComic, MapSkip, PicLits, Slidestory, Smilebox, ZooBurst*.

Sėkmingam ugdymo turinio pritaikymui specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams svarbu naudoti alternatyvius ugdymo metodus, kurie padeda jiems lengviau įsisavinti mokomąją medžiagą. Pavyzdžiui, ugdant specifinių mokymosi sutrikimų (skaitymo sutrikimų) turinčius mokinius būtina „sudaryti galimybę pasinaudoti teksto įgarsinimo įranga, audiobiblioteka; o rašymo sutrikimų turintiems mokiniams pasiūlyti galimybę tekstą surinkti kompiuteriu, komunikatoriumi, naudotis pagalbine girdėti padedančia FM sistema ir kt.“ (Vilniaus PPT, 2020, p. 10). Tenkinti mokinių, negalinčių skaityti įprasto spausdinto teksto dėl regos, fizinių funkcijų, raidos ar kompleksinių sutrikimų, kitų įgimtų ar įgytų sveikatos sutrikimų bei mokymosi sunkumų, kultūrinius ir informacinius poreikius padeda Lietuvos audiosensorinė biblioteka (LAB), kuri administruoja **ELVIS** (Elektroninių leidinių valdymo informacinė sistema) virtualią biblioteką. Prisijungus prie **ELVIS** fondų, galima rasti tūkstančius pavadinimų populiarių įgarsintų knygų (tarp jų – ir skirtas vaikams), įgarsintų žurnalų, filmų su garsiniu vaizdavimu, skaitmeninių knygų ir vadovėlių (PDF, DAISY, EPUB formatais), skaitmeninių Brailio leidinių, garso spektaklių.

Kompetencijomis grįstas ugdymas

Įtraukiojo ugdymo kontekste svarbus vaidmuo tenka ugdymo įstaigų administracijai, Vaiko gerovės komisijos nariams, pagalbos mokiniui specialistams bei pedagogams, kurie turi inicijuoti ugdymo įstaigoje tokio ugdymo organizavimą, kai būtina: sieti bendrojo ir specialiojo ugdymo sistemas, laikytis socialinio interakcinio požiūrio į negalią, ugdyti mokinį, orientuotą ne į akademinis pasiekimus, o į bendrąsias kompetencijas, pritaikyti ir veiksmingai įgyvendinti ugdymo programas, realiai diferencijuoti ugdymą, vertinti ir fiksuoti vaikų individualią pažangą bei teikiamos pagalbos veiksmingumą, kurti paramos mokiniui sistemą, tobulinti mokytojų ir specialistų kompetencijas, gerinti tarpinstitucinį bendradarbiavimą, tikslingai panaudoti išteklius.

Atnaujintose priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2022) pabrėžiama kompetencijų ugdymo svarba, nes „jų

ugdymas būtinas kiekvieno asmens tobulėjimui, socialinei įtraukčiai, darniai gyvenimui, aktyviam pilietiškumui, pasirengimui asmeniniu indėliu prisidėti prie Lietuvos, Europos ir pasaulio pažangos, darnaus vystymosi“. Bendrųjų programų mokymo(si) turiniu 7 tarpusavyje susijusios kompetencijos (komunikavimo, kultūrinė, kūrybiškumo, pažinimo, pilietiškumo, skaitmeninė ir socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos) ugdomos integraliai, tik intensyvumas priklauso nuo moko- mojo dalyko specifikos.

Daug informacijos ypatingų mokinių kompetencijų ugdymo klausimais peda- gogams siūloma 2022 m. Švietimo portale *emokykla.lt* paskelbtose rekomendaci- jose dėl atnaujinamų bendrųjų programų pritaikymo mokiniams, turintiems in- telekto (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022), judesio ir padėties bei neurologinių (Astapovičienė, Liaudanskienė, 2022), regos (Taurienė, Meškuotienė, 2022), klausos sutrikimą ar kochlearinius implantus (Levickienė, Šilaikienė, 2022), įgimtą kur- čneregystę (Taurienė, 2022), negalią dėl įvairiapusio raidos sutrikimo (Greimaitė, Grikainienė, 2022), elgesio ar (ir) emocijų (Karalienė, Grybienė, 2022), kalbėjimo ir kalbos sutrikimų (Paulauskienė, Džiaugienė, 2022) bei mokymosi sunkumų ir mokymosi sutrikimų (Savakaitienė, Šukienė, 2022a, b). Akcentuojama, kad or- ganizuojant šių mokinių ugdymą(si) svarbu remtis universalus dizaino ugdyme (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022) principais, dėmesį sutelkti į mokinio asme- nybės ugdymą, į jo paties aktyvų, sąmoningą mokymąsi, suteikiant mokiniui tin- kamą paramą, kad jis išsiugdytų gyvenimui svarbių kompetencijų (Birgelytė ir kt., 2012). Dėmesys turi būti sutelktas ne tik į vaiko stiprybes ir silpnybes, bet ir į mo- kymosi konteksto praturtinimą, kad mokinys rastų aplinkoje vizualinių ir žodinių užuominų, kartu su mokiniu tam tikra tema parengtų minčių žemėlapių, tekstą ar taisykles paaiškinančių paveikslų, užrašų, schemų (Gevorgianienė, Liaudanskienė, 2022). Ugdymo procese mokiniams būtina siūlyti kuo daugiau įvairių priemonių, ugdymo būdų, laikinos paramos priemonių, tokiu būdu siekiant sudaryti sąlygas savarankiškai pasiekti numatytą ugdymosi tikslą (Meier & Rossi, 2020).

Vertinimo paskirtis ir funkcijos

Mokinių pasiekimų ir asmeninės pažangos, įgytų kompetencijų į(si)vertinimas yra neatsiejama ugdymo proceso dalis. „Vertinimas suprantamas kaip mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveika, kurios metu kaupiama informacija apie mokinio mo- kymąsi, pažangą ir įvairiais būdais teikiamas grįžtamasis ryšys mokiniui apie jo pasiekimus, pateikiamos rekomendacijos dėl tolesnio mokymosi“¹⁵. „Mokymosi

15 Mokinių, kurie mokosi pagal bendrojo ugdymo programas, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos aprašas. (2023). TAR, 2023-08-31, Nr. 17187.

pasiekimų vertinimo paskirtis – padėti mokiniui pasitikrinti mokymosi pažangą, nustatyti jo pasiekimus ir, palyginus su bendrosiose programose nustatytais pasiekimų lygiais <...>, padėti priimti sprendimus dėl tolesnio mokymosi ar veiklos.¹⁶

Taigi, vertinimas mokykloje atlieka kelias svarbias funkcijas: diagnostinę, ugdomąją, apibendrinamąją ir kt.

Apibendrinamasis ir kriterinis vertinimas

Diagnostinis vertinimas taikomas siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir tam tikru mokymosi metu padarytą pažangą, numatyti tolesnio mokymosi galimybes, pagalbą sunkumams įveikti¹⁷; įvertinti mokinio poreikius prieš pradėdant mokymą, kad mokytojai nustatytų mokymosi spragas ir galėtų parengti mokymo strategijas, kaip tas spragas užpildyti (Sun et al., 2016).

Tipiški diagnostinio vertinimo būdai yra kontroliniai, savarankiški, laboratoriniai darbai, testai.

Kriterinis vertinimas matuoja mokinių pasiekimus pagal nustatytus standartus ar konkrečius mokymosi tikslus. Šio tipo vertinimas gali padėti mokiniams suprasti, kas yra vertinama ir ko tikimasi; taikant kriterinį vertinimą, mokiniai gali įsiverinti savo pažangą pagal nustatytus standartus (Sun et al., 2016).

Derinant diagnostinį vertinimą su kriteriniu vertinimu pagal iš anksto kartu su mokiniu sutartus vertinimo kriterijus identifikuojamos stipriosios ir silpnosios dalyko išmokimo pusės.

Diagnostinio vertinimo pritaikymo pavyzdys mokiniui, patiriančiam mokymosi sunkumų lietuvių kalbos pamokose:

4 klasės lietuvių kalbos pamoka. Diagnostinis testas, diktantas ar kita mokytojo pasirinkta forma daiktavardžio ir būdvardžio derinimo gebėjimams identifikuoti.

Šioje pamokoje mokytojas nori nustatyti, ar mokiniai geba derinti daiktavardį ir būdvardį gimine, skaičiumi, linksniu, ar nedaro kalbos dalių derinimo ir rašybos klaidų. Kitos su tema nesusijusios klaidos nėra labai aktualios, nes nerodo temos išmokimo.

Jei mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, nėra parengta individualizuota užduotis, bet yra žinoma, kad jis daro daug tų pačių fonologinių / grafinių / gramatikos klaidų, patartina su mokiniu susitarti dėl šių klaidų skaičiavimo ir žymėjimo. Su konkrečia tema nesusijusias klaidas patartina žymėti kita spalva, vertinant balais šias klaidas grupuoti ar (ir) neįtraukti jų į galutinį balą.

16 LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011.

17 Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20049.

Mokytojas, gerai pažindamas mokinį, žinodamas jo stiprybes ir silpnybes, nuolat sunkumų keliančias ugdymosi situacijas, gali ieškoti ir rasti būdų, kaip jas minimizuoti, apeiti, nesukeliant diskomforto mokiniui (pvz., dėl nuolat besikartojančių klaidų), ir siekti mokinio pažangos pagal konkretų pamokos temos mokymosi uždavinį.

Formuojamasis vertinimas mokinių įvairovėje

Formuojamasis ugdomasis vertinimas užtikrina svarbiausio mokinio pasiekimų vertinimo tikslo – padėti mokytis – įgyvendinimą. Formuojamasis vertinimas suprantamas kaip cikliškas mokymo(si) informacijos panaudojimas tolesniam mokymuisi, jo planavimui, koregavimui.¹⁸

Formuojamasis vertinimas, dar žinomas kaip *vertinimas mokymuisi*, yra toks, kur akcentuojamas aktyvus mokinių vaidmuo jiems patiems tobulinant savo mokymąsi. Šio tipo vertinimo metu mokytojai pateikia mokiniams grįžtamąją informaciją apie jų stipriąsias puses ir apie sritis, kurias reikia tobulinti. Formuojamasis vertinimas sėkmingas, kai taikomas nuolat, per visą pamoką (o ne pradžioje ar pabaigoje) ir suteikia mokiniams galimybę iš karto grįžtamąją informaciją panaudoti savo mokymuisi tobulinti (Sun et al., 2016). Formuojamojo vertinimo laikas turi esminį vaidmenį, nes grįžtamoji informacija turi būti pateikta kuo greičiau, kad ji būtų kuo naudingesnė mokiniui. Kuo daugiau laiko praeina, kol mokinys gauna grįžtamąją informaciją, tuo sunkiau jam gali būti suprasti vertinimo esmę ir tobulinti savo paties mokymąsi. Štai kodėl formuojamasis vertinimas, o ne pažymys turėtų būti pagrindinė mokytojo žinutė mokiniui (Hummel et al., 2021).

Ugdymo įstaigose pradėjus diegti atnaujintą ugdymosi turinį, ypatinga svarba tenka formuojamajam vertinimui, kuris turėtų sudaryti apie 70 proc. viso vertinimo pamokoje. Formuojamojo vertinimo misija – skatinti kiekvieno mokinio individualią pažangą.

Mokytojai ir mokslininkai vieningai sutaria, kad formuojamasis vertinimas:

- motyvuoja mokinius siekti asmeninės pažangos,
- ugdo kritinio mąstymo gebėjimus (mąstoma apie savo mokymosi tikslus, procesą, rezultatus, sėkmių ir kliūčių priežastis, pastarųjų įveikos būdus),
- mažina atskirtį, nes apeinamas reitingavimo barjeras (nevertinama balais),
- nekelia socialinės ir psichologinės įtampos (minimizuojama konkurencija).

Šie aspektai ypač svarbūs SUP turintiems mokiniams.

18 Mokinių, kurie mokosi pagal bendrojo ugdymo programas, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos aprašas. (2023). TAR, 2023-08-31, Nr. 17187.

Kaip formuojamasis vertinimas keičia mokinio kompetencijas

Reflektyvaus mokymosi lygiai				
I	II	III	IV	V
Nėra tinkamų sąlygų: nėra grįžtamojo ryšio , tikslingo klausinėjimo, į(si)-vertinimo	Teikiama konstatuojamojo pobūdžio informacija, dažniausiai nurodant klaidas : „Čia suklydai.“	Teikiama konstatuojamojo pobūdžio informacija, nurodant sėkmes ir klaidas : „Teisingai įrašėi praleistas raides, bet klaidinškai pažymėjai sakinio ribas.“	Mokytojo klausimai, teiginiai nukreipti į ugdymosi proceso apmąstymą : „Ar pasižymėjai svarbiausias teksto vietas?“	Sudarytos sąlygos pasirinkti, apmąstyti ir pritaikyti išmokimą kitame kontekste .
Mokinys nežino, kaip mokytis, ką stiprinti ar keisti, daro tas pačias klaidas .	Mokinys užduoda sau tą patį klausimą, orientuotą į klaidų paiešką : „Ar aš teisingai, darau / padariau?“	Mokinys žino, ką geba, ko nemoka . Galutinis rezultatas įgyja prasmę .	Mokinys netik fiksuoja klaidas, kurių turėtų vengti, bet ir ieško sėkmės kelių joms įveikti, mąsto .	Mokinys žino sėkmės ir klaidų priežastis, žino klaidų įveikimo strategijas , pritaiko jas įvairiuose kontekstuose .

Tinkamai organizuojamas mokymosi procesas, deramai parinktos ir taikomos formuojamojo vertinimo strategijos gali padėti mokiniui pereiti iš vieno reflektyvaus mokymosi lygio į kitą.

Vertinimo ciklas

Ciklo dalis	Pedagogo veiklos pavyzdys	Mokinio veiklos pavyzdys	Rezultato pavyzdys
Planavimas: Kas bus vertinama? Kokios strategijos / įrankiai naudojami?	Kartu su mokiniu aptaria, pasiūlo pats, kas bus vertinama. Mokytojas visada informuoja mokinius apie vertinimo būdus ir kriterijus.	Kartu su mokytoju aptaria, pasiūlo pats, kas bus vertinama.	Pasirinkta vertinti komunikavimo ir pažinimo kompetencijos raiška per gebėjimą taisyklingais sakiniais išsakyti savo nuomonę apie kūrinio veikėją. Palyginti du kūrinio veikėjus.
Duomenų rinkimas, analizavimas, interpretavimas.	Stebi, fiksuoja.	Pildoma <i>Veno diagrama</i> ar <i>Veikėjo analizės schema</i> , arba atliekama kita mokytojo suplanuota veikla žodžiu, raštu, kitu būdu.	Mokytojo teikiama grįžtamoji informacija, komentarai, pastabos, užduodami klausimai yra aiškūs, mokinys žino savo sėkmes / nesėkmes.
Vertinimo duomenų, grįstų įrodymais, pateikimas.	Klausia, komentuoja, teikia grįžtamojo ryšio informaciją.	Realiai įsivertinti asmeniniai pasiekimai. Suvokiami asmeniniai pasiekimai.	Klaidas supranta kaip mokymosi ir asmeninės pažangos galimybę, mokosi kelti prasmingus klausimus, reflektuoja savo mokymąsi.
Planavimas: Ką daryti toliau?	Ugdymo turinį planuoja, atsižvelgdamas į esamus mokinių pasiekimus.	Supranta, ko reikia mokytis, galvoja, kaip to siekti.	Įvardija, kokios veiklos padės siekti pažangos.

Kiekvienoje pamokoje mokiniai įgyja ne tik dalykinių žinių ir įgūdžių, bet ir ugdomosi kompetencijas, kurių į(si)vertinimas ugdo kognityvinius mokinių gebėjimus, didina jų atsakomybę už savo pačių mokymąsi.

Kompetencijų į(si)vertinimo pavyzdys, kai į(si)vertinimas siejamas su ugdymo įstaigos veiklos kokybės strateginiais rodikliais

Bendras apibūdinimas	Ugdymo rezultatai – svarbiausias mokyklos veiklos kokybės požymis. Vertinant šią sritį, siekiama nustatyti, ko pasiekama ugdant kiekvieną mokinį ir kokie yra apibendrinti mokyklos veiklos rezultatai, taip pat suvokti rezultatų kaitą – mokinio ir mokyklos pažangą.				
Mokinių patirtys / gyvenimas mokykloje	Rezultatai / Asmenybės ūgtis				Strateginiai rodikliai
	Kokybės rodiklio vertinimas / įsivertinimas				
	1 lygis	2 lygis	3 lygis	4 lygis	
Naujų dalykų mokymasis	Pasyviai mokosi naujų dalykų.	Įkalbėtas susidomi naujais dalykais.	Domisi naujais dalykais, ieško informacijos.	Domisi naujais dalykais, ieško informacijos, dalijasi ja, rodo iniciatyvą.	Padariusių individualią ugdymosi pažangą mokinių dalis 100 proc.
Problemų sprendimas, sprendimų priėmimas, mokymasis iš klaidų	Su pagalba kartais atpažįsta problemą.	Įvardija problemą, iš pasiūlytų sprendimo būdų pasirenka tinkamą.	Įvardija problemą, pasiūlo tinkamą sprendimo būdą.	Supranta problemos teigiamą, neigiamą poveikį; pasirenka veiksmingus problemos sprendimo būdus.	Padariusių individualią ugdymosi pažangą mokinių dalis 100 proc.
Refleksija	Kartais ir tik su pagalba įvardija, ko mokėsi, kas gali padėti įveikti sunkumus.	Padedamas įvardija, ko mokėsi, kas gali padėti įveikti sunkumus.	Įvardija, analizuoja, ko ir kaip mokėsi, identifikuoja sunkumus, kartais randa jų sprendimo būdus.	Analizuoja, ko ir kaip mokėsi, identifikuoja sunkumus, randa jų sprendimo būdus.	Mokinių, fiksuojančių asmeninę pažangą, 97 proc.

Mokytojo tikslai vertinimo procese:

- sudaryti saugią ugdymosi aplinką;
- vertinti rezultatus ir mokymosi procesą, ne mokinį;
- kurti įtraukios klasės / mokyklos kultūrą, grįstą abipuse pagarba, nuoširdžiu rūpesčiu, tolerancija įvairovei ir klaidoms;
- mokyti mokinius įsivertinti savo veiklą ir rezultatus; organizuoti reflektyvų mokymąsi: klausti ir mokyti kelti klausimus, analizuoti sėkmes ir nesėkmes, analizuoti mokymosi procesus;
- grįžtamąjį ryšį teikti tinkamu laiku ir dažnumu;
- reflektuoti savo mokymo procesą: mokymosi turinio parinkimą, metodų tinkamumą, asmenines sėkmes ir nesėkmes, mokinių pasiekimus, individualią pažangą, jos priežastis.

Pagrindinė vertinimo funkcija – padėti mokiniams mokytis, suteikiant grįžtamąją informaciją apie tai, *ko* jie mokosi (tikslai), *kaip* tai daro ir *ką* reikės daryti toliau, siekiant mokymosi pažangos. Svarbus mokinių įsitraukimas į savo pačių mokymosi vertinimą.

Mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, formuojamasis vertinimas labai svarbus siekiant geriausių asmeninių rezultatų: gerina supratimą apie stipriąsias ir silpnąsias ugdymosi puses; plėtoja stiprybes, apeinant silpnas. Įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių žinios gali būti nepakankamos, pažintiniai gebėjimai neišlavę, mokymosi ir pažangos tempas lėtas. Šiems mokiniams pozityvi, palaikanti, į rezultatus ir mokymosi procesą orientuota grįžtamoji informacija yra svarbūs mokymosi motyvacijos, paramos mokantis ir mokymosi sėkmės aspektai.

Veiksmingas komandinis darbas ir bendradarbiavimas

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo projekte (2022, 5 str. 5 punktas) nurodoma, kad šalies švietimo sistema orientuota į įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimą bei siekia sudaryti „sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose, ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės“. Švietimo plėtros programoje ir Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje taip pat akcentuojamas švietimo įtraukties ir prieinamumo didinimo aspektas (Auškelis ir kt., 2022, p. 5), nes nepatenkinti ugdymosi poreikiai, kylantys dėl nepalankių aplinkos veiksnių, tiesiogiai daro įtaką vaiko mokymosi sunkumams (Buzaitytė-Kašalynienė ir kt., 2018, p. 7). Todėl, siekiant kiekvieno vaiko ugdymosi sėkmės, nepakanka veikti

individualiai, būtina kompleksinė švietimo pagalba, apimanti visos bendruomenės, įvairių specialistų ir socialinių partnerių pastangas.

Akcentuojama, kad mokyklos gerinimu turi būti suinteresuota visa mokyklos bendruomenė, kuri išpareigoja ieškoti geresnių būdų, kaip visiems kartu gyventi, dirbti ir mokytis. Tai apima partnerystės kūrimą, bendradarbiavimą ir dalyvavimą bendroje veikloje, siekiant užtikrinti tvarų vystymąsi (Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra, 2022). Siekiant įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus itin svarbu: „kad visa mokyklos bendruomenė suprastų įtrauktį ir teisingumą kaip kokybiško ugdymo pagrindą, vertintų kiekvieną besimokantįjį ir mokinių mokymosi poreikių įvairovę; susitarti dėl visiems mokyklos bendruomenės nariams priimtinos „mokyklos kiekvienam“ nuostatos ir bendros įtraukiojo ugdymo (įtraukties principo) sampratos; kad mokyklos vizija ir reali mokyklos veiklos perspektyva būtų priimtina visiems bendruomenės nariams; kad mokyklos veiklos tobulinimo sprendimai įtraukčiai būtų priimami vadovaujantis sutarta bendros veiklos perspektyva ir bendromis diskusijomis“ (Auškelis ir kt., 2022, p. 8).

Pasak Skučaitės, Karmazės (2011), vieni iš svarbiausių bendradarbiavimą skatinančių veiksnių yra administracijos palaikymas, pasitikėjimas ir bendradarbiavimo aplinkos kūrimas, veiksmingas komandinis mokyklos bendruomenės darbas: kaip geba dirbti komandose mokytojai, mokytojai ir mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai), mokytojai, mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai) ir mokiniai.

Pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų komandinis darbas individualiai kiekvieno mokinio pažangai

Mokykla turi užtikrinti sąlygas kiekvieno mokinio pažintinei, emocinei, socialinei, fizinės sveikatos, dvasinei gerovei, mokymosi sėkmei. Pagrindinė Vaiko gerovės komisijos veiklos kryptis yra prevencinė, esant poreikiui – intervencinė.

Autorių patirtis rodo, kad sėkmingam mokymuisi ir gyvenimui mokykloje, mokymosi motyvacijai didžiausią poveikį daro palaikančios, bendradarbiaujančios ir susitarimais grįstos mokyklos kultūros kūrimas, skatinimas ir puoselėjimas. Pastebėta, kad efektyviai spręsti problemas galima, jei mokykloje kiekvieną savaitę vyksta Vaiko gerovės komisijos posėdžiai, trumpi švietimo pagalbos specialistų pasitarimai, kurių metu aptariama ir analizuojama individuali mokinių pažanga, kolegialiai susitariama dėl pagalbos (pažintinės, emocinės, fizinės, psichologinės, socialinės, asmeninės) poreikio, formų, laikotarpių.

Mokyklos vaiko gerovės komisijos paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individu-

alias galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus bei pažangą¹⁹.

Vaiko ir jo tėvų, globėjų (rūpintojų) dalyvavimas posėdžiuose yra būtinas, siekiant, kad visi dalyviai išpareigotų maksimaliai įgyvendinti ilgalaikius vaiko gerovės tikslus. Pasitarimų metu planuojami preliminarūs (savaitės tikslumu) susitikimai – refleksijos susitarimų įgyvendinimo įšivertinimui, koregavimui.

Žemiau pateikiami Vaiko gerovės komisijos posėdžių susitarimų pavyzdžiai.

Vaiko gerovės komisijos posėdžio, kurio tikslas – pagerinti X mokinio mokyklos lankymą, pavyzdys

Susitarimų turinys	Atsakinga(s)	Laikotarpis
„Ateisiu į mokyklą kasdien, bent nuo antros pamokos.“	Mokinys, mama	Iki sausio 24 d.
Užtikrinti X mokinio (sūnaus) dienos režimo laikymąsi (laiku eiti miegoti, vėliausiai iki 23 val.) ir laiku išleisti mokinį į mokyklą. Kasdien sekti elektroninį dienyną dėl praleistų pamokų, pavėlavimo.	Mama	Iki sausio 24 d.
Sudaryti psichologiškai palankias sąlygas mokinio ugdymuisi, atsižvelgiant į esamą nelankymo situaciją. Sudaryti bei mokytojams žodžiu ir TAMO dienyne pateikti rekomendacijas, kaip užtikrinti psichologiškai palankias ugdymuisi sąlygas.	Atsakingas VGK pirmininkas, psichologas.	Iki sausio 11 d. žodžiu ir elektroniniame dienyne.
Užtikrinti psichologiškai palankias ugdymuisi sąlygas, vadovaujantis pateiktomis rekomendacijomis.	Visi mokyklos darbuotojai.	Iki sausio 24 d.
Du kartus per savaitę teikti (tęsti) specialiojo pedagogo pagalbą pagal numatytą programą.	Specialusis pedagogas	Pagal tvarkaraštį.
Kartą per savaitę mokiniui teikti psichologo konsultacijas.	Psichologas	Laikas derinamas individualiai.
Kasdien mokiniui susitikti su socialine pedagoge po pamokų, aptarti dienos sėkmes, kartą per savaitę (penktadieniais) – su mokiniu ir jo mama.	Socialinis pedagogas	Kasdien (kas savaitę) iki sausio 24 d.

19 Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (2011). Nauja suvestinė redakcija Nr. V-1129, 2020-08-03. TAR, 2020-08-03, i. k. 2020-16829.

Su mokiniu dirbantys mokytojai raštu pateikia refleksijas apie susitarimų įgyvendinimą.	Mokytojai	Iki sausio 24 d.
Refleksija	VGK pirmininkas, socialinis pedagogas, psichologas, mokinys, mama.	Sausio 25 d. 14:45 val.

Vaiko gerovės komisijos posėdžio, kurio tikslas pagerinti X klasės mokinių tarpusavio santykius, pavyzdys

Susitarimų turinys	Atsakinga(s)	Laikotarpis
X mokiniui teikti socialinio pedagogo konsultacijas, siekiant ugdyti nesmurtinio elgesio įgūdžius.	X mokinys, socialinis pedagogas.	Kartą per savaitę (vieną mėn. iki refleksinio susitikimo).
XX mokiniui teikti socialinio pedagogo konsultacijas, siekiant, kad XX nenurodinėtų kitiems mokiniams, ką jie turi daryti.	XX mokinys, socialinis pedagogas.	Kartą per savaitę (vieną mėn. iki refleksinio susitikimo).
X stengsis laikytis susitarimo: supykus nesmurtauti, bet eiti į valgyklą atsigerti vandens.	X mokinys, mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai.	Kilus pykčiui ir norui smurtauti.
XX mokinys stengsis nenurodinėti kitiems mokiniams, ką jie turi daryti. Kilus norui nurodinėti, pasiims specialiosios pedagogės paruoštą kortelę.	XX mokinys, mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai.	Kilus norui nurodinėti.
X ir XX mokiniai ir pedagogai pildys mokinių elgesio dienoraštį, mokiniai aptars su socialiniu pedagogu.	X ir XX mokiniai, mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai.	Kasdien (vieną mėn. iki refleksinio susitikimo).
X mokinys negali liesti kitų vaikų be jų sutikimo.	X mokinys.	Visada.
Refleksija.	VGK pirmininkas, mokiniai, socialinis pedagogas.	Preliminari data gruodžio 18 d.

Mokinio sėkmė prasideda pirmą kartą atvėrus mokyklos duris. Vaiko gerovės komisija įgyvendina holistinę sėkmingos adaptacijos mokykloje programą, apimančią emocinę, fizinę, socialinę ir dvasinę paramą. Adaptacijos procesas turėtų būti tikslingai planuojamas.

Pirmąją mokinio atvykimo į mokyklą dieną skiriama „Pažinties valanda“. Už jos įgyvendinimą atsakingi socialinis pedagogas ir specialusis pedagogas. Mokinys supažindinamas su mokyklos aplinka, kasdiene dienotvarke, mokytojais, švietimo pagalbos specialistais ir kitais darbuotojais.

Pirmojo susitikimo su mokiniu, jo tėvais (globėjais, rūpintojais) metu išsiaiškunami individualūs mokinio poreikiai ir sudaromas individualus mokinio profilis; aptariama individuali adaptacijos trukmė, reikalinga pagalba adaptacijos laikotarpiu, bendradarbiavimo būdai. Adaptacijos programą įgyvendina visi mokyklos darbuotojai.

Adaptacijos laikotarpio pabaigoje mokinys pildo adaptacijos anketą ir vertina savo socialinę, mokymosi ir asmeninę adaptaciją. Adaptacijos procesui aptarti organizuojamas mokinio, tėvų (globėjų), švietimo pagalbos specialistų, pagal poreikį – kitų mokytojų ir darbuotojų susitikimas.

Rūpinimasis mokinio adaptacija, kai jam skiriama pakankamai dėmesio, atsižvelgiama į individualius poreikius ir siekiama maksimaliai juos tenkinti, yra ne tik mokinio sėkmės pamatas, bet ir mokyklos sėkmės rezultatas.

Komandinis darbas pritaikant mokiniui Bendruosius ugdymo planus

„Mokinio individualus ugdymo planas – tai kartu su mokiniu sudaromas jo galioms ir mokymosi poreikiams pritaikytas ugdymosi planas, padedantis išsikelti tikslus, juos įgyvendinti, prisiimti asmeninę atsakomybę už mokymąsi.“²⁰ Vaudamasi Bendraisiais ugdymo planais, mokykla kiekvienam mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, rengia individualų ugdymo planą (IUP). IUP sudėtinė dalis yra pagalbos vaikui planas, apimantis ugdymo procese specialistų teikiamą pagalbą ir paslaugas, didinančias mokinio ugdymosi veiksmingumą. Plano formą, įgyvendinimo, stebėsenos ir rezultatų aptarimo formas bei etapus kiekviena ugdymo įstaiga gali nustatyti pati; knygoje pateiksime kelis IUP pavyzdžius.

Bendrieji ugdymo planai sudaro galimybes pritaikyti ugdymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atsižvelgiant į jų individualias galias, turimus sutrikimus ir poreikius. Sudarydama mokinio individualų ugdymo planą,

20 2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. TAR, 2021-05-03, Nr. 9423.

atsižvelgdama į pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijas mokykla gali dalykų programoms įgyvendinti skirtą metinį pamokų skaičių koreguoti: pradinio ugdymo programoje – iki 20 procentų, pagrindinio ugdymo programoje – iki 30 procentų, išlaikant minimalų pamokų skaičių per savaitę. Mokiniam, kuris moko si pagal pradinio ugdymo individualizuotą programą, galima iki 10 procentų mažinti minimalų privalomų pamokų skaičių.

Bendruosiuose ugdymo planuose nurodytų sutrikimų turintys mokiniai gali nesimokyti ar pradėti vėliau mokytis kai kurių mokomųjų dalykų. Tenkindama individualius mokinio poreikius, mokykla gali formuoti laikinas ar nuolatinės mobilias grupes; didinti kurios nors ugdymo srities pamokų skaičių; planuoti specialiosios pedagoginės pagalbos pamokas; asmeninių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo(si), karjeros planavimo, sveikatos ugdymo ar kt. veiklą.

Prieš sudarant individualų ugdymo planą, analizuojami mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo dokumentai: nagrinėjamos Pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvados apie mokinių pažintinius gebėjimus, elgesio, asmenybės galias ir sunkumus; ugdymo(si) rekomendacijos. Svarbu PPT vertinimo duomenis palyginti su mokytojo ir švietimo pagalbos specialistų surinktais duomenimis ir sudaryti mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, individualų ugdymosi profilį: nustatyti individualius gebėjimus ir mokymosi sunkumus, asmenines ir mokymosi patirtis, motyvacinius aspektus, tinkamiausius mokymosi būdus, individualius poreikius. Visi šie duomenys padeda mokymąsi organizuoti taip, kad atitiktų vaiko unikalų poreikių derinį ir mokinys galėtų pasiekti maksimaliai geriausių ugdymo(si) rezultatų.

Bendrojo ugdymo plano pritaikymo mokiniui pavyzdys

X klasės mokinys ugdomas pagal individualizuotas programas. Mėgsta dailės ir technologijų pamokas, jose dažniausiai patiria sėkmę, todėl sudarant individualų ugdymo planą tikslinga atsižvelgti į mokinio pomėgius.

Atlikdamas kalbinės veiklos reikalaujančias užduotis, patiria sunkumų, pyksta, elgiasi netinkamai, ypač tuomet, kai iš karto pateikiamos visos pamokos užduotys, todėl mokiniui būtina instrukcijas, užduotis pateikti etapais, klasės ar patikrinamųjų darbų užduotis pateikti atskiruose lapuose, skaidyti dalimis ir pan.

Vadovaujantis Pedagoginės psichologinės tarnybos dokumentais, mokinio stebėjimo duomenimis, orientuojantis į stiprybes ir negalios apėjimą, mokiniui sudarytas individualus ugdymo planas, vadovaujantis 2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų 135.1, 135.2, 135.6, 135.11 punktais. Dalykų mokytojų, švietimo pagalbos specialistų parengtos individualizuotos programos yra sudėtinė individualaus ugdymo plano dalis.

..... *klasės mokinio (-ės)* *mokyklos*

INDIVIDUALUS UGDYMO PLANAS

... – ... m. m.

Ugdymo tikslas – ugdyti pagal individualizuotas programas, atitinkančias mokinio mokymosi galias, turimas žinias ir gebėjimus, interesus ir mokymosi motyvaciją, padėti ugdytis gyvenimui svarbias kompetencijas.

Pagalbos tikslas – ugdyti kalbą ir kalbėjimą, pažintinius gebėjimus, komunikavimo įgūdžius.

Mokyti kurti pozityvius santykius ir atsakingai priimti sprendimus.

Sveikatos priežiūros specialistų tikslas – užtikrinti būtinąją medicininę pagalbą ir teikti planines sveikatos priežiūros paslaugas.

Ugdymo sritys, dalykai	Valandų skaičius per savaitę	Pastabos
Dorinis ugdymas		
<i>Etika</i>	1	
Kalbos		
<i>Lietuvių kalba ir literatūra</i>	5	1 lietuvių kalbos pamoka vyksta specialiojo pedagogo kabinete. Nesimoko užsienio kalbų, vietoj jų organizuojamos asmeninių kompetencijų ugdymo bei menų / technologijų pamokos mišrioje mobilioje grupėje.
<i>Asmeninių kompetencijų ugdymas</i>	3	
<i>Menų / technologijų pamokos</i>	3	
Matematika ir informacinės technologijos		
<i>Matematika</i>	4	1 matematikos pamoka vyksta specialiojo pedagogo kabinete.
<i>Informacinės technologijos</i>	1	

Gamtamokslinis ugdymas		
<i>Gamta ir žmogus</i>	2	
Socialinis ugdymas		
<i>Istorija</i>	1	1 istorijos pamoka keičiama socialinio pedagogo pamoka, mokoma kurti tarpusavio santykius, priimti sprendimus.
<i>Aš, tu, mes</i>	1	
<i>Geografija</i>	2	
Menai ir technologijos		
<i>Dailė</i>	1	
<i>Muzika</i>	1	
Fizinis ugdymas		
<i>Gydomoji kūno kultūra</i>	5	
<i>Gydomasis plaukimas</i>	3	
Iš viso dalykų	14	
Iš viso pamokų	33	
Klasės valandėlės ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymas		
<i>Kelias į sveiką gyvenseną</i>	0,25	Teminės klasės valandėlės kiekvieną savaitę.
<i>Socialinių kompetencijų ugdymas</i>	0,25	
<i>Pasiekimų ir pažangos analizė</i>	0,25	
<i>Ugdymas karjerai</i>	0,25	
<i>Socialinė-pilietinė veikla</i>	10 val. per m. m.	
Pagalbos teikimas*		
<i>Socialinė pedagoginė pagalba</i>	Pagal poreikį	Socialinė pedagoginė, psichologinė, specialioji pedagoginė pagalba teikiama pagal pagalbos mokiniui specialistų parengtas programas.
<i>Psichologinė pagalba</i>	Pagal poreikį	

<i>Specialiojo pedagogo pagalba: lietuvių k.</i>	3	1 lietuvių kalbos ir 1 matematikos pamoka vyksta specialiojo pedagogo kabinete, kitos klasėje, padedant specialiajam pedagogui.
<i>matematika</i>	2	
<i>Logopedo pagalba</i>	2	
<i>Mokytojo padėjėjo pagalba</i>	Pagal poreikį	
Sveikatos priežiūra. Ilgalaikė rehabilitacija		
<i>Gdytojų: ortopedo traumatologo, neurologo, vaikų ligų gydytojo, reabilitologo konsultacijos</i>	1 kartą per pusmetį**	Detali informacija mokinio sveikatos byloje.
<i>Individuali kineziterapija salėje</i>		Vertinama laikysena, parenkamos korekcinės padėtys, skiriami individualūs korekciniai pratimai.
<i>Individuali kineziterapija baseine</i>		
<i>Ergoterapija, magnetoterapija, „Biopton“ šviesos ir parafino terapija, elektrostimuliacija, hidroterapija</i>	Pagal gydytojų paskyrimus	Detali informacija mokinio sveikatos byloje.
Neformalusis ugdymas		
<i>Dailės būrelis</i>	1	
<i>Sporto būrelis</i>	1	
Iš viso būrelių	2	
Iš viso valandų	2	
Neformaliojo vaikų švietimo (NVŠ) teikėjų būreliai		
<i>STEAM</i>	1	
Iš viso NVŠ teikėjų būrelių	1	
Iš viso NVŠ teikėjų valandų	1	
Iš viso neformaliojo ugdymo valandų	3	
Iš viso valandų	3	

* Pagalbai skiriamų valandų (pamokų) skaičius per mokslo metus gali keistis.

** Esant poreikiui gydytojas gali konsultuoti ir dažniau.

.....
Mokinio (-ės) vardas, pavardė, parašas

.....
Vieno iš tėvų (globėjų, rūpintojų) vardas, pavardė, parašas

.....
Klasės vadovo (-ės) vardas, pavardė, parašas

Mokinys nesimoko užsienio kalbų, todėl vietoj šių pamokų organizuojamos 3 asmeninių kompetencijų ugdymo ir 3 menų bei technologijų pamokos. Pamokos organizuojamos mišrioje (5–8 klasių mokinių) mobilioje grupėje pagal parengtą ilgalaikį planą.

Asmeninių kompetencijų ugdymo pamokų plano turinys orientuotas į mokinių savarankiškumo ugdymą, bendravimo ir gebėjimo bendradarbiauti grupėje įgūdžių stiprinimą; menų ir technologijų – į sensomotorinį (taktilinių pojūčių, smulkiosios motorikos) ugdymą, įtraukiančią, kūrybiškumo gebėjimų ugdymąsi skatinančią veiklą.

Asmeninių ir sveikatos kompetencijų ugdymo ilgalaikio plano pavyzdys

..... mokykla

ILGALAIKIS / TEMINIS ASMENINIŲ IR SVEIKATOS KOMPETENCIJŲ UGDYMO PAMOKŲ PLANAS MIŠRIAIS 5–8 KLASIŲ MOKINIŲ GRUPEI

3 val. / sav. (iš viso per mokslo metus 126 val.)

Planas sudarytas vadovaujantis:
Pradinio ugdymo bendrosiomis programomis (2021);
Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa (2004).

Pagrindinės mokymo ir mokymosi priemonės

Brazienė, A. (2019). *Auk sveikas, vaike*. 1–2 kl. Vilnius: Šviesa.

Brazienė, A. (2019). *Auk sveikas, vaike*. 3–4 kl. Vilnius: Šviesa.

Denikytė, S., Pečiulienė, O. (2001). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių kalbos sutrikimų, orientavimosi erdvėje ugdymas*. I ir II d. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Ivoškuvienė, R., Kaffemanienė, I., Baranauskienė, V., Burneckienė, I., Makarovienė, M., Varkalevičienė, A. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės: mokomoji knyga. I ir II d.* Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Rimkienė, R. (2004). *Ugdytojų veiklos gairės.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

Planą sudarė mokytoja

Pamokos uždavinys; esminiai ugdytini gebėjimai	Dalykas, dalykų integracija	Mokymosi veikla, metodai	Aplinka	Skyrius, tema	Mėnuo, savaitė, valandų skaičius	Vertinimas ir įsivertinimas	Pas-tabos
Padėti suvokti bendravimo ir bendradarbiavimo svarbą, susidraugauti su vaikais, pasijusti saugiai. Stebėti vaiko psichofizinio aktyvumo, domėjimosi aplinka, emocinės raidos (nerimas, agresyvumas ir kt.) ypatumus. <i>Gebėjimai:</i> stebės save įvairiose situacijose, atpažins ir įvardins savo emocijas ir jausmus.	Pa-saulio pažini-mas	Pokalbis. Darbas su moko-mosio-mis kor-telėmis. Praktinė kūrybinė veikla.	Klasė. Mo-kyklos kiemas.	Savęs, kaip asme-nybės, pažini-mas.	Rugsė-jis. 1 savaitė (2 m. m. savaitė). 2 val.	Formuo-jamasis vertini-mas, įsi-vertinimo metodai: „Švieso-foras“, „Nykš-tys“.	

<p>Stebėti savo ir draugų dienos veiklą, rasti įvairių vaikų veiklą atitinkančių siužetinių paveikslėlių. Išgirs, pajus, supras ir pagal gebėjimus parodys, įvardys judėjimo kryptį.</p> <p><i>Gebėjimai:</i> mokės parodyti judėjimo kryptį, supras ir teisingai pavartos sąvokas: <i>aukštai, žemai, ant, po, žemyn, aukštyn, kairėn, dešinėn.</i></p>	<p>Lie- tuvių kalba, mate- matika</p>	<p>Pokalbis. Darbas su vaizdine informacine medžiaga (mokomosios kortelėmis). Praktinė ir kūrybinė veikla.</p>	<p>Klasė, mo- kykla, mo- kyklos kiemas.</p>	<p>Mano diena. Dienos rutininiai darbai.</p>	<p>Gruodis 1 savaitė (14 m. savaitė). 1 val.</p>	<p>Formuojamasis vertinimas, įsi- vertinimo metodai: „Šviesoforas“, „Nyškštys“.</p>	
<p>Palygins save su kitais, pasakys, kuo skiriasi ir kuo panašus. Stebės aplinką, naudodamasis mokomosiomis kortelėmis, atpažins, įvardys 2–3 žiemos požymius.</p> <p><i>Gebėjimai:</i> stebės ir vertins artimiausią socialinę (šeimos, klasės, draugų grupės) aplinką. Pastebės draugų nuotaikas, pagal galimybes įvardys jų poreikius (užjausti, patarti, padėti ir pan.).</p>	<p>Gamta ir žmo- gus</p>	<p>Pokalbis. Darbas su vaizdine informacine medžiaga (mokomosios kortelėmis). Praktinė veikla. Kūrybinė veikla.</p>	<p>Klasė</p>	<p>Laisvalaikis, žaidimai. Žmonių poreikiai ir pomėgiai.</p>	<p>Gruodis. 2 savaitė (15 m. savaitė). 1 val.</p>	<p>Formuojamasis vertinimas, įsi- vertinimo metodai: „Nebaigti sakiniai“, „Šviesoforas“, „Nyškštys“.</p>	

Atliks bandymą su ledo gabalėliais ir sniegu. Apibūdins lietu, sniegą, nurodys, iš ko susidaro krituliai. <i>Gebėjimai:</i> stebės ir atliks bandymą. Kantriai ir draugiškai dirbs su grupės mokiniais komandoje.	Gamta ir žmogus	Pokalbis. Bandymas. Praktinė veikla.	Klasė	Gamtos stebėjimas. Vanduo gamtoje.	Gruodis. 3 savaitė (16 m. m. savaitė). 1 val.	Formuojamasis vertinimas, įsivertinimas, naudojant „Mentimeter“ programėlę; „Šviesoforas“; „Nykštys“.	
Suprasti Lietuvos simbolius, mokytis juos įvardyti ir suprasti vėliavos, himno, herbo sąvokas. <i>Gebėjimai:</i> tyrinėdamas žemėlapi, atras jame objektus, kuriuos teko matyti realybėje.	Istorija	Pokalbis. Praktinė veikla. Kūrybinė veikla.	Klasė <i>Robotukai.lt</i>	Ką reiškia žodis „Lietuva“ ir kokie jos simboliai?	Vasaris 1 savaitė (21 m. m. savaitė). 1 val.	Formuojamasis vertinimas, įsivertinimo metodas „Laiptai“; „Šviesoforas“.	IKT
Bendraudant ir bendradarbiaujant su pedagogu ir klasės draugais, kalbėtis ir suvokti saugumo buityje svarbą. <i>Gebėjimai:</i> įvardys saugaus elgesio momentus, dirbant, žaidžiant 2–4 požymius.		Pokalbis. Praktinė veikla. Kūrybinė veikla.	Klasė, mokykla.	Sveikatos saugojimas buityje.	Balandis. 3 savaitė (29 m. m. savaitė). 1 val.	Formuojamasis vertinimas, įsivertinimo metodai: „Šviesoforas“; „Nykštys“.	

Papildomai mokiniui sudarytas į mokomųjų dalykų esminių gebėjimų ugdymą ir pageidaujamo elgesio skatinimą orientuotas specialiosios pedagoginės pagalbos planas.

Specialioji pedagoginė pagalba: Lietuvių kalbos mokomojo dalyko gebėjimų ugdymo planas

Dabartiniai gebėjimai	Skaito atvirų skiemenų žodžius be priebalsių samplaikų. Be klaidų geba užrašyti trumpus žodžius. Supranta instrukcijas.	
Ugdymosi sunkumai	Labai silpni skaitymo įgūdžiai: neperskaito žodžių su dvibalsiais, minkštumo ženklų, daugiaskiemenių žodžių. Netaiko sakinio ribų intonavimo. Žemas perskaityto teksto suvokimo lygis. Emocijos labilios, būdingas neadekvatus situacijai elgesys, staigi nuotaikų kaita. Būdingi nevaldomi pykčio protrūkiai (keikiasi, mēto daiktus, varto stalus). Nemoka pralaimėti.	
Ugdymo tikslai	Ugdyti skaitymo gebėjimus. Ugdyti rašymo gebėjimus. Ugdyti emocinį intelektą.	
Ugdymo uždaviniai	Ugdymo(si) strategijos / metodai / veiklos	Pastabos
Mokyti adekvačiai reaguoti į nesėkmę.	Mokysis atpažinti ir įvardyti savo emocijas. Įvardys, koks elgesys yra tinkamas. Naudosis klasėje sukurtais pageidaujamo elgesio ir veiklos pamokoje taisyklėmis. Asmeniniu pedagogo pavyzdžiu demonstruojamos ir aptariamos tinkamos reakcijos į netinkamą elgesį. Vengiama lenktyniavimo situacijų. Sudaromos mokymosi sėkmės situacijos.	
Gerinti skaitymo techniką.	Kiekvienos pamokos metu garsiai / tyliai skaitys ne mažiau kaip 10 min. Savarankiškai skaitys lyginiais skaičiais pažymėtas užduoties sąlygas. Tekste pažymės kiekvieno sakinio pradžią ir pabaigą (didžioji raidė, taškas, šauktukas, klaustukas).	
Ugdyti teksto suvokimą.	Atkreips dėmesį į pavadinimą / antraštę (iš pavadinimo numanyti, apie ką tekstas). Apibūdins skaitomo teksto veikėjus pagal pateiktus klausimus. Strategija „Žinau, galiu sužinoti, sužinojau“ – žodžiu, pagal galimybes ir raštu. Nuspės nebaigto teksto galimą pabaigą. Atpasakos tekstą savais žodžiais.	

Sudarant mokomojo dalyko esminių gebėjimų ugdymo planą orientuojamasi į tuos elgesio ypatumus ir dalyko sritis, kuriose mokinys patiria daugiausia sunkumų (skaitymo technika ir skaitomo teksto suvokimas, neadekvatus reagavimas į nesėkmę).

Kasdiniame darbe mokytojams tenka patirti netinkamą mokinių elgesį. Suvaldyti tokias situacijas ir mokyti vaikus tinkamai elgtis gali padėti kiekvienos ugdymo įstaigos sukurti, mokyklos filosofija, pozityvios elgsenos konstravimu grįsti algoritmai. Tokie algoritmai galėtų būti kiekvienoje klasėje, su jais turėtų būti supažindintas kiekvienas mokyklos bendruomenės narys.

Pagalbos mokiniui algoritmai

PAGALBOS MOKINIUI ALGORITMAS, SIEKIANT PACEIDAUJAMO ELGESIO

- 1 Pageidaujamo elgesio taisyklės įvardijimas
- 2 Pageidaujamo elgesio taisyklės įvardijimas
- 3 Du pasirinkimai mokiniui:
Igyvendinus pageidaujamo elgesio taisyklę - teigiama pasekmė
Neįgyvendinus pageidaujamo elgesio taisyklės - neigiama pasekmė
- 4 Informacijos pateikimas TAMO
- 5 Pageidaujamo elgesio eksperto kvietimas į pamoką arba pamokos tęsimas eksperto kabinete.

PAGALBOS MOKINIUI ALGORITMAS, KILUS SVEIKATOS PROBLEMOMS

- 1 Kviečiamas visuomenės sveikatos priežiūros specialistas
arba
- 1 Skambinama bendruoju pagalbos telefonu - 112
- 2 Informuojami mokinio tėvai

Pagalbos mokiniui algoritmai taikomi dviem skirtingais atvejais: kai teikiama pagalba mokiniui, siekiant pageidaujamo elgesio pamokoje (mokykloje, kt.), ir kai mokiniui reikalinga skubi pagalba dėl sveikatos problemų. Pirmasis algoritmas sudarytas iš penkių žingsnių. Siekiant pageidaujamo elgesio (suvaldyti netinkamą elgesį), mokytojas įvardija mokiniui tinkamo elgesio taisyklę / susitarimą, pvz., *Pamokos metu asmeniniu mobiliuoju telefonu nesinaudojame ir laikome jį kuprinėje*. Pasikartojus netinkamam elgesiui, dar kartą pakartojame pageidaujamo elgesio taisyklę (2 algoritmo žingsnis). Tęsiantis netinkamam elgesiui, mokiniui įvardijami du pasirinkimai (3 algoritmo žingsnis): su teigiama ir neigiama pasekmėmis, pvz., *Neįsidėjus mobiliojo telefono į kuprinę, bus rašoma pastaba TAMO dienyne, o įsidėjus ir pradėjus darbą pamokoje, bus galima rinktis užduoties atlikimo vietą, formą*. Nesikeičiant mokinio elgesiui, taikomi 4 ir 5 Pagalbos mokiniui, siekiant pageidaujamo elgesio, algoritmo žingsniai. Mokiniui pakeitus elgseną, algoritmas gali nutrūkti bet kuriame žingsnyje.

Antrasis algoritmas sudarytas iš dviejų žingsnių. Kilus sveikatos problemoms, kurios pavojingos gyvybei (pvz., epilepsijos priepuolis, kraujavimas ir kt.), pagalba teikiama ir kviečiamas visuomenės sveikatos priežiūros specialistas, jo nesant, kitas atsakingas mokyklos darbuotojas ir (arba) skambinama bendruoju pagalbos telefonu, informuojami mokinio tėvai (globėjai, rūpintojai). Kilus kitoms sveikatos problemoms, kreipiamasi į visuomenės sveikatos priežiūros specialistą, jo nesant, į kitą atsakingą mokyklos darbuotoją. Informuojami mokinio tėvai (globėjai, rūpintojai) ir tariamasi dėl tolesnių veiksmų ir pagalbos teikimo būdų.

Individualaus ugdymo plano pildymo forma

2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendruosiuose ugdymo planuose²¹ nurodoma, kad kiekviena mokykla laisvai gali pasirinkti Individualaus ugdymo plano formą. Toliau pateikiame Šiaulių m. specialiųjų pedagogių Rasos Kasparienės, Astos Kairienės ir Laimos Tomėnienės 2023 m. parengtą individualaus ugdymo plano (IUP) pavyzdinę formą (1 priedas), kurioje pedagogės siūlo nurodyti dažniausiai vaikams švietimo pagalbą teikiančius specialistus ir jų veiksmus, plano įgyvendinimo žingsnius ir rezultatus. Tad Vaiko gerovės komisijos (VGK) nariai, pildydami IUP konkrečiam mokiniui, gali pasirinkti tik tas Pagalbos vaikui plano skiltis, kuriose aprašoma PPT ar VGK rekomenduotų specialistų pagalba. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems ir iš užsienio grįžusiems ar atvykusiems mokiniams sudaryti IUP suderinami mokyklos VGK posėdyje, pasirašo Vaiko gerovės komisijos pirmininkas.

21 2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. TAR, 2021-05-03, Nr. 9423.

Sudedamoji mokinio individualaus ugdymo plano dalis yra:

- pritaikytos²² (individualizuotos²³) programos, specialių ugdymo(si) metodų ir būdų taikymo pamokose formos;
- pagalbos mokiniui planas;
- logopedinių pratybų programos;
- kita (pvz., rekomendacijos mokytojams dėl specialių ugdymo(si) metodų ir būdų taikymo).

Specialiosios pedagogės siūlo mokyklos V GK nariams mokslo metų pradžioje parengti bendrą lentelę „Švietimo pagalbos gavėjų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, individualūs ugdymo planai“ (2 priedas), įtraukiant informaciją apie visus mokinius, kuriems tais mokslo metais rengiami IUP ir jų savaitinis pamokų skaičius nesiskiria nuo Bendrojo ugdymo plane numatytų valandų skaičiaus. Siūloma užpildyti šias lentelės skiltis: mokinio (-ės) vardas, pavardė, klasė, pagalbos skyrimo pagrindas (PPT ar V GK), išvada apie SUP grupę ir lygį, dalykų programos, pagal kurias mokins mokosi, ir mokytojų, teikiančių tam mokiniui pedagoginę pagalbą, pavardės, rekomendacijos dėl švietimo pagalbos teikimo, švietimo pagalbą teikiančių specialistų pavardės ir pagalbos teikimo periodiškumas bei pastabos, kuriose siūloma žymėtis ugdymo plano pakeitimus, nurodyti pagalbos skyrimo laikotarpį ir kt. Atsiradus poreikiui, IUP per mokslo metus gali būti koreguojamas (įtraukiami nauji mokiniai, koreguojama esamų mokinių informacija ir kt.). IUP siūloma rašyti atskiroje formoje tik tiems mokiniams, kuriems daromi pakeitimai ir jų savaitinis pamokų skaičius skiriasi nuo Bendrojo ugdymo plane numatytų valandų skaičiaus.

Kaip buvo minėta anksčiau, sudedamoji IUP dalis – pritaikytos / individualizuotos programos. Vienodų programų formų nėra. Kiekviena ugdymo įstaiga gali savarankiškai pasirengti formas, jas aptarti V GK posėdyje ir naudoti. Pateikiame Šiaulių m. bendrojo ugdymo mokyklų specialiųjų pedagogų metodinio būrelio aktyvo – specialiųjų pedagogių Laimos Tomėnienės, Justinos Pundzienės, Rasos Kasparienės, Astos Kairienės, Ingridos Strockienės ir Sandros Civinskaitės-Vekshinos kelias parengtas formas, kurias siūloma pildyti pedagogams: pritaikytas matematikos (3 priedas) ir lietuvių k. individualizuotas (4 priedas) programų formas, kuriose ir specialiesiems pedagogams siūloma varnele pažymėti mokiniui teikiamos pagalbos kryptis, specialiosios pedagoginės pagalbos formas. Specialiųjų pedagogių skirtingiems dalykams parengtose programų formose, kurias siūloma

22 Ugdymo programa *pritaikoma*, kai mokinio pasiekimai žemesni nei patenkinamo lygio, neatitinka 2 metų laikotarpiu nurodytų pasiekimų lygių požymių (Ališauskas, 2019, p. 13).

23 Ugdymo programa *individualizuojama* esant intelekto sutrikimui, kai mokinio pasiekimai žymiai žemesni nei 2 metų laikotarpiu nurodytų mokinių pasiekimų lygių požymiai, kai bendrosios programos tikslai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui tampa nepasiekiami (Ališauskas, 2019, p. 13).

pildyti ne ilgiau kaip pusmečiui, tikslingai pagal dalyko specifiką pateikiami taikomi ugdymo(si) metodai ir būdai. Pedagogams siūloma po parengtų pritaikytų ar individualizuotų dalykų programų aptarimo VGK posėdyje elektronines formas visą pusmetį turėti savo kompiuteryje ir nuosekliai žymėti mokinių pasiekimus, koreguoti, jei reikia, temas, laukiamus rezultatus. Pusmečio pabaigoje mokytojai turi ne tik aprašyti mokinio ugdymosi pasiekimus, bet ir pažymėti rekomendacijas dėl tolesnio mokinio ugdymo, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kurie ugdomi pagal dalykų bendrąsias programas, Šiaulių specialiosios pedagogės siūlo visiems mokslo metams rengti specialių ugdymo(si) metodų ir būdų taikymo pamokose formas. Vietoje formoje gali būti nurodomi keli mokomieji dalykai, kurių pamokose taikomi konkretūs mokymo(si) metodai ir būdai. Išskiriamos 5 skiltys pildymui: ugdymo turinio individualizavimui skirti mokymo(si) metodai ir būdai, rašymo, skaitymo ir matematikos mokymo būdai / veiklos, dėmesį sutelkiantys ir susikaupimą skatinantys būdai / veiklos. Kiekvieno pusmečio pabaigoje formoje pedagogai aprašo mokinio padarytą pažangą, pateikia rekomendacijas dėl tolesnio mokinio ugdymo, nurodo (jei reikia) kylančias ugdymo(si) problemas (5 priedas).

Individualių ugdymo, individualių pagalbos planų, pritaikytų ir individualizuotų programų sudarymo patarimai:

1. Planas turi būti glaustas ir aiškus pedagogams, tėvams, pagal galimybes mokiniui.
2. Remkitės konkrečiais duomenimis. Išsiaiškinkite mokinio poreikius, galias ir sunkumus, vadovaukitės stebėjimo ir vertinimo duomenimis.
3. Planas turi būti realistiškas. Trumpalaikių (mėnesio ar kito, su mokiniu / tėvais sutarto įgyvendinimo laikotarpio) ar ilgalaikių (mokslo metų) planų tikslai turi būti įgyvendinami.
4. Planas nėra statiškas dokumentas. Svarbu reguliariai planą peržiūrėti, koreguoti, atsižvelgiant į mokinio pasiekimus, kintančius poreikius. Trumpalaikiai tikslai gali būti atspirties taškai, padedantys siekti ilgalaikių tikslų.

Kiekvienam mokiniui individualūs ugdymo, pagalbos, gebėjimų ugdymo ar kiti mokytojų rengiami planai yra svarbios asmeninės ūgties planavimo ir įgyvendinimo priemonės, numatančios konkrečius ugdymosi tikslus, uždavinius ir jų įgyvendinimo gaires. Nemažai patarimų, kaip tinkamai organizuoti iš užsienio atvykusių ar grįžusių mokinių ugdymo(si) procesą bei sudaryti individualius ugdymo bei pagalbos planus šiems vaikams, pedagogai gali rasti mokykloms parengtose rekomendacinio pobūdžio dokumentuose (pvz., ugdymo organizavimo modelių apra-

še, Jakavonytė-Staškuvienė ir kt., 2022), ŠMSM interneto svetainėje²⁴ ir kt. Daug praktinių patarimų, kaip sudaryti individualų pagalbos planą (IPP) netinkamai besielgiančiam mokiniui ar ikimokyklinio amžiaus vaikui, pateikta Šiaulių pedagoginės psichologinės tarnybos specialistų parengtame *mokinių netinkamo elgesio (NE) įvertinimo ir įveikimo algoritme* (Ališauskas ir kt., 2016; Ališauskas, 2019) bei Šiaulių m. savivaldybės administracijos direktoriaus 2018 m. patvirtintame Švietimo pagalbos netinkamai besielgiantiems mokiniams teikimo tvarkos apraše²⁵. Akcentuojama, kad labai svarbu laikytis nuoseklaus elgesio keitimo strategijos ir tam tikrų principų: turi būti konkrečiai suformuluotos elgesio problemos, detaliai parengta paskatinimų ir pasekmių sistema, nuolat fiksuojama pažanga, numatytas greitas ir dažnas grįžtamasis ryšys, laikomasi sutartų taisyklių, akcentuojama pagarba mokiniui kaip asmeniui, suprantamas ir pozityvus vaiko elgesio keitimo sistemos pateikimas mokiniui ir nuoseklus jos taikymas tam tikrą laiką (Ališauskas, 2019, p. 108, 109).

*Ugdymo rekomendacijose mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą*²⁶, pateikti konkretūs siūlymai ikimokyklinio ugdymo, bendrojo ugdymo mokykloms, profesinio mokymo įstaigoms, kaip pritaikyti mokymosi aplinką, individualizuoti ugdymą bei parengti individualų pagalbos vaikui planą, kuriame numatoma mokinio mokymosi perspektyva, tikėtini elgesio pokyčiai, švietimo pagalbos teikimo formos ir būdai, elgesio prevencijos ir intervencijos būdai, socialinių įgūdžių ugdymo veiklos. Akcentuojama, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, IPP turi būti peržiūrimas ne rečiau kaip kartą per mėnesį arba užfiksavus mokinio pažangą, ar nustačius, kad pažanga nedaroma.

Bendradarbiavimas su mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais)

Sėkmingas vaiko ugdymas neišsivaizduojamas be mokinio šeimos ir pedagogų bendradarbiavimo (Kaffemanienė ir kt., 2021). Pedagogų ir tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, bendradarbiavimo svarba pabrėžiama ir UNESCO (2020) pasaulinėje švietimo stebėsenos ataskaitoje; nurodoma, jog tėvai turi žinoti visą informaciją, vaiko pasiekimus, patiriamus mokykloje iššūkius ir dalyvauti priimant sprendimus. Akcentuojama, kad šeima ir mokykla yra dvi svar-

24 *Informacija Ukrainos pabėgėlių vaikų ugdymo klausimais*: <https://smsm.lrv.lt/lt/informacija-del-karo-pabegeliu-is-ukrainos>

25 Švietimo pagalbos netinkamai besielgiantiems mokiniams teikimo tvarkos aprašas (2018). Šiaulių m. savivaldybės administracijos direktoriaus 2018 m. rugsėjo 24 d. įsakymas Nr. A-1577. <https://www.siauliuppt.lt/images/Veikla/Dokumentai/aprasas.docx.pdf>

26 Ugdymo rekomendacijos mokiniams, kuriems diagnozuotas autizmas (2020). TAR, 2020-09-14, Nr. 19181.

biausios ir pagrindinės vaiko ugdymo institucijos, kurių bendras tikslas – vaiko gerovė. Pasak Mitchell (2013), tėvai atlieka labai svarbų vaidmenį ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius; jie yra informacijos šaltiniai bei turi teises ir pareigas dalyvauti ugdymosi procese. Svarbu, kad pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai bendrautų ir bendradarbiautų su mokinių tėvais, dalintųsi patirtimis ir idėjomis, siekdami kartu padėti vaikams, kad sprendimai dėl ugdymo atitiktų vaiko poreikius (Ćwirynkała & Bartnikowska, 2020).

Ruošiantis sėkmingam atnaujinto ugdymo turinio diegimui ir įtraukčiai švietime, svarbu plėtoti pozityvias mokytojų, mokinių, mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) ir kitų darbuotojų nuostatas vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu, susipažįstant su galimais mokinių mokymosi sunkumais ir poreikiais.

Bendradarbiavimo ir savitarpio paramos kultūrą turėtų plėtoti visa mokyklos bendruomenė. Tėvų, pedagogų ir ugdymo įstaigos partnerystė, pasak Berčnik, Devjak (2017), skatina kartu siekti bendrų tikslų – kokybiškai ugdyti vaikus, nuolat dalintis informacija apie vaiką ir jo pasiekimus; bendradarbiauti tarpusavio pagalbos, pasitikėjimo principais grįstoje komandoje (Wasserman, Zwebner, 2017). Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo dėka gerėja vaiko ugdymosi rezultatai, visos ugdymo įstaigos veiklos prioritetai (Berčnik, Devjak, 2017).

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvai, susidūrę su neigiamomis visuomenės nuostatomis, gali vengti dalyvauti mokyklos bendruomenės, visuomenės gyvenime. Todėl svarbu, kad mokykloje būtų numatyti būdai, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu formuoti teigiamas nuostatas, suteikti bendruomenei žinių, kaip atpažinti specialiuosius ugdymosi poreikius ir kaip juos turinčių mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus) įtraukti į mokyklos veiklą.

Vienas iš būdų pažinti SUP turinčius vaikus yra susitikimai su vaiko mokytojais, pagalbos mokiniui specialistais, mokytojo padėjėjais, mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais) ir pagal galimybes su mokiniu. Visi kartu turėtų padėti vieni kitiems pažinti vaiką, identifikuoti jo ugdymosi iššūkius, kliūtis ir kartu ieškoti būdų, kaip juos sumažinti, kompensuoti ar įveikti; suderinti mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų, mokinio tėvų (globėjų, rūpintojų) požiūrius dėl mokinio ugdymosi lūkesčių.

Požiūrių derinimas, mokinio pažinimas, ugdymosi kliūčių mažinimo aptarimai galėtų vykti per tikslingai suplanuotus trišalius susirinkimus, kurių metu būtų formuojami teigiami ir tinkami lūkesčiai ir rengiami individualūs pagalbos mokiniui planai, aptariamai mokinio pasiekimai ir pažanga.

Žemiau pateikiamas vieno mėnesio vienos valandos per savaitę bendruomenės susirinkimų plano pavyzdys.

Bendruomenės susirinkimai

Mėnuo / savaitė	Susirinkimų temos, veikla
1 savaitė	Mokinio pažinimas. Mokinio pasiekimų ir pažangos aptarimas. Individualių ugdymo planų aptarimas. Individualaus (-ių) pagalbos mokiniui plano (-ų) aptarimas. Susirinkime dalyvauja mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokytojų padėjėjai, mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai), mokinys.
2 savaitė	Metodinė valanda (SKAITYK – PAREMK – BENDRADARBIAUK).
3 savaitė	Mokinio pažinimas. Mokinio pasiekimų ir pažangos aptarimas. Individualaus (-ių) ugdymo plano (-ų) aptarimas. Individualaus (-ių) pagalbos mokiniui plano (-ų) aptarimas. Adaptacijos proceso aptarimas. Susirinkime dalyvauja mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokytojų padėjėjai, mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai), mokinys.
4 savaitė	Pagal poreikį. Atvejo analizė. Bendruomenės susitarimų atnaujinimas. Pedagogų tarybos posėdis.

Mokytojų mokymosi kartu kultūros plėtojimas

Mokytojas, siekiantis ugdymo kokybės, turi nuosekliai plėtoti profesines ir bendrąsias kompetencijas, „ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo programose ir renginiuose“²⁷.

Mokytojas kompetencijas gali plėtoti savišvietos būdu²⁸. Savišvieta apima savarankišką švietimo politikos ar ugdymo mokslų naujovių, mokytojų veiklą reglamentuojančių dokumentų, metodinių rekomendacijų, gerosios patirties pavyzdžių metodiniuose leidiniuose, mokslininkų tyrimų analizę.

Profesines kompetencijas mokytojas gali gilinti dalyvaudamas tiksliniuose seminaruose, projektuose, trumpalaikėse ir ilgalaikėse stažuotėse, neformaliojo švietimo programose; darbo vietoje, mokykloje, kartu su kolegomis, „stebėdamas ir aptardamas ugdomąsias veiklas (pamokas), reflektuodamas praktinę veiklą, dalin-

27 LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011).

28 Mokytojų, dirbančių pagal bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programas (išskyrus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas), veiklą, susijusių su profesiniu tobulėjimu, aprašas (2019). TAR, 2019-03-01, Nr. 3458.

damasis patirtimi dalykinėse (metodinėse) grupėse, į(si)vertindamas savo profesinę veiklą, atlikdamas kitų pedagoginių darbuotojų profesinės veiklos analizę²⁹. Pasak Jarvis (2001, p. 130), „mokymasis prasideda nuo patirties, o žmonių mokymasis darbo vietoje priklauso nuo darbo“.

Mokslininkai nagrinėja žmogaus mokymosi darbo vietoje patirtis, naudą žmogui ir bendruomenei.

„Savaiminis mokymasis – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis“ (Teresevičienė ir kt., 2006, p. 30), kuris svarbus profesiniam tobulėjimui, kompetencijų auginimui, nes konkrečioje darbo vietoje sprendžiamos tai darbo vietai aktualios problemos, individualūs atvejai. Autoriai išskiria dvi patirties formas: tiesioginę žmonių patirtis konkrečioje situacijoje ir patirtis, kuri įgyjama tarpusavyje sąveikaujant. Savaiminį mokytojų mokymąsi skatina jų tarpusavio bendradarbiavimas ir mokymasis vienas iš kito. Mokytojo mokymasis mokykloje, pasak Hopkins ir kt. (1998), – tai reguliarūs susitikimai „aptarti savo darbo, pasidalinti mintimis, idėjomis, planais ir padėti vieni kitiems spręsti problemas“.

Vis dėlto Sabaliausko ir kt. (2018) tyrimo duomenimis, „mokytojo profesinis tobulėjimas nėra sistemingai planuojamas ir įgyvendinamas; <...> atliepdamas į vaiką orientuotą ugdymą(si), mokytojas patiria sunkumų (mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas; mokinių asmeninės pažangos vertinimas ir įšivertinimas; ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas; tarpdalykinė integracija; IKT naudojimas ugdymo procese), kurių sprendimas turėtų skatinti tikslingai tobulinti kompetencijas“. Bakonio ir kt. (2022) tyrimas atskleidė, kad „mokyklų daroma pažanga daugiausiai pastebima naudojimosi IKT ir naujų metodų taikymo srityje. Pokyčių rezultatyvumą šiose srityse, tikėtina, lėmė tos pačios priežastys, kurios apsprendė ir tobulintinių kompetencijų poreikį – mokyklų perėjimą į nuotolinį, hibridinį ar mišrųjį mokymą“.

Todėl akcentuojamos tokios prioritetinės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sritys:

- skaitmeninių kompetencijų stiprinimas;
- kompetencijų, reikalingų įtraukties principui įgyvendinti, tobulinimas;
- pilietinio ugdymo kompetencijų stiprinimas;
- ugdymo praktikos ir didaktikos kompetencijų tobulinimas;
- lyderystės ugdymui ir mokymuisi kompetencijų tobulinimas³⁰.

29 Ten pat.

30 Pedagoginių darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritetinės kvalifikacijos tobulinimo sritys (2022). TAR, 2022-12-13, Nr. 25376.

Siekiant kurti ar (ir) plėtoti besimokančių mokytojų bendruomenę, mokykloje reikėtų aptarti švietimo tyrimų naujoves, šalies švietimo darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo prioritetus, mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rezultatus ir identifikuoti mokyklos pedagoginių darbuotojų kompetencijų plėtojimo poreikius ir tikslus. Kuriant kolegialaus bendradarbiavimo kultūrą, mokytojų mokymąsi darbo vietoje, sistemingai rengti ilgalaikes kvalifikacijos tobulinimo programas, organizuoti konferencijas ir kt.

Dideli mokytojų darbo krūviai ir neracionaliai naudojamas laikas susirinkimų metu gali mažinti motyvaciją mokytis, sukelti / sąlygoti pedagogų profesinį perdegimą. Atsižvelgdami į prioritetinius pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos kėlimo prioritetus, pateikiame keletą patarimų dėl mokytojų profesinių kompetencijų plėtojimo mokykloje:

- Metodinės valandos veikla turėtų būti paremta mokyklos vertybėmis.
- Reikėtų susitarti dėl nuolatinio metodinės valandos laiko (pvz., kiekvieną trečiadienį 15 val.).
- Metodinės veiklos planas turėtų būti sudarytas mokslo metams.
- Identifikuoti mokytojų kompetencijų tobulinimo poreikį, atsižvelgiant į šalies pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo prioritetus, mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo duomenis, mokyklos veiklos strateginius uždavinius.
- Motyvuoti mokytojus mokytis, mokytojų bendruomenėje susitariant, kokias kompetencijas visi kartu sieks tobulinti, plėtoti.
- Racionaliai valdyti mokytojų mokymuisi skirtą laiką,
- Metodinė valanda galėtų būti tiksliai reglamentuota.
- Į mokymosi komandas, grupes svarbu įtraukti visus mokytojus individualiai ir (ar) metodinėmis grupėmis.
- Mokytojams prisiminti atsakomybę už profesinį tobulėjimą individualiu ir grupės lygmeniu.

Žemiau pateikiamas mokyklos vertybėmis paremtos metodinės valandos veiklos organizavimo pavyzdys.

Metodinės valandos veikla ir trukmė

<p style="text-align: center;">SKAITYK</p> <p style="text-align: center;">Leidinio, programos, knygos, pasirinktos pagal mokykloje tobulintinių kompetencijų poreikį, pristatymas.</p> <p style="text-align: center;">Veiklos trukmė iki 30 min.</p>
<p style="text-align: center;">PAREMK</p> <p style="text-align: center;">Geroji patirtis (seminarų, projektų, kolegialaus pamokų stebėjimo aptarimai).</p> <p style="text-align: center;">Veiklos trukmė iki 15 min.</p>
<p style="text-align: center;">BENDRADARBIAUK</p> <p style="text-align: center;">Bendra metodinė veikla (aktualūs klausimai, susitarimai).</p> <p style="text-align: center;">Veiklos trukmė iki 15 min.</p>

Kitame pavyzdyje pateikiamas vieno mokslo metų vienos valandos per mėnesį kryptingo mokymosi planas, plėtojant įtraukios, atviros ir bendradarbiaujančios mokyklos nuostatas ir požiūrių kaitą, gebėjimą suvokti, atpažinti ir tenkinti mokinių poreikius bei siekti vaiko gerovės ir pažangos³¹.

Metodinės valandos planas ...-... m. m.

Data	SKAITYK 30 min.	PAREMK 15 min.	BENDRADAR- BIAUK 15 min.
Rugpjūtis	Susitarimai: Metodinės valandos veiklos plano sudarymas, funkcijų pasidalijimas. Atsakingi – mokyklos direktorius ar (ir) direktoriaus pavaduotojas.		
Rugsėjis	Įtraukiojo ugdymo strategijų taikymas, tenkinant mokinių SUP. Atsakingi –	Geroji patirtis iš pamokų stebėjimo vizitų.	Susitarimai.
Spalis	Universalus dizainas mokymuisi. Atsakingi –	Inovatyvaus mokymo(si) metodo pristatymas.	Susitarimai dėl pagalbos mokiniui teikimo algoritmo taikymo ugdymo procese.

31 Pedagoginių darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritetinės kvalifikacijos tobulinimo sritys (2022). TAR, 2022-12-13, Nr. 25376.

Lapkritis	Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymosi poreikiai. Atsakingi –	Kolegialaus pamokų stebėjimo aptarimas.	Ugdymo organizavimo aptarimas.
Gruodis	Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymosi poreikiai. Atsakingi –	Geroji patirtis iš kvalifikacijos kėlimo kursų, seminarų.	Įtraukiojo ugdymo sėkmės pamokoje pristatymas.
Sausis	Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymosi poreikiai. Atsakingi –	Metodinės ugdymo priemonės. Individualūs tvarkaraščiai.	Ugdymo plano susitarimų atnaujinimas.
Vasaris	Vaikų kalbos, kalbėjimo, komunikacijos raida ir jos skatinimas. Atsakingi –	Geroji patirtis iš darbo stebėjimo vizito.	Individualaus ugdymo plano sudarymo analizė.
Kovas	Vaikų kalbos, kalbėjimo, komunikacijos raida ir jos skatinimas. Atsakingi –	Metodinės ugdymo priemonės pristatymas.	Individualaus pagalbos mokiniui plano pristatymas.
Balandis	Švietimo pagalbos organizavimo ir bendradarbiavimo svarba, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Atsakingi –	Geroji patirtis iš kvalifikacijos kėlimo kursų, seminarų.	Ugdymo organizavimo aptarimas.
Gegužė	Švietimo pagalbos organizavimo ir bendradarbiavimo svarba, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Atsakingi –	Kolegialaus pamokų stebėjimo aptarimas.	Pasiūlymai kitų mokslo metų Ugdymo plano susitarimams.
Birželis	Refleksija. Įsivertinimas.		
Apibendrinimas	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?

Metodinės valandos veiklos plano dalis SKAITYK skirta pasirinktai kompetencijai plėtoti. Pavyzdyje pateikiamos įtraukiamam ugdymui aktualių mokytojų kompetencijų plėtojimo temos. Šioje dalyje tikslinga būtų pagal kompetencijų tobulinimo

poreikį analizuoti pasirinktą leidinį ar programą. Kuriant bendradarbiavimo kultūrą, sudaryti poras ar grupes mokytojų iš skirtingų metodinių grupių, susiskirstyti į grupes atsitiktiniu būdu. Pagal galimybes į visas reikėtų įtraukti pagalbos mokiniui specialistus, kurie mokytojams teiktų metodinę ir konsultacinę pagalbą, padėtų suprasti mokiniams kylančių sunkumų veiksnius / priežastis, moderuotų diskusijas, kartu ieškotų įvairių gebėjimų mokiniams efektyviausių sunkumų įveikos būdų ir sėkmingo ugdymosi galimybių. Kiekviena mokytojų grupė turėtų perskaityti jiems skirtą leidinio teksto dalį ir pristatyti kolegoms.

PAREMK dalyje mokytojai galėtų dirbti pagal priklausymą metodinėms ar kitoms mokykloje veikiančioms grupėms. Šioje dalyje mokytojai dalijasi įgytomis žiniomis, patirtimis iš seminarų, konferencijų, kolegialaus pamokų stebėjimo, mokymosi ar darbo stebėjimo vizitų..

BENDRADARBIAUK dalis vykdoma per mokslo metus. Mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiaudami sprendžia ugdymo organizavimo iššūkius (aptaria sudėtingus ir sėkmingus atvejus, problemų sprendimo būdus); atnaujina ir priima naujus bendruomenės susitarimus.

Dar viename pavyzdyje pateikiamas vienu mokslo metų vienos valandos per mėnesį kryptingo mokymosi planas, plėtojant pedagogų kompetencijas – *taikyti pamokose aktyvaus mokymosi metodus ir ugdyti mokinius pagal atnaujintas bendrąsias ugdymo programas.*

Metodinės valandos planas ... – ... m. m.

Data	SKAITYK 30 min.	PAREMK 15 min. Pasirinkto ino- tyvaus mokymosi metodo pristaty- mas	BENDRADARBIAUK 15 min.
Rugpjūtis	Susitarimai, Metodinės valandos veiklos plano sudarymas, darbų pasidalijimas. Atsakingi – mokyklos direktorius ar (ir) direktoriaus pavaduotojas.		
Rugsėjis	<i>Kūrybiškumo kom- petencija.</i> Atsakingi	Matematikos ugdy- mo mokytojų me- todinė grupė.	Susitarimai dėl pagalbos mokiniui teikimo algo- ritmo taikymo ugdymo procesu.
Spalis	<i>Skaitmeninė kom- petencija.</i>	Dorinio ugdymo mokytojų metodinė grupė.	Įtraukiojo ugdymo sė- kmės atvejų pristatymas.
Lapkritis	<i>Pažinimo kompe- tencija.</i>	Pradinių klasių mokytojų metodinė grupė.	Atvejo analizė.
Gruodis	Rezervinis pusva- landis.	Menų mokytojų metodinė grupė.	Individualaus pagalbos mokiniui plano aptari- mas.
Sausis	<i>Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensen- os kompetencija.</i>	Klasės vadovų me- todinė grupė.	Ugdymo plano susitari- mų atnaujinimas.
Vasaris	<i>Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensen- os kompetencija.</i>	Fizinio ugdymo mokytojų metodinė grupė.	Metodinės priemonės – žaidimo pristatymas.
Kovas	<i>Kultūrinė kompe- tencija.</i>	Gamtamokslinio ugdymo mokytojų metodinė grupė.	Apklauso duomenų pristatymas.
Balandis	<i>Pilietiškumo kom- petencija.</i>	Socialinių mokslų mokytojų metodinė grupė.	Ugdymo organizavimo aptarimas.

Gegužė	<i>Komunikavimo kompetencija.</i>	Kalbų mokytojų metodinė grupė.	Pasiūlymai kitų mokslo metų Ugdymo plano susitarimams.
Birželis	Refleksija. Įsivertinimas.		
Apibendrinimas	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?	Kiek veiklų (proc.) įgyvendinta?

Sabaliauskas ir kt. (2018) rekomenduoja mokytojams „prisiimant asmeninę atsakomybę už profesinį augimą, grindžiamą pedagoginės veiklos tyrimu, reflektuoti dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi veiklas ir suteikti ugdymo institucijai grįžtamąjį ryšį, kaip įgytos žinios, gebėjimai buvo pritaikyti ugdymo(si) realybėje. Tai leistų suvokti kompetencijų tobulinimosi naudą, išvelgti ir numatyti perspektyvą ateityje“.

Žemiau pateikiamas pavyzdys, kaip būtų galima organizuoti metodinę valandą, kurios tikslas reflektvyviai **įsivertinti** metodinės veiklos kokybę.

...-... m. m. metodinės valandos veiklos refleksija

Metodinės grupės veikla šiais mokslo metais vyko trimis sritimis (SKAITYK – PAREMK – BENDRADARBIUK).

KOKYBĖS VERTINIMO / ĮSIVERTINIMO LYGIAI

Kokybės lygis	Veiklos kokybės (įsi)vertinimai
4 lygis	Labai gera: veiksminga, išskirtinė, kryptinga, savita, kūrybiška.
3 lygis	Gera: viršija vidurkį, tinkama, paveiki, potenciali, lanksti.
2 lygis	Patenkinama: vidutiniška, neblogo, nesisteminga, neišskirtinė.
1 lygis	Prasta: nepatenkinama, neveiksminga, netinkama, nekonkreči.

Kiekvienai metodinės valandos veiklai SKAITYK – PAREMK – BENDRADARBIUK (įsi)vertinti parengti tam tikri kriterijai, pavyzdžiai pateikiami žemiau.

I. SKAITYK

Grupės nariai (vardai, pavardės)	Veiklos vertinimo ir įsivertinimo kriterijai						
	Dalyvavimas (lankomumas)	Pasiruošimas grupės darbų pristatymams	Aktivumas dirbant grupėje	Reikiamos medžiagos savalaikis pateikimas	Bendradarbiavimas	Problemų sprendimas (konstruktyvi kritika, sprendimų siūlymas)	Motyvacija, susidomėjimas SKAITYK veikla

II. PAREMK. Kuri veikla Jums įsiminė? Kodėl? Kokias žinias pritaikėte pamokose, neformaliojo švietimo veiklose, ugdymo procesuose?

III. BENDRADARBIAUK. Kokias veiklas ir su kuo įvykdėte? Įsivertinkite, kaip Jums sekėsi.

Jūsų pastebėjimai, pasiūlymai dėl metodinės veiklos valandos organizavimo.

Sukūrus mokymosi darbo vietoje tradiciją, mokytojas gali veiksmingai tobulinti savo pedagoginius gebėjimus, taikyti veiksmingas ugdymo strategijas, metodus, reflektuoti praktinę veiklą, dalintis patirtimi, į(si)vertinti savo ar kitų pedagogų veiklą.

LITERATŪRA

2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. TAR, 2021-05-03, Nr. 9423. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legislationAct/lt/TAD/fbb37630ac4711eba6328c92adabc234/asr>

Ališauskas, A. (2019). *Vaiko situacijos vertinimas: sėkmingo ugdymosi link*: mokojoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

Ališauskas, A., Tropina, O., Urnikienė, J., Skerytė-Naginskienė, R. (2016). *Mokinių probleminio elgesio įveikimas: metodinis leidinys mokytojui*. Vilnius: UAB „Litera“.

Alsumait, A., Faisal, M., & Banian, S. (2015). Improving Literacy for Déaf Arab Children Using Interactivé Storytelling. In *iiWAS '15 Procéédings of thé 17th Intéernational Conférencé on Information Intégration and Wéb-baséd Applications & Sérvicés*, 5.

- Ambrukaitis, J. (2013). *Žemų intelektualinių gebėjimų mokinių kalbinis ugdymas pagal adaptuotą bendrąją programą*. Šiauliai: Lucilijus.
- Anderson, G. T. (2000). Computers in a developmentally appropriate curriculum. *Young Children*, 55(2), 90–93.
- Aristizabal, L. F., Cano S., & Collazos, C. (2017). Using Storytelling to Support the Education of Deaf Children: A Systematic Literature Review. In *Design, User Experience, and Usability: Understanding Users and Contexts: 6th International Conference, DUXU 2017, Held as Part of HCI International 2017, Vancouver, BC, Canada, July 9-14, 2017, Proceedings, Part III*, Aaron Marcus and Wentao Wang (eds.). Springer International Publishing, Cham, 371–382. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58640-3_26
- Astapovičienė, E., Liaudanskienė, V. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo judesio ir padėties bei neurologinius sutrikimus turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20%20poreikiai/Judesio%20ir%20padeties.pdf>
- Auškelis, R. ir kt. (Reng.) (2022). *Įtraukties link. Ką turi žinoti mokykla?* Atmintinė mokykloms. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in school: An innovative parent-teacher consultation model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 28(4), 460–486. doi: <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Bakonis, E., Buinevičiūtė, A., Dunajevs, E., Gailiūtė, E., Milerius, K., Subačiūtė, J., Urbienė, Ž. (Reng.) (2022). *Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė*. Projektas Nr. 09.4.1-ESFA-V 713-02-0001 „Profesinio mokymo ir mokymosi visą gyvenimą informacinių sistemų ir registrų plėtra“. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-21-Mokytoju-profesinis-tobulejimas-1.pdf>
- Behjat, F., Yamini, M., & Bagheri, M. (2012). Blended learning: A ubiquitous learning environment for reading comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 97–104. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p97>
- Berčnik, S., Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 207–226. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165366.pdf>
- Bilbokaitė, R., & Bilbokaitė-Skiauterienė, I. (2022). Pre-school teachers' attitudes towards impact of ICT on students. *Society, integration, education: Higher Education Institutions, Pedagogy, Social and Special pedagogy, Health and Sport: proceedings of the international scientific conference*, Vol. I, May 27th, Rėzekne: Rėzeknes Tehnologiju akadēmija, 316–327. DOI: 10.17770/sie2022vol1.6880
- Birgelytė, A. ir kt. (Reng.) (2012). *Kompetencijų ugdymas: metodinė knyga mokytojui*. Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Byrnes, M. (2013). *Taking sides: Clashing views in special education* (6th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education: A review of New Zealand and international literature*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Buzaitytė-Kašalynienė, J., Gasparavičiūtė, D. D., Gudžinskienė, V., Radvilė, A. (2018). *Ug-*

dymosi poreikių, kylančių dėl nepalankių aplinkos veiksnių, atpažinimo kriterijai ir rekomendacijos dėl individualios pagalbos mokiniams, turintiems ugdymosi poreikių dėl nepalankių aplinkos veiksnių. Kaunas.

- Cheng, SC., & Lai, CL. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. *J. Comput. Educ.*, 7, 131–153. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2002). Teaching with computers in early childhood education: Strategies and professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(3), 215–226.
- Colker, L. J. (2011). Technology and learning: What early childhood educators have to say. *Teaching Young Children*, 4(3), 25–27.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016) Article. United Nations. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_Education_2016_En.pdf
- Ćwirynkało, K., Bartnikowska, U. (2020). The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs. A scientific report. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 29, 75–95. <https://sciendo.com/article/10.14746/ikps.2020.29.04>
- Daukšaitė, L. (2008). *Kaip padėti vaikams priimti savo bendraamžius, turinčius neįprastų bruožų.* Metodinės rekomendacijos pedagogams apie tolerancijos ugdymą klasėje. Vilnius.
- Davis, P. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study.* United Kingdom: Queen's Printer.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools.* http://nesetweb.eu/NESETII_Structural_Indicators.pdf
- Dudzinskienė, R., ir kt. (Reng.) (2010). *Inovatyvių mokymo (si) metodų ir IKT taikymas.* II knyga. Vilnius.
- Dudzinskienė, R., ir kt. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai.* Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius.
- Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action (2015). https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Egusa, R., Sakai, T., & Tamaki, H. (2016). Designing a Collaborative Interaction Experience for a Puppet Show System for Hearing-Impaired Children. In Miesenberger, K., Bühler, C., Penaz, P. (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs 15th International Conference, ICCHP 2016, Linz, Austria, Proceedings, Part II.* Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41267-2_60
- Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra (2022). *Agentūros pozicija dėl įtraukiojo ugdymo sistemos.* Antrasis leidimas. Odensė, Danija. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-LT.pdf>
- Fernández-Batanero, J. M., Cabero, J., & López, E. (2019). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *Br. J. Educ. Technol.*, 50, 1961–1978. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22British+Jour>

- nal+of+Educational+Technology%22&ff1=dyIn_2019&ff2=subInformation+Technol-ogy&id=EJ1223363
- Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Geros mokyklos koncepcija (2015). *TAR*, 2015-12-21, Nr. 20048. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
- Gevorgianienė, V., Liaudanskienė, V. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo intelekto sutrikimus turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20poreikiai/Intelektas.pdf>
- Greer, D., Rowland, A., & Smith, S. (2014). Critical considerations for teaching students with disabilities in online environments. *Teaching Exceptional Children*, 46(5), 79–91. <https://doi.org/10.1177/0040059914528105>
- Greimaitė, R., Grikainienė, L. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokiniams, turintiems negalią dėl įvairiapusio raidos sutrikimo*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/Rekomendacijos%20įvairiapusių%20raidos%20sutrikimų%20T.pdf>
- Hattie, J. (2012). *Matomas mokymasis: mokytojo vadovas*. Vilnius: Petro ofsetas.
- Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2012). 'I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 3–20.
- Hopkins, D., Aincow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
- Huang, S., Jiang, Y., Yin, H., & Jong, M. S. Y. (2021). Does ICT use matter? The relationships between students' ICT use, motivation, and science achievement in East Asia. *Learning and Individual Differences*, 86, 101957.
- Hummel, S. (Ed.) (2021). *CONTESSA: Contemporary Teaching Skills for South-East Asia*. Graz: University of Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrveroeff/content/titleinfo/6427107/full.pdf> (CC BY-SA 4.0)
- Indrašienė, V. (2009). *Pedagoginė facilitacija ugdymo procese: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: VPU leidykla.
- Indrašienė, V., & Merfeldaitė, O. (2011). Inovacijoms palankios mokyklos aplinkos kūrimo prielaidos Utenos savivaldybėje. *Pedagogika*, 102, 74–80.
- Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo ikimokyklinio ugdymo įstaigose rekomendacijos (2021). Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba (Sud.). https://www.klaipedosppt.lt/images/Titulinis/REKOMENDACIJOS%20_%20%C4%AETRAUKUSIS_IKIMOK_0125.pdf
- Jarvis, P. (2001). *Mokslo paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras.
- Jakavonytė-Staškuvienė, D., Kuktienė, R., Kuolienė, I., Stankutė-Matė, K. (Reng.). (2022). *Grįžusių Lietuvos Respublikos piliečių ir atvykusių užsieniečių ugdymo organizavimo modelių aprašas*. Vilnius. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/07/Grizusiu-Lietuvos-Respublikos-pilieciu-ir-atvykusi-uzsienieciu-ugdymo-organizavimo-modeliu-aprasas-elektroninis-2022-07-08.pdf>
- Jonassen, D. H., & Land, M. S. (2009). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Jucevičienė, P. (2007). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
- Juodviršytė, A. (2017). Grupės tarpusavio santykių harmonizavimas, kuriant palankią mokymosi aplinką. *Andragogika*, 1(7). <http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v6i0.1213>
- Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., & Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. *Society. Integration. Education: proceedings of the international scientific conference: Vol. 3: Special Pedagogy. Social Pedagogy* (pp. 51–64). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:97249673/index.html>
- Karalienė, V., Grybienė, N. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo elgesio ar/ir emocijų sutrikimus turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20poreikiai/Elgesio%20ir%20emociju.pdf>
- Karuniakhalida, P., Maimunah, M., & Murni, A. (2019). Development of ICT-Based Mathematical Media on Linear Program Materials to improve motivation learning students. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 195–204.
- Khetarpal, A. (2014). Information and communication technology (ICT) and disability. *Rev. Mark. Integr.*, 6, 96–113. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0974929214560117>
- Kielaitė, R. (2013). *Kartu įveikime mokymosi sunkumus: metodinės rekomendacijos mokytojams, dirbantiems bendrojo lavinimo mokyklose su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais*. Šiauliai: Lucilijus.
- Kokol, P., Vošner, H. B., Završnik, J., Vermeulen, J., Shohieb, S., & Peinemann, F. (2020). Serious Game-based Intervention for Children with Developmental Disabilities. *Current pediatric reviews*, 16(1), 26–32. <https://doi.org/10.2174/1573396315666190808115238>
- Krishnan, S. (2016). Students' perceptions of learning mode in mathematics. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 32–41.
- Laal, M. (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1433–1437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058>
- Levickienė, J., Šilaikienė, I. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo klausos sutrikimą ar kochlearinius implantus turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. https://sena.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/Rekomendacijos%20klausos%20impl.%20T_1.pdf
- Li, X., & Atkins, M. S. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6), 1715–1722. <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.1715>
- Lieberman, D., Chamberlin, B., Medina, E., Franklin, B., Sanner, B. M., & Vafiadis, D. K. (2011). The Power of Play: Innovations in Getting Active Summit 2011: A Science Panel Proceedings Report From the American Heart Association. *Circulation*, 123(21), 2507–2516.
- LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105/asr>
- Liutkevičienė, A. (2018). Kaip motyvuoti dirbti per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas žemesnių gebėjimų mokinių? <https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/cabfeaf2-9eea-4f71-9a85-ac868f985e84.pdf>
- Longworth, N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika. Švietimo kaita XXI amžiuje*. Vilnius: Kronta.

- Malzkuhn, M., & Herzig, M. (2013). Bilingual storybook app designed for deaf children based on research principles. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 499–502). <https://doi.org/10.1145/2485760.2485849>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., García-Vita, M. D. M., & Doña-Toledo, L. (2021). ICT, disability, and motivation: Validation of a measurement scale and consequence model for inclusive digital knowledge. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 6770. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136770>
- Meier, B. S., & Rossi, K. A. (2020). Removing instructional barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82–88.
- Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
- Miltenienė, L., Geležinienė, R., Kaffemanienė, I., Kairienė, D., Melienė, R., Tomėnienė, L. (2016). *Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybės specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose tyrimas*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/Ugdymo%20ir%20C5%A1vietimo%20pagalbos%20kokyb%C4%97s%20specialiosiose%20mokyklose%20ir%20specialiojo%20ugdymo%20centruose%20tyrimas_%202017%2002%2027%20Ataskaita.pdf
- Mishra, M. P., Sharma, V., & Tripathi, R. C. (2010). ICT as a tool for teaching and learning in respect of learner with disability. In *Proceedings of the Pan-Commonwealth Forum 6* (PCF6), Kerala, India. https://wikieducator.org/images/7/7b/SJ_M.P.Mishra.pdf
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence – Based Strategies*. New York: Routledge.
- Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-21, Nr. 93-4428.
- Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (2011). *Valstybės žinios*, 2011-04-13, Nr. 45-2121. Nauja red. *TAR*, 2020-08-03, Nr. 16829. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543/asr>
- Mokytojų, dirbančių pagal bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programas (išskyrus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas), veiklų, susijusių su profesiniu tobulėjimu, aprašas (2019). *TAR*, 2019-03-01, Nr. 3458. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/107d99d03c5e11e98893d5af47354b00/asr>
- Neifachas, S., Slušnienė, G., Butvilas, T. (2022). Mokymo(si) aplinkos kaitos prasmių suvokimas: mokytojų veiklos pokyčiai kuriant pamokų turinį. *Studijos–verslas–visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos*: tarptautinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys, 7, 145–157.
- Pasvalio rajono pagalbos mokiniui specialistų priemonių katalogas, 2020 [susistemino I. Prakopienė, I. Kaulinskienė]. <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/atsisiusuti/16550/f51bf975-3d47-4472-aafb-412554576f86>
- Paulauskienė, L., Džiaugienė, G. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo kalbėjimo ir kalbos sutrikimų turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20poreikiai/Kalba%20ir%20kalbejimas.pdf>
- Pedagoginių darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritutinės kvalifikacijos tobulinimo sritys (2022). *TAR*, 2022-12-13, Nr. 25376. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/e039f8207ab811edbc04912defe897d1>

- Poderienė, N. (2018). Skaitymo gebėjimų ugdymo metodai. <https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/05f184ac-2fa6-4692-b7d6-854a1da5a660.pdf>
- Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20049.
- Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos (2022). TAR, 2022-08-24, Nr. 17452. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511ed-b4cae1b158f98ea5/asr>
- Problemų sprendimas bendradarbiaujant (d. n.). <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/atsisiusti/2103/9c0a41bf-401d-4a88-90d6-679b6135c087/>
- Rekomendacijos dėl ugdymo organizavimo mokiniams, turintiems klausos sutrikimų (2020). <https://ppt.pasvalys.lt/wp-content/uploads/2020/12/REKOMENDACIJOS-DEL-UGDYMO-ORGANIZAVIMO-MOKINIAMS.pdf>
- Rivera, J. H. (2017). The blended learning environment: a viable alternative for special needs students. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 79–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125804.pdf>
- Sabaliauskas, S., Poteliūnienė, S., Česnavičienė, J., Juškevičienė, A. (2018). *Dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikio ir turinio analizė: kokybinio tyrimo ataskaita. Projektas „Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“*, Nr. 09.4.2-ESFA-V-715-02-0001. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Sáiz Manzanares, M. C., Marticorena Sánchez, R., Arnaiz González, Á., Díez Pastor, J. F., & García Osorio, C. I. (2020). Measuring the functional abilities of children aged 3-6 years old with observational methods and computer tools. *Journal of visualized experiments: JoVE*, 160, 10.3791/60247. <https://doi.org/10.3791/60247>
- Savakaitienė, J., Šukienė, E. (Reng.) (2022a). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokymosi sunkumų turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20%20poreikiai/Mokymosi%20sunkumai.pdf>
- Savakaitienė, J., Šukienė, E. (Reng.) (2022b). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo mokymosi sutrikimų (bendrųjų, specifinių, neverbalinių) turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20%20poreikiai/Mokymosi%20sutrikimai.pdf>
- Shawareb, A. (2010). The effects of computer use on creative thinking among kindergarten children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 213–220.
- Skaitmeninis ugdymo turinys, metodiniai patarimai (n. d.). <https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/7dc01006-4874-42a8-a1bb-ab93570cbb13.pdf>
- Skaitmeninių mokymo priemonių naudojimo ugdyme metodika (2015). <https://smpmetodika.ugdome.lt/apie/>
- Skaitmeninių mokymosi priemonių rinkinys „edusensus“: metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams (2022). https://www.emokykla.lt/upload/EDU-SENSUS_Aurelija/Skaitmeniniu%20mokymosi%20priemoniu%20rinkinys%20edusensus%202022%20v3.pdf
- Skučaitė, V., Karmazė, E. G. (2011). *Padėkime vaikui įveikti sunkumus: geroji bendradarbiaavimo mokyklose patirtis: metodinės rekomendacijos švietimo pagalbos specialistams ir mokytojams*. Vilnius.
- Slušnienė, G., Parišauskienė, D. (2018). Possibilities of information technology usage collaborating with parents of schoolchildren. *Role of Higher Education Institutions in Society: Challenges, Tendencies and Perspectives*, 1(7), 180–186.

- Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: from the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 5–33. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9238-9>
- Supporting SEN- The Learning Environment (2020). Nasbtt.org.uk <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/ac7bc600618911ed9df7cab9fe34d2f>
- Švietimo įstatymo Nr. I-1489 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 29, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 69 ir 70 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 56(4) straipsniu įstatymo projektas (2022). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/ac7bc600618911ed9df7cab9fe34d2f?jfwid=-5y8jbxbn9>
- Švietimo pagalbos netinkamai besielgiantiems mokiniams teikimo tvarkos aprašas (2018). Šiaulių m. savivaldybės administracijos direktoriaus 2018 m. rugsėjo 24 d. įsakymas Nr. A-1577. <https://www.siauliuppt.lt/images/Veikla/Dokumentai/aprasas.docx.pdf>
- Taurienė, D. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo įgimtą kurčneregystę turintiems mokiniams*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMO-KYKLA/BP/2022-03-10/tarpiniai/Rekomendacijos%20spec%20%20poreikiai/Kurcneregyste.pdf>
- Taurienė, D., Meškuotienė, Š. (Reng.) (2022). *Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo regos sutrikimą turintiems mokiniams*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. <https://sctelsiai.lt/wp-content/uploads/2022/05/Regos-sutrikima-turintiems-mokiniams.pdf>
- Tautkevičienė, G., Bulotaitė, D. (2009). Pedagogų požiūris į informacinių komunikacinių technologijų ir mokomųjų kompiuterinių programų taikymą ugdat neįgalius vaikus Kauno specialiosiose ugdymo įstaigose. *Specialusis ugdymas*, 1 (20), 101–118. <https://epubl.ktu.edu/object/elaba:6082988/>
- Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Tolutienė, G. (2013). Andragogo pagalbos suaugusiam besimokančiajam strategijos taikymo galimybės. *Tiltai*, 3, 231–242.
- Tomėnienė, L. (2014). *Mokinių, turinčių vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių, funkcinio matematinio raštingumo ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje*: disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas. <https://www.lituanistika.lt/content/70491>
- Ugdymo organizavimo rekomendacijos mokiniams, kuriems diagnozuotas autizmas (2020). *TAR*, 2020-09-14, Nr. 19181. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/019aae80f-65c11ea12ad7c04a383ca0>
- UNESCO (2020). *Inclusion and Education: All Means All. Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/node/168>
- Vaicekauskienė, V., ir kt. (2013). *Geros mokyklos koncepcija*. http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/GM_koncepcija_11-121-V.V..pdf
- Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba (sud.) (2020). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose*. Rekomendacijos. <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>
- Wasserman, E., Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1–12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>
- Zabarskaitė, E. J. (2018). *Lietuvių kalbos žodyno turtinimo būdai ir priemonės*. <https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/b4fad036-4fdc-494d-843d-64325adc863a.pdf>

*IUP pavyzdinę formą parengė Šiaulių m. specialiosios pedagogės
Rasa Kasparienė, Asta Kairienė, Laima Tomėnienė*

PRITARTA

..... progimnazijos
VGK posėdžio 20__ m. _____ d.
nutarimu Nr. _____

..... PROGIMNAZIJA INDIVIDUALUS UGDYMO PLANAS

Mokinio vardas, pavardė, klasė:

Pagalbos teikėjų susitikimų periodiškumas pagalbos rezultatams aptarti / IUP sudarymo laikotarpis:

2022–2023 m. m. I p.;

Tikslai (*tinkamą pabraukti*):

- kalbėjimo ir kalbos gebėjimų ugdymas;
- mokymosi pasiekimų gerinimas (*reikiamus dalykus pabraukti*):

Lietuvių kalbos

Matematikos

Anglų kalbos

Geografijos

Rusų kalbos / Vokiečių kalbos

Chemijos

Pasaulio pažinimo / Gamtos ir žmogaus / Biologijos

Fizikos

Istorijos

Informacinių technologijų

- pažintinių procesų lavinimas;
- mokymosi spragų šalinimas;
- socialinių įgūdžių tobulinimas;
- kita (*įrašyti*):

VGK / PPT išvada apie mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) **grupe** (negalią, sutrikimą, mokymosi sunkumus):

.....

Išvada apie specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) **lygį:** nedideli, vidutiniai, dideli, labai dideli (*pabraukti*).

Rekomendacijos ugdymuisi (*informacija iš VGK / PPT pažymų*):

Individualaus ugdymo plano valandos:

- Individualaus ugdymo plano savaitinis dalyko pamokų skaičius nesiskiria nuo Bendrojo ugdymo plane numatytų pamokų skaičiaus Pradinio / Pagrindinio ugdymo bendrajai programai įgyvendinti.
- Perskirstomas ugdymo plane pamokų skaičius (*įkelti lentelę su ugdymo plano pakeitimais*).

PAGALBOS VAIKUI PLANAS

PAGALBOS TEIKĖJAI	VEIKSMAI / TIKSLAI (PLANO ĮGYVENDINIMO ŽINGSNIAI) <i>(tinkamą pažymėti ar (ir) aprašyti)</i>	PERIODIŠKUMAS	PASIEKIMAI / PASTABOS <i>(tinkamą pažymėti ar (ir) aprašyti)</i>
<p>Mokytojas (-ai) (<i>vardas (-ai), pavardė (-ės)</i>)</p>	<p><input type="checkbox"/> Ugdys mokinių pagal pritaikytas dalykų bendrąsias programas. Mokytojų dalykų planuojami įgyvendinti tikslai / uždaviniai / kompetencijos (laukiami rezultatai), taikomi ugdymo metodai ir būdai nurodyti pusmečiams sudarytose pritaikytose / individualizuotose dalykų programose.</p> <p><input type="checkbox"/> Ugdys mokinių pagal dalykų bendrąsias programas, taikydami specialius ugdymo(si) būdus ir metodus.</p> <p><input type="checkbox"/> Konsultuos mokinių individualių konsultacijų metu.</p> <p><input type="checkbox"/> Konsultuos tėvus vaiko ugdymo klausimais.</p> <p><input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)</p>	<p>Pagal tvarkaraštį.</p> <p>Tvarkaraštyje nurodytu laiku.</p>	<p><input type="checkbox"/> Mokytojai sužymi pritaikytose / individualizuotose programose mokinio pasiekimus: <i>įsisavino (+); nevisiškai įsisavino (+ -); neįsisavino (-)</i> prie laukiamų rezultatų ir aprašo pusmečio pabaigoje vaiko ugdymosi pasiekimus.</p> <p><input type="checkbox"/> Specialių ugdymo(si) būdų ir metodų formoje aprašo mokinio kiekvieno pusmečio ugdymosi pasiekimus.</p> <p><input type="checkbox"/> Pateikia rekomendacijas dėl tolesnio mokinio ugdymo(si).</p>

Mokinys (-ė)	<input type="checkbox"/> Lankys specialiojo pedagogo, logopedo, socialinio pedagogo užsiėmimus / konsultacijas (<i>pabraukti tinkamą</i>). <input type="checkbox"/> Lankys mokytojų organizuojamas dalykų (<i>nurodyti dalyką (-us)</i>) konsultacijas. <input type="checkbox"/> Reguliariai atliks namų darbus skirtas užduotis. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	I p. (<i>nurodyti konsultacijų laiką, savaitės dieną</i>)	I p.
		II p. (<i>nurodyti konsultacijų laiką, savaitės dieną</i>)	II p.
Socialinis pedagogas (<i>vardas, pavardė</i>)	<input type="checkbox"/> Ugdys mokinio socialinius įgūdžius. <input type="checkbox"/> Ugdys mokinio gebėjimą atpažinti ir tinkamai reikšti savo emocijas. <input type="checkbox"/> Konsultuos mokinio tėvus ir mokytojus socialinių įgūdžių ugdymo klausimais. <input type="checkbox"/> Tobulins mokinio bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius. <input type="checkbox"/> Koreguos mokinio elgesį. <input type="checkbox"/> Ugdys mokinio savireguliacijos ir savikontrolės įgūdžius. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	I p. Teikiama socialinio pedagogo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką (laiką)</i>).	I p.
		II p. (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką (laiką)</i>).	II p.
Specialusis pedagogas (<i>vardas, pavardė</i>) Specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos kryptys nurodytos pritaikytų / individualizuotų lietuvių k., matematikos programų ar specialių ugdymo(si) būdų ir metodų taikymo	Teikiamos pagalbos kryptys: <input type="checkbox"/> Lavins mokinio pažintinius procesus. <input type="checkbox"/> Ugdys mokėjimo mokytis strategijas. <input type="checkbox"/> Stiprins savikontrolės įgūdžius. <input type="checkbox"/> Ugdys teigiamą požiūrį į mokymąsi, padėdamas mokiniui patirti sėkmę. <input type="checkbox"/> Konsultuos pedagogus, ugdančius vaikus. <input type="checkbox"/> Konsultuos mokinio tėvus (įstatyminius atstovus). <input type="checkbox"/> Teiks specialiojo pedagogo konsultacijas mokiniui.	I p. Teikiama specialiojo pedagogo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką</i>).	Ugdymo(si) pasiekimai (<i>pažymėti</i>): <input type="checkbox"/> atitinka lūkesčius; <input type="checkbox"/> iš dalies atitinka lūkesčius; <input type="checkbox"/> neatitinka lūkesčių. Pasiūlymai, pastabos
		II p. Teikiama specialiojo pedagogo pagalba (<i>nurodyti savaitės</i>	Ugdymo(si) pasiekimai (<i>pažymėti</i>): <input type="checkbox"/> atitinka lūkesčius; <input type="checkbox"/> iš dalies atitinka lūkesčius;

formoje (<i>tin- kamą pabrauk- ti</i>).	<input type="checkbox"/> Parengs specialiųjų ugdy- mosi poreikių turinčiam mokiniui individualias re- komendacijas. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	<i>dieną, pamo- ką</i>).	<input type="checkbox"/> neatitinka lūkes- čių. Pasiūlymai, pasta- bos
Logopedas (<i>vardas, pavar- dė</i>)	Teikiamos pagalbos kryptys: <input type="checkbox"/> Lavins artikuliacinę motori- ką. <input type="checkbox"/> Lavins / tikslins smulkiąją, bendrąją motorikas. <input type="checkbox"/> Mokys taisyklingo garsų tarimo ir diferencijavimo. <input type="checkbox"/> Lavins girdimąjį ir regimąjį suvokimus. <input type="checkbox"/> Lavins garsinės analizės ir sintezės įgūdžius.	I p. Teikiama logopedo pagalba (<i>nu- rodyti savaitės dieną, pamo- ką</i>).	Mokinio pasiekimai (<i>pažymėti</i>): <input type="checkbox"/> sutrikimas įveik- tas; <input type="checkbox"/> sutrikimas įveik- tas iš dalies; <input type="checkbox"/> pažanga nepa- kankama (mini- mali). Pasiūlymai, pasta- bos
	<input type="checkbox"/> Formuos gramatiškai taisy- klingą kalbą, tobulins rišlio- sios kalbos gebėjimus. <input type="checkbox"/> Plės aktyvųjų ir pasyvųjų žodyną. <input type="checkbox"/> Lavins foneminės klausos dėmesį. <input type="checkbox"/> Lavins kalbos supratimą. <input type="checkbox"/> Ugdys bendravimo įgū- džius. <input type="checkbox"/> Konsultuos vaiką ugdančius pedagogus. <input type="checkbox"/> Konsultuos mokinio tėvus (įstatyminius atstovus). <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	II p. Teikiama logopedo pagalba (<i>nu- rodyti savaitės dieną, pamo- ką</i>).	Mokinio pasiekimai (<i>pažymėti</i>): <input type="checkbox"/> sutrikimas įveik- tas; <input type="checkbox"/> sutrikimas įveik- tas iš dalies; <input type="checkbox"/> pažanga nepa- kankama (mini- mali). Pasiūlymai, pasta- bos
Klasės vado- vas (<i>vardas, pavardė</i>)	<input type="checkbox"/> Bendraus ir bendradarbiaus su mokiniu, jo tėvais (įstaty- miniais atstovais) ir vaiką ugdančiais mokytojais. <input type="checkbox"/> Padės plėtoti gerus mokinio ir mokytojų bei mokinių tarpusavio santykius.	I p.	I p.
	<input type="checkbox"/> Spręš, reikalui esant, klasės ir mokinio problemas. <input type="checkbox"/> Teiks V GK pirminę in- formaciją apie mokinio patiriamus ugdymosi ir (ar) elgesio sunkumus.	II p.	II p.

Tėvai (įstatyminiai atstovai)	<input type="checkbox"/> Sukurs tinkamą ugdymo(si) aplinką namuose. <input type="checkbox"/> Skatins vaiką laikytis dienos režimo. <input type="checkbox"/> Taikys motyvacinę sistemą. <input type="checkbox"/> Bendradarbiaus su pedagogais ir pagalbos vaikui specialistais. <input type="checkbox"/> Kontroliuos vaiko pratybų / konsultacijų lankymą, namų darbų atlikimą. <input type="checkbox"/> Reguliariai seks pedagogų teikiamą informaciją elektroniniame dienyne. <input type="checkbox"/> Bendradarbiaus su mokytojais, švietimo pagalbos specialistais, klasės vadovu ir laiku reaguos į jų pasiūlymus ir pastabas. <input type="checkbox"/> Sutartu laiku atvyks į mokyklą. <input type="checkbox"/> Ugdys vaiko savarankiškumą ir atsakomybę. <input type="checkbox"/> Ugdys savikontrolės įgūdžius. <input type="checkbox"/> Padės įtvirtinti įgytus įgūdžius. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	Kasdien, nuolat, kartą per savaitę.	-
Psichologas <i>(vardas, pavardė)</i>	Teikiamos pagalbos kryptys: <input type="checkbox"/> Stiprins mokinio psichologinį atsparumą. <input type="checkbox"/> Konsultuos mokinį bendravimo, elgesio, emocinių, tarpusavio santykių, mokyimosi sunkumų klausimais (<i>reikalinga pabraukti</i>). <input type="checkbox"/> Konsultuos tėvus ir mokytojus mokinio problemų sprendimo klausimais. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	I p. Teikiama psichologo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką / konkretų laiką</i>).	I p.
		II p. Teikiama psichologo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką / konkretų laiką</i>).	II p.

Mokytojo padėjėjas <i>(vardas, pavardė)</i>	Teikiamos pagalbos kryptys: <input type="checkbox"/> Padėti vaikui orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje ir už jos ribų ugdomosios veiklos, pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių ir išvykų metu.	I p. Teikiama mokytojo padėjėjo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką</i>).	I p.
	<input type="checkbox"/> Padėti mokiniui ištraukti į ugdomąją veiklą ir pagal galimybes joje dalyvauti. <input type="checkbox"/> Paašškinti mokytojo skirtas užduotis ir talkinti jas atliekant. <input type="checkbox"/> Padėti perskaityti tekstus, skirtus mokymuisi. <input type="checkbox"/> Padėti užsirašyti mokymo medžiagą. <input type="checkbox"/> Padėti mokytojui parengti ir (ar) pritaikyti mokiniui reikalingą mokomąją medžiagą. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	II p. Teikiama mokytojo padėjėjo pagalba (<i>nurodyti savaitės dieną, pamoką</i>).	II p.

IUP veiksmingumo vertinimas I pusmečio pabaigoje (<i>pažymėti</i>): <input type="checkbox"/> Tęsti ugdymą ir pagalbos teikimą pagal parengtą IUP. <input type="checkbox"/> Koreguoti / papildyti IUP. <input type="checkbox"/> Parengti naują IUP. <input type="checkbox"/> Kreiptis į PPT / VGK dėl išvados apie specialiųjų ugdymosi poreikių grupę / lygį patikslinimo. <input type="checkbox"/> Kreiptis į PPT dėl dalyko (-ų) (<i>įrašyti</i>) turinio pritaikymo. <input type="checkbox"/> Kreiptis į VGK / PPT dėl švietimo pagalbos specialistų (<i>nurodyti kokių</i>) pagalbos skyrimo. <input type="checkbox"/> Kita (<i>įrašyti</i>)	IUP veiksmingumo vertinimas II pusmečio pabaigoje, tolesni veiksmai, susitarimai kitiems mokslo metams
---	---

Plano įgyvendinimą koordinuojantis asmuo (*Vardas, pavardė, parašas*):

2 priedas

IUP sąrašą-formą pasiūlė Šiaulių „Juventos“ progimnazijos specialioji pedagogė Rasa Kasparienė

ŠVIETIMO PAGALBOS GAVĖJŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, SĄRAŠAS*, INDIVIDUALŲ UGDYMO PLANAI

20... –20... m. m.

* IUP mokiniams, kurių individualaus ugdymo plano savaitinis dalyko pamokų skaičius nesiskiria nuo Bendrojo ugdymo plane numatytų valandų skaičiaus.

Eil. nr.	Mokinio vardas, pavardė, gimimo data	Klasė	Pagalbos skyrimo pagrindas PPT / VGK	Išvada apie specialiųjų ugdymosi poreikių grupę (negalį, sutrikimą, sunkumus). SUP lygis**	Rekomendacijos ugdymui		Rekomendacijos dėl švietimo pagalbos teikimo	Švietimo pagalbą teikiantys specialistai, periodiškumas	Pastabos (numatomi Ugdymo plano pakeitimai, pagalbos skyrimo laikotarpis ir kt.)
					Programa, pagal kurią mokiniams ugdomas	Mokytojai, teikiantys pedagoginę pagalbą			
1.	A. A. xxxx-xx-xx	5	PPT 2022 m. kovo 23 d. pažyma Nr. 9.	Specifiniai mokymosi (skaitymo, rašymo, matematikos) sutrikimai. V SUP.	Pritaikomos lietuvių k., matematikos, anglų k. bendrosios programos.	J. K. S. B. T. L.	Teikti logopedo, specialiojo pedagogo pagalbą. Rekomenduojamos psichologo konsultacijos.	Logopedas (K. S.) antradieniais 14:00–15:00. Specialusis pedagogas (L. R.) pirmadieniais 3 pamoka, trečiadieniais 4 pamoka. Psichologo konsultacijas lanko ne ugdymo įstaigoje.	Logopedo pagalba skirta 3 metams. 2022-02-18 VGK posėdyje (protokolo Nr. 7) patvirtintas Pagalbos mokiniui planas.
2.									

** Specialiųjų ugdymosi poreikių lygio žymėjimas: N SUP – nedideli, V SUP – vidutiniai, D SUP – dideli, LD SUP – labai dideli.

VGK pirmininkas _____

(Parašas)

(Vardas, pavardė)

Aprobuota VGK posėdyje 20... -...-..., protokolo Nr.

3 priedas

*Matematikos pritaikytos programos formą atnaujino
Šiaulių specialiosios pedagogės: Laima Tomėnienė, Justina Pundzienė,
Rasa Kasparienė, Asta Kairienė, Ingrida Strockienė, Sandra Civinskaitė-Vekshina.*

Pritaikyta dalyko programa – sudedamoji mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, individualaus ugdymo plano dalis.

PRITARTA

..... progimnazijos
VGK posėdžio 20__ m. _____ d.
nutarimu Nr. _____

ŠIAULIŲ _____ PROGIMNAZIJA

MATEMATIKOS PROGRAMOS PRITAIKYMAS

20__ – 20__ m. m. ____ PUSMETIS

Mokinio vardas, pavardė *Klasė*
Programą pritaikė **Specialiąją pedagoginę pagalbą teikia**
mokytojas **specialusis pedagogas**
(Vardas, pavardė, parašas) (Vardas, pavardė, parašas)

Mokymo priemonės, vadovėliai, naudojami mokinio ugdymui:

SPECIALIOJO PEDAGOGO TEIKIAMOS PAGALBOS KRYPTYS

1. Lavinti:

- regimąjį suvokimą;
- girdimąjį suvokimą;
- raišką žodžiu (verbalizaciją), plėtoti žodyną;
- erdvės suvokimą;
- orientaciją erdvėje ir laike;
- atmintį;
- dėmesį;
- vizualizaciją (žodinės informacijos perkodavimas į vaizdinę), verbalizaciją (vaizdinės informacijos perkodavimas į garsinę ir žodinę);
- smulkiają motoriką.

2. Ugdyti mokėjimo mokytis strategijas:

- mokyti racionalių įsiminimo būdų;
- struktūrinti mokomąją medžiagą;
- mokyti ir skatinti pasižymėti esminę informaciją;
- mokyti ir skatinti naudotis atramine medžiaga;
- mokyti ir skatinti ieškoti informacijos įvairiuose šaltiniuose;
- mokyti ir skatinti užduotis atlikti etapais.

3. Stiprinti savikontrolės įgūdžius:

- skatinti užbaigti pradėtą veiklą;
- mokyti pasitikrinti, surasti ir išsitaisyti klaidas;
- skatinti adekvačiai vertinti ir įsivertinti.

4. Stiprinti mokymosi motyvaciją:

- sudaryti sąlygas, kad mokinys patirtų sėkmę;
- naudoti skatinimo priemones;
- ugdyti mokinio pasitikėjimą savimi;
- kita (rašyti) _____

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formos:

- pagalba pamokoje pratybos konsultacijos kita _____

PAMOKOSE TAIKOMI UGDYMO METODAI IR BŪDAI:

- mažinamas užduočių kiekis;
- paprastinamos užduotys;
- parenkamos aiškios, konkrečios, vaizdžios užduotys;
- užduotys keičiamos kitomis, lengvesnėmis;
- tekstai mokiniui perskaitomi: visada; kartais;
- įsitikinama, kad mokinys suprato užduotį;
- skatinama klausti, jei nesuprato nurodymų, paaiškinimų, instrukcijų;
- pažymimos vietos užduotyse, kur mokiniui pateikiama svarbi informacija ar jis gali klysti;
- tekstinės užduotys parengiamos stambiu šriftu, plačiu intervalu;
- instrukcijos pateikiamos trumpai arba išskaidomos dalimis, laikomasi „vieno sakinio“ principo;
- nereikalaujama atsakinėti prieš klasę;
- nereikalaujama dailaus rašto;
- mažinamos mintinio mokymosi užduočių apimtys;
- paprastinamos braižymo užduotys ar mažinamas jų kiekis;
- mažinamas teorinės medžiagos (apibrėžimų, sąvokų, formulių ir kt.) įsiminimo kiekis;
- teorinė medžiaga, tekstinių uždavinių turinys siejamas su mokinio gyvenimiška patirtimi, praktika;
- schemas, grafiniai piešiniai, žemėlapiai ir kt. komentuojami žodžiu;
- naudojamos paprastos schemas, grafiniai piešiniai, žemėlapiai ir kt.;
- naudojamos užduotys, kuriose aiškiai išdėstoma skaičių struktūra (dešimtys, šimtai, tūkstančiai ir t. t.);
- naudojama iliustruojama medžiaga aiškinant žodžiu;
- naudojamos uždavinio / užduoties sprendimo schemas, sutrumpintos sąlygos, pavyzdžiai;
- pateikiamos nuorodos apie uždavinio sprendimo veiksmus ir jų eiliškumą;
- kartu su mokiniu atliekama bent viena užduotis pagal pavyzdį;
- skatinama skaitomą uždavinį sekti naudojant pagalbines priemones (pieštuką, liniuotę ir pan.);
- naudojamos IKT priemonės mokomosios medžiagos įsisavinimui, įtvirtinimui;
- mokoma / leidžiama / skatinama naudotis atramine medžiaga (daugybės lentelė, matų lentelėmis, formulėmis ir kt.);
- mokoma / leidžiama naudotis pagalbinėmis priemonėmis (skaičiavimo pagaliukais, skaičiuotuvu, liniuote ir kt.);
- kita (*įrašyti*) _____

PAMOKOJE:

- periodiškai atkreipiamas dėmesys į mokinio atliekamą užduotį;
- naudojamas tarpinis atsiskaitymas atliekant užduotį;
- naudojami mokytojo ir mokinio susitarimai, organizuojantys dėmesį;
- naudojamos įvairios skatinimo priemonės;
- akcentuojamos sėkmės;
- kita (*įrašyti*) _____

PATIKRINAMIEJI DARBAI RAŠOMI:

- savarankiškai; su minimalia pagalba; su žymia pagalba; kita (įrašyti) _____
- kartu su visais klaseje; atskirai, kitu laiku; pas spec. pedagogą; kita (įrašyti) _____
- sumažinamas užduočių kiekis; pateikiamos atskirai parengtos užduotys; leidžiama naudotis atramine medžiaga.
 kita (įrašyti) _____

Skyriai, temos / ugdomos kompetencijos	Laukiami rezultatai (konkrečiai mokiniui pritaikyti)	Mokinio pasiekimai: įsisavino (+); nevisiškai įsisavino (+ -); neįsisavino (-).

20__ – 20__ m. m.____ PUSMEČIO VERTINIMAS (-AI):

Ugdymo(si) pasiekimai:

REKOMENDACIJOS DĖL TOLESNIO UGDYMO:

- tęsti ugdymą pagal pritaikytą bendrąją matematikos programą; skirti ugdymą pagal bendrojo ugdymo programą, teikiant specialiojo pedagogo pagalbą; kreiptis į PPT dėl išvados apie spec. ugdymosi poreikių grupę / lygį patikslinimo; kiti variantai _____

PASTABOS: _____

4 priedas

Lietuvių kalbos individualizuotos programos formą atnaujino
Šiaulių specialiosios pedagogės: Laima Tomėnienė, Justina Pundzienė,
Rasa Kasparienė, Asta Kairienė, Ingrida Stročkienė, Sandra Civinskaitė-Vekshina.

Individualizuota dalyko programa – sudedamoji mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, individualaus ugdymo plano dalis.

PRITARTA

..... progimnazijos
VGK posėdžio 20__ m. _____ d.
nutarimu Nr. _____

ŠIAULIŲ _____ PROGIMNAZIJA

LIETUVIŲ KALBOS PROGRAMOS INDIVIDUALIZAVIMAS

20__– 20__ m. m. ____ PUSMETIS

Mokinio vardas, pavardė **Klasė**

Programą individualizavo **Specialiąją pedagoginę pagalbą teikia**

mokytojas **specialusis pedagogas**

(Vardas, pavardė, parašas)

(Vardas, pavardė, parašas)

Mokymo priemonės, vadovėliai, naudojami mokinio ugdymui:

SPECIALIOJO PEDAGOGO TEIKIAMOS PAGALBOS KRYPTYS

1. Lavinti:

- regimąjį suvokimą;
- girdimąjį suvokimą;
- raišką žodžiu (verbalizaciją), plėtoti žodyną;
- erdvės suvokimą;
- orientaciją erdvėje ir laike;
- atmintį;
- dėmesį;
- vizualizaciją (žodinės informacijos perkodavimas į vaizdinę), verbalizaciją (vaizdinės informacijos perkodavimas į garsinę ir žodinę);
- smulkiają motoriką.

2. Mokėjimo mokytiis strategijų ugdymas:

- racionalių įsiminimo būdų mokymas;
- mokomosios medžiagos struktūrinimas;
- mokoma ir skatinama pasižymėti esminę informaciją;
- mokoma ir skatinama naudotis atramine medžiaga;
- mokoma ir skatinama ieškoti informacijos įvairiuose šaltiniuose;
- mokoma ir skatinama užduotis atlikti etapais.

3. Stiprinti savikontrolės įgūdžius:

- skatinti užbaigti pradėtą veiklą;
- mokyti pasitikrinti, surasti ir išsitaisyti klaidas;
- skatinti adekvačiai vertinti ir įsivertinti.

4. Stiprinti mokymosi motyvaciją:

- sudaryti sąlygas, kad mokinys patirtų sėkmę;
- naudoti skatinimo priemones;
- ugdyti mokinio pasitikėjimą savimi;
- kita (įrašyti) _____

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formos:

- pagalba pamokoje pratybos konsultacijos kita _____

PAMOKOSE TAIKOMI UGDYMO METODAI IR BŪDAI:

- supaprastinamos, konkretinamos, siaurina-
mos užduotys;
 - parenkamos aiškios, suprantamos, vaizdžios
užduotys;
 - užduotys keičiamos kitomis, lengvesnėmis.
- Skaitymas*
- tekstai mokiniui perskaitomi: visada,
 kartais;
 - mažinamos skaitymo užduotys;
 - nereikalaujama skaityti garsiai prieš klasę;
 - skaitomą tekstą seka naudodamas pagalbines
priemones (pieštuką, liniuotę, eilutės trafaretą,
rėmelius ir pan.);
 - skaitomi tekstai siejami su mokinio gyvenimiška patirtimi, praktika.
- Rašymas*
- nereikalaujama dailaus rašto;
 - leidžiama rašyti spausdintinėmis raidėmis;
 - rašymui pateikiami lapai paryškintomis lini-
jomis, šriftu;
 - disgrafinių klaidų grupė skaičiuojama kaip
viena klaida (painiojamos panašios grafemos,
grafiniai vienetai, simboliai);
 - rašo tik dalį diktanto;
 - rašo kas antrą diktuojamą sakinį;
 - rašydamas taria žodžius garsiai arba pašnibž-
domis;
 - pažymimos vietos užduotyse, kur mokiniui
pateikiama svarbi informacija ar jis gali klysti;
 - rašto užduotys suskirstomos į mažus žings-
nelius, teikiamas grįžtamasis ryšys apie kiekvie-
ną atliktą užduotį;
 - abstrakti informacija paaiškinama, iliustruo-
jama konkrečiais žodžiais, vaizdais, daiktais;
 - skatinama klausti, jei nesuprato nurody-
mų, paaiškinimų, instrukcijų;
 - įsitikinama, kad mokinys suprato užduotį;
 - ribojamas užduočių kiekis vienu metu;
 - daugiau laiko skiriama kartojimui;
 - pateikiamos trumpos ir aiškiai suformu-
luotos instrukcijos užduotims atlikti;
 - kaitaliojami veiklos būdai;
 - mažinamos mintinio mokymosi užduočių
apimtys;
 - pateikiamas užduočių atlikimo pavyzdys;
 - padedama mokiniui pradėti užduotį;
 - mažinamas teorinės medžiagos (apibrėži-
mų, sąvokų, taisyklių ir kt.) įsiminimo kiekis;
 - schemas, lentelės, paveiksai komentuojami
žodžiu;
 - suteikiama galimybė klasėje atsakyti į
nesudėtingus klausimus;
 - naudojamos paprastos lentelės, schemas,
atmintinės ir kt. rašant savarankiškus ir
kontrolinius darbus;
 - naudojama iliustruojama medžiaga aiški-
nant žodžiu;
 - naudojami pratimų / užduoties atlikimo
pavyzdžiai;
 - naudojamos IKT priemonės mokomosios
medžiagos įsisavinimui, įtvirtinimui;
 - mokoma / leidžiama / skatinama naudotis
atramine medžiaga (taisyklėmis, lentelėmis
ir kt.);
 - kita (*įrašyti*) _____

PAMOKOJE:

- periodiškai atkreipiamas dėmesys į mokinio
atliekamą užduotį;
- naudojamas tarpinis atsiskaitymas atliekant
pratimą;
- naudojami mokytojo ir mokinio susitarimai,
organizuojantys dėmesį;
- naudojamos įvairios skatinimo priemonės;
- akcentuojamos sėkmės;
- kita (*įrašyti*) _____

PATIKRINAMIEJI DARBAI RAŠOMI:

- savarankiškai; su minimalia pagalba; su mokytojo pagalba; kita (įrašyti) _____
- kartu su visais klaseje su pagalba; atskirai, kitu laiku; pas spec. pedagogą;
 kita (įrašyti) _____
- sumažinamas užduočių kiekis; pateikiamos atskirai parengtos užduotys; leidžiama naudotis atramine medžiaga; kita (įrašyti) _____

Individualizuotas turinys (tema, veikla, ugdomos kompetencijos)	Laukiami rezultatai (nurodyti konkre- čius, orientuotus į mokinio gebėjimus)	Mokinio pasiekimai: įsisavino (+); nevisiškai įsisavino (+ -); neįsisavino (-).

20__ - 20__ m. m. _____ PUSMEČIO VERTINIMAS (-AI):

Ugdymo(si) pasiekimai:

--

REKOMENDACIJOS DĖL TOLESNIO UGDYMO:

- tęsti ugdymą pagal individualizuotą lietuvių k. bendrąją programą; kreiptis į PPT dėl išvados apie spec. ugdymosi poreikių lygį patikslinimo; kiti variantai (įrašyti) _____

PASTABOS: _____

5 priedas

*Specialių ugdymo(si) metodų ir būdų taikymo formą parengė
Šiaulių specialiosios pedagogės: Asta Kairienė, Laima Tomėnienė,
Rasa Kasparienė, Ingrida Strockienė, Sandra Civinskaitė-Vekshina, Justina Pundzienė.*

Tai sudedamoji mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, individualaus ugdymo plano dalis.

PRITARTA

..... progimnazijos
VGK posėdžio 20__ m. _____ d.
nutarimu Nr. _____

ŠIAULIŲ _____ PROGIMNAZIJA

SPECIALIŲ UGDYMO(SI) METODŲ IR BŪDŲ TAIKYMO PAMOKOSE FORMA

20__ – 20__ m. m.

Mokinio vardas, pavardė **Klasė**

Dalykas (-ai), per kurį (-ių) pamokas taikomi spec. ugdymo(si) metodai ir būdai: _____

Mokytojas (-ai):

(Vardas, pavardė, parašas)

SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS TEIKIMO FORMOS:

- pagalba pamokoje (lietuvių k., matematika);
(pabraukti)
- organizuojamos pratybos (lietuvių k., matematika);
(pabraukti)
- konsultacijos dėl pagalbos teikimo įvairiose pamokose;
- kita: _____

Specialusis pedagogas

(Vardas, pavardė, parašas)

Ugdymo turinio individualizavimas	Rašymo mokymo būdai / veiklos	Skaitymo mokymo būdai / veiklos	Matematikos mokymo būdai / veiklos	Dėmesį sutelkiantys ir susikaupimą skatinantys būdai / veiklos
<input type="checkbox"/> Sumažinamas užduočių kiekis. <input type="checkbox"/> Supaprastinamos užduotys. <input type="checkbox"/> Pratęsimas laikas užduotims atlikti. <input type="checkbox"/> Naudojama struktūruota atraminė medžiaga.	Rašto darbams reikalingos papildomos priemonės: <input type="checkbox"/> kompiuteris, rašomoji mašinėlė; <input type="checkbox"/> lapas paryškintomis, kompiuterinėmis linijomis;	<input type="checkbox"/> Nereikalaujama skaityti garsiai. <input type="checkbox"/> Tekstai mokinui perskaitomi (pabraukti); visada, kartais. <input type="checkbox"/> Skaitomą tekstą seka, naudodamasis pagalbinėmis	Leidžiama naudotis: <input type="checkbox"/> daugybės lentelė, <input type="checkbox"/> taisyklių, formulių rinkiniais, <input type="checkbox"/> skaičiuotuvais, <input type="checkbox"/> uždavinio sprendimo schemomis ir pan., <input type="checkbox"/> kita _____	<input type="checkbox"/> Žymimi dėmesio organizavimo ypatumai. <input type="checkbox"/> Naudojamas tarpinis atsiskaitymas atliekant užduotį. <input type="checkbox"/> Periodiškai atkreipiamas dėmesys į vaiko atliekamą užduotį.

<p><input type="checkbox"/> Ugdomas gebėjimas logiškai mąstyti, taikyti loginio įsiminimo taisyklės.</p> <p><input type="checkbox"/> Parenkama akirati ribojanti aplinka.</p> <p><input type="checkbox"/> Mokant remiamasi emocijomis atmintimi, vaiko patirtimi (naudojamos siurprizinės situacijos ir kiti paskatinimai).</p> <p><input type="checkbox"/> Ugdomos įsiminimo strategijos: nuolat perklausoma, patikslinama, paprašoma konkretnės, detalesnės informacijos.</p> <p><input type="checkbox"/> Disgrafinių klaidų grupė skaičiuojama kaip viena klaida.</p> <p><input type="checkbox"/> Žodinė informacija papildoma piešiniais, schemomis, grafiais, iliustracijomis.</p> <p><input type="checkbox"/> Mokoma perfrazuoti tekstą, literatūrinį kūrinį, gramatinę ar matematikos taisyklę, užduoties sąlygą (pasakyti tą pačią mintį savais žodžiais).</p>	<p><input type="checkbox"/> Tekstai paryškintu arba padidintu šriftu,</p> <p><input type="checkbox"/> kita _____</p> <p><input type="checkbox"/> Leidžiama rašyti, dėlioti spausdintinėmis raidėmis.</p> <p><input type="checkbox"/> Nereikalaujama dailaus rašto.</p> <p><input type="checkbox"/> Rašant skatinama tarti žodžius garsiai.</p> <p><input type="checkbox"/> Rašant naudojami atraminiai žodžiai, taisyklės.</p> <p><input type="checkbox"/> Kartu su mokiniu analizuojamos dažniausiai pasitaikančios rašybos klaidos ir padedama pasiręgti taisyklių lentelę.</p> <p><input type="checkbox"/> Leidžiama ja naudotis kontrolinių, savarankiškų darbų metu.</p> <p><input type="checkbox"/> Įsitikinama, ar gerai išgirdo diktuojamą tekstą, sudėtingesnės struktūros ir prasmės žodžius.</p> <p><input type="checkbox"/> Rašto užduotys suskirstomos į mažus žingsnelius, teikiamas grįžtamasis ryšys apie kiekvieną atliktą užduotį.</p>	<p>priemonėmis (pieštuku, linuote, rodo pirštu ir pan.).</p> <p><input type="checkbox"/> Skatinama įsiminti žodžių ar sunkiai jungiamų į skiemenis raidžių derinių vaizdą.</p> <p><input type="checkbox"/> Tekstas suskaidomas į loginius vienetus.</p> <p><input type="checkbox"/> Skaitomas individualiai parengtas tekstas.</p> <p><input type="checkbox"/> Žymikliu, spalvomis pažymimos svarbios teksto vietos.</p> <p><input type="checkbox"/> Aiškinantis, ar mokinys suprato tekstą, užduodami žinių, supratimo lygmens klausimai (Kas? Kur? Kada? Kaip? Kodėl?).</p> <p><input type="checkbox"/> Mokoma pastebėti esminius pasakojimo dalykus.</p> <p><input type="checkbox"/> Atsakinėti leidžiama, naudojantis paties sudarytu planu.</p> <p><input type="checkbox"/> Skaitoma tema palengvinama vaizdais, CD, DVD, televizijos programų vaizdo įrašais ar informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis.</p>	<p><input type="checkbox"/> Perskaitomos, paaiškinamos užduotys, tekstinių uždavinių sąlygos.</p> <p><input type="checkbox"/> To paties tipo klaidos žymimos viena spalva.</p> <p><input type="checkbox"/> Naudojamas lapas su paryškintais, padidintais langeliais.</p> <p><input type="checkbox"/> Naudojamos veiksmų sekos schemos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mažinamos, keičiamos mintinio skaičiavimo užduotys.</p> <p><input type="checkbox"/> Perskaitoma tekstinio uždavinio sąlyga.</p> <p><input type="checkbox"/> Uždaviniai sprendžiami pagal sudarytą schemą.</p> <p><input type="checkbox"/> Vertinant atsižvelgiama į pastovias klaidas, negalių / sutrikimų pobūdį, pažangą ir kt.</p> <p><input type="checkbox"/> Įsitikinama, ar mokinys gerai suprato žodines instrukcijas, bendresnius žodžius, sąvokas („trupmenos“, „proporcijos“, „formulės“, „greitis“, „kelias“ ir kt.).</p> <p><input type="checkbox"/> Mokoma atlikti tą pačią užduotį keliais būdais, pasirinkti tinkamą veiklos strategiją.</p>	<p><input type="checkbox"/> Naudojami mokytojo ir mokinio susitarimai atliekant užduotį.</p> <p><input type="checkbox"/> Taikomi įvairūs paskatinimo būdai, priemonės.</p> <p><input type="checkbox"/> Parenkama mokiniui tinkama sėdėjimo vieta, stengiamasi sumažinti aplinkos dirgiklių poveikį, ribojamas būtinų mokymosi priemonių kiekis.</p> <p><input type="checkbox"/> Akcentuojamos sėkmės.</p> <p><input type="checkbox"/> Padedama mokiniui pradėti kiekvieną užduotį, pateikiamas veiklos planas (užduoties atlikimo schema, skiriamas laikas).</p> <p><input type="checkbox"/> Skiriama pakankamai laiko tarp vienos ir kitos veiklos, kad vaikai spėtų pasiruošti.</p> <p><input type="checkbox"/> Stengiamasi nuteikti mokinį tam tikrai veiklai, pasakyti, kokio tipo uždavinys bus sprendžiamas.</p> <p><input type="checkbox"/> Užduotys pateikiamos etapais.</p> <p><input type="checkbox"/> Kaitaliojamos monotoniškos užduotys (skaičiavimo pratimai ir pan.) su praktinėmis užduotimis (schemų, diagramų sudarymu ir pan.).</p>
--	--	---	--	--

<input type="checkbox"/> Skatinama klausti, jei nesuprato žodinių nurodymų, paaiškinimų, instrukcijų. <input type="checkbox"/> Mokoma racionalių mokymosi strategijų. <input type="checkbox"/> Sistemamos turimos žinios. <input type="checkbox"/> Šalinamos turimos spragos. <input type="checkbox"/> Skatinama mokymosi motyvacija. <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Skiriama daugiau laiko rašto darbams atlikti. <input type="checkbox"/> Už kai kuriuos rašto darbus leidžiama atsiskaityti žodžiu. <input type="checkbox"/> Diktuojant tekstą labiau pabrėžiami sudėtingesnės struktūros, painiojamų garsų žodžiai. <input type="checkbox"/> Iš anksto parengiamos, atspausdinamos užduotys. <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Naudojamos kortelės su didesnėmis raidėmis, labai ribotu informacijos kiekiu vienoje kortelėje. <input type="checkbox"/> Taikomas metodas „Skaitantys draugai“, kai mokiniai skaito be mokytojo, padeda vienas kitam sekti skaitomą tekstą ir turi galimybę po to aptarti tai, ką perskaitė. <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Pateikiama praktinio pobūdžio užduočių. <input type="checkbox"/> Perteikiama mokomoji medžiaga netradiciniais metodais. <input type="checkbox"/> Naudojama: vaizdumo „įgarsinimas“, natūralūs daiktai, muliažai, modeliai ir kt. <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Pateikiamos užduotys įdomiau, išradingiau. <input type="checkbox"/> Atlaidžiau vertinamos nedėmesingumo klaidos. <input type="checkbox"/> Naudojami mokytojo ir mokinio išankstiniai susitarimai, numatant, kokio įvertinimo jis gali tikėtis. <input type="checkbox"/> Naudojamos įvairios kompiuterinės programos užduočių, temų apibendrinimui, įvertinimui. <input type="checkbox"/> _____
---	---	--	---	---

KYLANČIOS UGDYMO(SI) PROBLEMOS:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> per sunki ugdymo programa;
<input type="checkbox"/> žemi gebėjimai;
<input type="checkbox"/> turi spragų iš žemesnių klasių kurso;
<input type="checkbox"/> neatlieka namų darbų užduočių;
<input type="checkbox"/> neturi reikiamų priemonių;
<input type="checkbox"/> nedirba klasėje; | <input type="checkbox"/> silpna mokymosi motyvacija;
<input type="checkbox"/> neišlaiko dėmesio;
<input type="checkbox"/> nemoka planuoti veiklos;
<input type="checkbox"/> greitai išsenka, pavargsta;
<input type="checkbox"/> dėmesio siekia netinkamu elgesiu;
<input type="checkbox"/> nelanko konsultacijų; | <input type="checkbox"/> praleidžia daug pamokų dėl ligos;
<input type="checkbox"/> praleidžia daug pamokų be pateisinamos priežasties;
<input type="checkbox"/> pedagoginis šeimos apleistumas;
<input type="checkbox"/> psichologinis diskomfortas klasėje, šeimoje;
<input type="checkbox"/> kita (rašyti) _____ |
|--|--|---|

PASTABOS: _____

SPECIALIOJO PEDAGOGO TEIKIAMOS PAGALBOS KRYPTYS

1. Lavinti:

- regimąjį suvokimą;
- girdimąjį suvokimą;
- raišką žodžiu (verbalizaciją), plėtoti žodyną;
- erdvės suvokimą;
- orientaciją erdvėje ir laike;
- atmintį;
- dėmesį;
- vizualizaciją (žodinės informacijos perkodavimas į vaizdinę), verbalizaciją (vaizdinės informacijos perkodavimas į garsinę ir žodinę);
- smulkiają motoriką.

2. Mokėjimo mokytis strategijų ugdymas:

- racionalių įsiminimo būdų mokymas;
- mokomosios medžiagos struktūrinimas;
- mokoma ir skatinama pasižymėti esminę informaciją;
- mokoma ir skatinama naudotis atramine medžiaga;
- mokoma ir skatinama ieškoti informacijos įvairiuose šaltiniuose;
- mokoma ir skatinama užduotis atlikti etapais.

3. Stiprinti savikontrolės įgūdžius:

- skatinti užbaigti pradėtą veiklą;
- mokyti pasitikrinti, surasti ir išsitaisyti klaidas;
- skatinti adekvačiai vertinti ir įsivertinti.

4. Stiprinti mokymosi motyvaciją:

- sudaryti sąlygas, kad mokinys patirtų sėkmę;
- naudoti skatinimo priemones;
- ugdyti mokinio pasitikėjimą savimi;
- kita (*įrašyti*) _____

I PUSMEČIO VERTINIMAS (-AI):

Pasiektas žinių ir mokėjimų lygis:

Ugdymo(si) pasiekimai ir sunkumai:

REKOMENDACIJOS DĖL TOLESNIO UGDYMO:

- tęsti ugdymą pagal bendrąsias programas, teikiant specialiojo pedagogo konsultacijas;
- tęsti ugdymą pagal bendrąsias dalykų programas, teikiant specialiojo pedagogo pagalbą;
- kreiptis į PPT dėl dalyko (-ų) programos (-ų) pritaikymo;
- kiti variantai (*įrašyti*) _____

II PUSMEČIO VERTINIMAS (-AI):

Pasiektas žinių ir mokėjimų lygis:

Ugdymo(si) pasiekimai ir sunkumai:

REKOMENDACIJOS DĖL TOLESNIO UGDYMO:

- tęsti ugdymą pagal bendrąsias programas, teikiant specialiojo pedagogo konsultacijas;
- tęsti ugdymą pagal bendrąsias dalykų programas, teikiant specialiojo pedagogo pagalbą;
- kreiptis į PPT dėl dalyko (-ų) programos (-ų) pritaikymo;
- kiti variantai (*įrašyti*) _____

Apie autorės

Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Per penkiolikos metų laikotarpį publikavo daugiau kaip 60 mokslo straipsnių recenzuojamuose leidiniuose tarpkultūrinio ugdymo, STE-AM ugdymo, ugdymo turinio ir mokinių pasiekimų vertinimo, pedagogų rengimo ir įvaizdžio bei studijų kokybės užtikrinimo, tinklaveikos įgalinimo bendrojo ugdymo mokyklose, skaitymo / rašymo sutrikimų tematikomis. Dalijasi patirtimi tarptautinėse konferencijose, viešose paskaitose, seminaruose. Dalyvauja tarptautiniuose ir nacionaliniuose studijų bei mokslo projektuose. Yra Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos, tarptautinio Tyrėjų kompetencijų tinklo ir kt. asociacijų narė; mokslo žurnalo redakcinės kolegijos narė („Technologies – Edtech Journal“), atsakingoji redaktorė („Jaunųjų mokslininkų darbai“), vyriausioji redaktorė („Studijos modernioje visuomenėje“, „Profesinės bakalauro studijos: taikomieji mokslai“).

Lijana Giedraitienė

Šiaulių sanatorinės ir Šiaulių „Ringuvos“ mokyklų direktorė, etikos mokytoja metodinė ir pradinių klasių mokytoja, edukologijos magistrė (*Švietimo kokybės vadyba*), Nacionalinės švietimo agentūros atestuota vertintoja mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išoriniam vertinimui. Tarptautinių projektų (įtraukiojo ugdymo, mokinių pažangos ir pasiekimų stebėjimo, pedagogų komandinio mokymosi ir veikimo kartu) iniciatorė ir koordinatorė, „2SB“ metodinės priemonės, skirtos mokinio pasiekimų ir pažangos stebėsenai, autorė.

Margarita Jurevičienė

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymosi galimybes. Lietuvos specialiųjų pedagogų asociacijos tarybos narė, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) narė.

Irena Kaffemaniene

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, ugdymo individualizavimo tyrimai, specialiųjų pedagogų rengimo ir universitetinių studijų kokybės aktualijos. Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) Įtraukiojo ugdymo tinklo komiteto narė.

Rita Kantanavičiūtė-Petružė

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto asistentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų atpažinimas, kalbos gebėjimų vertinimas, ugdymas. Publikuoja mokslo straipsnius recenzuojamuose leidiniuose kalbos, kalbėjimo sutrikimų įveikimo tematikomis. Yra Lietuvos logopedų (LLA) asociacijos tarybos narė, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) narė.

Gražina Musteikienė

Logopedė ekspertė, dirbanti Šiaulių miesto pedagoginėje psichologinėje tarnyboje, lopšelyje-darželyje „Žilvitis“. Parengė ir išleido „Žaidimus rankų pirštams mankštinti“, o su bendraautorėmis metodinę priemonę „Saulutė“, skirtą trejų metų vaikų kalbai vertinti ir ugdyti, „Kalbėjimo motorikos ir artikuliacijos sutrikimų diferenciacijos klausimyną“, metodinį leidinį „Vaikų kalbėjimo ir kalbos vertinimas, sutrikimų diferencijavimas ir identifikavimas“, 5–7 metų vaiko kalbos raidos vertinimo metodiką „Urtė ir Motiejus“ (2019–2021 m. restandartizuota ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos vertinimo metodika). Dalijasi patirtimi tarptautinėse ir respublikinėse konferencijose, veda seminarus. Domisi ugdymo inovacijomis, inicijuoja ir rengia respublikines ilgalaikes kvalifikacijos tobulinimo programas. Kelis dešimtmečius buvo Lietuvos logopedų asociacijos tarybos narė, yra Šiaulių miesto ikimokyklinių įstaigų logopedų metodinio būrelio tarybos narė, dalyvauja tarptautiniuose ir nacionaliniuose projektuose, ŠMSM sudarytose darbo grupėse.

Laima Tomėnienė

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė, Šiaulių Dainų progimnazijos specialioji pedagogė ekspertė, Šiaulių m. bendrojo ugdymo mokyklų specialiųjų pedagogų metodinio būrelio pirmininkė. Mokslinių interesų sritis – vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, matematinių vaizdinių ir matematinių gebėjimų ugdymo(si), specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo specialiojo ir įtraukiojo ugdymo kontekste tyrimai, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo, specialiųjų pedagogų rengimo aktualijos. Domisi ugdymo inovacijomis, nacionaliniu lygmeniu veda mokymus ir seminarus pedagogams, mokslinių tyrimų duomenis skelbia nacionalinių ir tarptautinių konferencijų metu, rengia metodines priemones, publikuoja mokslinius straipsnius recenzuojamuose leidiniuose, aktyviai dalyvauja organizuojant mokslines-metodines, praktines konferencijas ir kt. renginius pedagogams bei mokiniams. Lietuvos specialiųjų pedagogų asociacijos tarybos narė, Lietuvos logopedų ir Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijų narė.

Atena Žymantienė

Šiaulių sanatorinės mokyklos specialioji pedagogė metodininkė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto lektorė, Nacionalinės švietimo agentūros mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo kuruojančioji vertintoja. Metodinio leidinio „2 SB knygelė“, skirto mokinio pasiekimų bei individualios pažangos įsivertinimui, vertinimui ir stebėsenai, bendraautorė. Domėjimosi sritis – pozityvioji pedagogika.

Renata Bilbokaitė

Socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos (VU ŠA) Edukologijos instituto profesorė, VU ŠA direktorė, daugiau kaip dešimtmetį tarptautiniu lygmeniu tyrinėjanti vaikų ir paauglių STEAM ugdymo vizualizacijos aspektus, paskelbusi 150 mokslinių straipsnių užsienio ir šalies leidiniuose, aktyviai skaitanti paskaitas Europos universitetuose (Austrijoje, Lenkijoje, Suomijoje, Estijoje, Slovėnijoje, Slovakijoje, Ispanijoje, Latvijoje ir kt.) bei dalyvaujanti tarptautinėse konferencijose užsienyje. Inicijuoja, organizuoja ir rengia tvarumo tematika metodinius leidinius. Aktyviai vykdo edukacinę ekspertinę ir šviečiamąją veiklą įvairiose nacionalinio lygmens darbo grupėse, yra Lietuvos švietimo tarybos narė.

Irena Kaffemanienė, Rita Kantanavičiūtė-Petružė, Gražina Musteikienė, Margarita Jurevičienė, Lijana Giedraitienė, Atena Žymantienė, Laima Tomėnienė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė, Renata Bilbokaitė. *Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste.* – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2023. – 224 p.

ISBN 978-609-07-0949-8 (spausdinta knyga)

ISBN 978-609-07-0950-4 (skaitmeninis PDF)

Šios metodinės priemonės paskirtis yra šviesti pedagoginių krypčių studentus, švietimo institucijų vadovus, jų pavaduotojus, pedagogus, pagalbos specialistus, vaikų tėvus ir artimuosius bei visus, kuriems yra svarbus įvairių poreikių ir iššūkių turintis vaikas ir jo poreikiai; vaikas ir jo visavertiškas buvimas savimi ir veikiant darniai su kitais; vaikas, kuris visada bus priimtas ir jausis savas, nes mes, kaip visuomenė, pažinsime vienas kitą ir gebėsime vieni kitus priimti kaip save. Būti tvariu žmogumi reiškia gebėti būti ir sąveikauti su visais visuomenės nariais, kartu kurti, tobulėti, vienas kitam padėti ir mylėti kiekvieną su savo išskirtinumais.

Kalbos redaktorius Algirdas Malakauskas
Maketuotoja Laura Vilkanauskienė
Viršelio dailininkė Jurga Januškevičiūtė-Tėvelienė
El. knygos PDF formatu parengimas Nijolė Bukantiene

Vilniaus universiteto leidykla, Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Knygos internete knygnas.vu.lt
Mokslo periodikos žurnalai zurnalai.vu.lt

Spausdino UAB „Baltijos kopija“
Kareivių g. 13B, LT-09109 Vilnius
Tiražas: 100 egz.



IRENA KAFFEMANIENĖ. Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, ugdymo individualizavimas, specialiųjų pedagogų rengimo ir universitetinių studijų kokybės aktualijos. Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) Įtraukiojo ugdymo tinklo komiteto narė.



LIJANA GIEDRAITIENĖ. Šiaulių „Santakos“ ugdymo centro ir Šiaulių „Ringuvos“ mokyklos direktorė, etikos mokytoja metodininkė ir pradinių klasių mokytoja, edukologijos magistrė (švietimo kokybės vadyba), Nacionalinės švietimo agentūros atestuota vertintoja mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išoriniam vertinimui. Tarptautinių projektų (įtraukiojo ugdymo, mokinių pažangos ir pasiekimų stebėjimo, pedagogų komandinio mokymosi ir veikimo kartu) iniciatorė ir koordinatorė, metodinės priemonės „2SB“, skirtos mokinio pasiekimų ir pažangos stebėsenai, bendraautorė.



MARGARITA JUREVIČIENĖ. Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, ugdymosi galimybes. Lietuvos specialiųjų pedagogų asociacijos tarybos narė, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) narė.



RITA KANTANAVIČIŪTĖ-PETRUŽĖ. Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto asistentė. Mokslinių interesų sritis – vaikų kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų atpažinimas, kalbos gebėjimų vertinimas, ugdymas. Publikuoja mokslo straipsnius recenzuojamuose leidiniuose kalbos, kalbėjimo sutrikimų įveikimo tematikomis. Yra Lietuvos logopedų asociacijos (LLA) tarybos narė, Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) narė.



GRAŽINA MUSTEIKIENĖ. Logopedė ekspertė, dirbanti Šiaulių miesto pedagoginėje psichologinėje tarnyboje, lopšelyje-darželyje „Žilvitis“. Parengė ir išleido „Žaidimus rankų pirštams mankštinti“, o su bendraautorėmis metodinę priemonę „Saulutė“, skirtą trejų metų vaikų kalbai vertinti ir ugdyti, „Kalbėjimo motorikos ir artikuliacijos sutrikimų diferenciacijos klausymną“, metodinį leidinį „Vaikų kalbėjimo ir kalbos vertinimas, sutrikimų diferencijavimas ir identifikavimas“, 5–7 metų vaiko kalbos raidos vertinimo metodiką „Urtė ir Motiejus“ (2019–2021 m. restandartizuota ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos vertinimo metodika). Dalijasi patirtimi tarptautinėse ir respublikinėse konferencijose, veda seminarus. Domisi ugdymo inovacijomis, inicijuoja ir rengia respublikines ilgalaikes kvalifikacijos tobulinimo programas. Kelis dešimtmečius buvo Lietuvos logopedų asociacijos tarybos narė, yra Šiaulių miesto ikimokyklinių įstaigų logopedų metodinio būrelio tarybos narė, dalyvauja tarptautiniuose ir nacionaliniuose projektuose, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos sudarytose darbo grupėse.



LAIMA TOMĖNIENĖ. Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė, Šiaulių Dainų progimnazijos specialioji pedagogė ekspertė, Šiaulių m. bendrojo ugdymo mokyklų specialiųjų pedagogų metodinio būrelio pirmininkė. Mokslinių interesų sritis – vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, matematinių vaizdinių ir matematinių gebėjimų ugdymo(si), specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo specialiojo ir įtraukiojo ugdymo kontekste tyrimai, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo, specialiųjų pedagogų rengimo aktualijos. Domisi ugdymo inovacijomis, nacionaliniu lygmeniu veda mokymus ir seminarus pedagogams, mokslinių tyrimų duomenis skelbia nacionalinių ir tarptautinių konferencijų metu, rengia metodines priemones, publikuoja mokslinius straipsnius recenzuojamuose leidiniuose, aktyviai dalyvauja organizuojant mokslines-metodines, praktines konferencijas ir kt. renginius pedagogams bei mokiniams. Lietuvos specialiųjų pedagogų asociacijos tarybos narė, Lietuvos logopedų ir Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijų narė.



ATENA ŽYMANTIENĖ. Šiaulių „Santakos“ ugdymo centro specialioji pedagogė metodininkė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos edukologijos instituto lektorė, Nacionalinės švietimo agentūros mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo kuruojančioji vertintoja. Metodinės priemonės „2SB“, skirtos mokinių pasiekimų bei individualios pažangos įsivertinimui, vertinimui ir stebėsenai, bendraautorė. Domėjimosi sritis – pozityvioji pedagogika.



IEVA BILBOKAITĖ-SKIAUTERIENĖ. Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos instituto docentė. Per penkiolikos metų laikotarpį publikavo daugiau kaip 60 mokslo straipsnių recenzuojamuose leidiniuose tarpkultūrinio ugdymo, STEAM ugdymo, ugdymo turinio ir mokinių pasiekimų vertinimo, pedagogų rengimo ir įvaizdžio bei studijų kokybės užtikrinimo, tinklaveikos įgalinimo bendrojo ugdymo mokyklose, skaitymo ir rašymo sutrikimų tematikomis. Dalijasi patirtimi tarptautinėse konferencijose, viešose paskaitose, seminaruose. Dalyvauja tarptautiniuose ir nacionaliniuose studijų bei mokslo projektuose. Yra Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos, Tyrėjų kompetencijų tinklo (RENET) ir kt. asociacijų narė; mokslo žurnalų redakcinės kolegijos narė („Technologies – Edtech Journal“), atsakingoji redaktorė („Jaunųjų mokslininkų darbai“), vyriausioji redaktorė („Studijos modernioje visuomenėje“, „Profesinės bakalauro studijos: taikomieji mokslai“).



RENATA BILBOKAITĖ. Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos mokslininkė, daugiau kaip dešimtmetį tarptautiniu lygmeniu tyrinėjanti vaikų ir paauglių STEAM ugdymo vizualizacijos aspektus, paskelbusi 150 mokslinių straipsnių užsienio ir šalies leidiniuose, aktyviai skaitanti paskaitas Europos universitetuose (Austrijoje, Lenkijoje, Suomijoje, Estijoje, Slovėnijoje, Slovakijoje, Ispanijoje, Latvijoje ir kt.) bei dalyvaujanti tarptautinėse konferencijose užsienyje, kartu su kolegomis veda STEAM meistriškojo ugdymo edukacijas. Inicijuoja, organizuoja ir rengia tvarumo (darnaus vystymosi) tematika metodus leidinius.

