

TĖVŲ NUOMONĖS APIE VAIKŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMŲ, UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMĄ MOKYKLOSE

Živilė Kulėšė, Irena Kaffemanienė
Šiaulių universitetas, Lietuva

Anotacija

Straipsnyje nagrinėjamos tėvų, auginančių vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą (ASS), nuomonės apie jų vaikų ugdymosi individualizavimą mokyklose. Atlikta teorinė tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, partnerystės su mokytojais aktualumo, jų dalyvavimo jų vaikų institucinio ugdymo procese galimybių analizė; apžvelgtos vaikų, turinčių ASS, specialiosios ugdymo strategijos ir ugdymo individualizavimo bendrosiose mokyklose galimybės. Empirinis tyrimas atliktas tėvų (N=104), auginančių ASS turinčius vaikus, anketinės apklausos metodu, kiekybinių duomenų analizei taikomi aprašomosios statistikos metodai. Atsakymai į atvirus klausimus išnagrinėti taikant kokybinę ir kiekybinę turinio analizę.

Esminiai žodžiai: *autizmo spektro sutrikimai; ugdymo individualizavimas; vaikų, turinčių ASS, tėvų dalyvavimas ugdyme.*

Įvadas

Tyrimo problema ir aktualumas

Mokslinėje literatūroje galima aptikti tyrimų, atskleidžiančių šeimos gyvenimo pokyčius po to, kai jiems pranešama žinia apie vaikui nustatytą viso gyvenimo negalią (Edwards, Brebner, McCormack ir MacDougall, 2018). Įveikę susitakymo su vaiko negalia etapą, tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS, skiria daug laiko ir išteklių, kad kuo geriau suprastų savo vaiko poreikius. Jie kuria ryšius su kitais tėvais, dalijasi patirtimis. Laikui bėgant vaikų, turinčių ASS, tėvai geriau supranta savo vaiką ir jo poreikius, tampa savo vaikų ekspertais (Edwards ir kt., 2018). Tyrimai rodo, kad tėvų supratimo apie ASS transformacija įvyksta dėl sąmoningo jų apsisprendimo suprasti vaiko negalios situaciją (Pozo, Sarriá ir Brioso, 2011). Yra žinoma, kad tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS, labai domisi įvairiomis specialiai šiems vaikams sukurtomis intervencijos programomis; neretai jie norėtų, kad šios programos būtų taikomos ir ugdymo įstaigose.

Supratę, kad šios labai specifinių kompetencijų reikalaujančios intervencijos bendrojo ugdymo mokyklose netaikomos, tėvai ieško specialistų, galinčių taikyti šias programas, patys mokosi jų ir siekia išbandyti jų veiksmingumą savo vaikui.

Vaikų, turinčių ASS, ugdytojai gali patirti sunkumą, jei vaikas turi tik minimalių kalbėjimo gebėjimų; šeimai gali prireikti pagalbos nustatant savo vaiko ugdymo tikslus, siektinus rezultatus, kokias pasirinkti ir ko galima pasiekti specialiomis intervencijos programomis (Edwards ir kt., 2018). Mokytojams, ugduos mokinius, turinčius ASS, reikėtų geriau pažinti vaiko poreikius ir jo tėvų lūkesčius prieš jiems ugdymo pagalbos „pasižvalgius kitur“, teigia Lake ir Billingsley (2000). Pasak autorių, mokyklos galėtų taikyti kai kuriuos intervencinių programų elementus, specialiausias šių vaikų ugdymo strategijas. Goodall (2015), remdamasis įvairių autorių tyrimais, teigia, kad specialiosiose ir inkliuzinėse klasėse galima taikyti TEACCH (struktūruoto mokymo) elementus – mokymą funkcionaliame, aiškiai struktūruotame aplinkose, naudojant natūralius pastiprinimus, akcentuojant vaizdinius mokymosi būdus, kuriais siekiama pagerinti mokinio bendravimo ir kitus socialinius įgūdžius, sumažinti stresą keliančių situacijų ir netinkamo elgesio tikimybę, taip sukuriant mokiniui veiklos nuspėjamumo (rutinos) pojūtį ir sumažinant nerimą keliančius veiksmus (Crosland ir Dunlap, 2012; Goodall, 2015; Mesibov ir kt., 2004a).

Šeimos ir mokytojų partnerystė gali iš esmės pagerinti mokinių, turinčių ASS, ugdymosi sėkmę mokykloje, tačiau jų tarpusavio komunikacija gali būti iššūkis tiek mokytojams, tiek ir tėvams (Azad, Marcus, Sheridan ir Mandell, 2018). Tucker ir Schwartz (2013), Lake ir Billingsley (2000) teigimu, mokyklos ir tėvų nesutarimus eskaluoja nepakankamos mokytojų žinios apie vaiko raidos ypatumus, specialiuosius ugdymosi poreikius, vaiko negebėjimų akcentavimas. Tyrimais nustatyta, kad ne vien dažni kontaktai yra būdas sustiprinti tėvų ir mokytojų tarpusavio pasitikėjimą ir skatinti didesnę tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymą mokykloje. Tėvai nori, kad mokytojai informuotų apie jų vaiko mokymosi turinį, tikslus ir aiškiai instruktuočiau, kaip padidinti mokymosi pagalbos galimybes namuose (Azad ir kt., 2018). Tucker ir Schwartz (2013) tyrimu nustatyta, kad tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS, labiausiai vertina atvirus ir sąžiningus mokyklos santykius su tėvais, lyderystę siūlant sprendimus, pagarbą tėvų indėliui.

Mokyklų praktikoje komunikavimas su mokinių tėvais dažniausiai pasireiškia tėvų kvietimu susitikti, kai kyla inkliuzinio ugdymo problemų; tai padeda spręsti problemas, tačiau neskatina teigiamo tėvų požiūrio į bendradarbiavimą su mokykla (Pozo ir kt., 2011). Autorių duomenimis, jei mokytojai supranta bendravimo su tėvais svarbą, susitikimai su tėvais, kuriuose aptariama vaiko pažanga ir ugdymo iššūkiai, duoda didelę abipusę naudą tėvams ir mokytojams;

tėvai, kurių vaikai lanko tokias mokyklas, geriau vertina mokyklos teikiamą pagalbą ir mažiau nerimauja dėl vaiko ugdymo sprendimų.

Probleminiai klausimai: *Kokias dalyvavimo patirtis vaiko, turinčio ASS, mokyklinio ugdymo procese turi tėvai? Kaip tėvai suvokia jų vaiko individualizuoto ugdymo prioritetinius tikslus? Kokius jų lūkesčius atitinka vaiko, turinčio ASS, ugdymas ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas mokyklose?*

Tyrimo objektas – tėvų nuomonės apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimą mokyklose.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti tėvų nuomones apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimą mokyklose.

Empirinio tyrimo uždaviniai:

1. Išnagrinėti tėvų nuomones apie mokyklos teikiamas galimybes mokinių tėvams dalyvauti, rengiant vaiko individualų ugdymo planą.
2. Išanalizuoti tėvų nuomones apie vaiko, turinčio ASS, svarbiausius raidos ir ugdymosi ypatumus bei su jais siejamus ugdymo tikslus.
3. Atskleisti tėvų nuomones apie vaikams, turintiems ASS, tinkamiausius ugdymo metodus ir mokytojų taikomus ugdymo individualizavimo būdus.
4. Atskleisti tėvų nuomonę apie mokytojų taikomus ugdymo aplinkos individualizavimo būdus.

Tyrimo metodai – teorinė analizė, anketinė apklausa. Tyrimui atlikti pasirinkta kiekybinė metodologija, anketinės apklausos metodas. Anketos klausimai sudaryti remiantis vaikų, turinčių ASS, raidos (Amerikos psichiatrijos asociacija (angl. *American Psychiatric Association*, 2013) ir ugdymosi ypatumų bei jų ugdymo strategijų (mokymo individualizavimo principų, individualaus ugdymo plano sudarymo, ugdymo aplinkos pritaikymo, ugdymo metodų individualizavimo) teorine analize (Azad ir kt., 2018; Erpelding, 2012; Davis ir kt., 2004; Guldberg, 2019; Mundy ir Mastergeorge, 2012) ir kt.

Parengta pusiau uždaro tipo anketa. Anketos pradžioje pateikiami klausimai apie respondentų demografinius ir kt. duomenis (6 nominalinės skalės: lytis, amžius, išsilavinimas, gyvenamoji vietovė, vaiko amžius ir ugdymo įstaiga). Pagrindinėje anketos dalyje – 10 uždaro tipo klausimų apie vaikų, turinčių ASS, ugdymo individualizavimą su galimais atsakymų variantais. Likerto (ranginių skalių) metodu sudaryti 7 klausimai. Kiekvienu klausimu pateikiami tam tikri teiginiai (galimi atsakymų variantai). Respondentų prašoma nurodyti savo pritarimą ar nepritarimą kiekvienam teiginiui, pažymint jų nuomonę ar patirtį atitinkančius atsakymus arba pažymint pritarimo / nepritarimo laipsnį atsakant

į ranginių skalių principu sudarytus klausimus (pvz., 1 – *visai nesvarbu*; 2 – *nesvarbu*; 3 – *abejoju*; 4 – *svarbu*; 5 – *labai svarbu*). Anketoje pateikti 5 atviro tipo klausimai, kuriais buvo prašoma respondentų įvardyti ugdymo įstaigoje ir namuose taikomus struktūruoto ugdymo būdus; tėvų taikomus papildomus vaiko ugdymo būdus ir pan.

Elektroninė anketos versija pateikta portale *apklausa.lt*. Kvietimas dalyvauti apklausoje ir nuoroda į anketą elektroniniu paštu buvo išsiuntinėta 150 tėvų, auginančių vaikus, turinčius ASS, asociacijos *Lietaus vaikai* nariams. Atsakymui į anketos klausimus buvo skirtos dvi savaitės. Tyrimas atliktas 2020 m. balandžio mėn. Gautas 104 užpildytos anketos. Atsakymų grįžtamumas – 69,3 proc.

Tyrimo duomenys apdoroti kiekybinės ir kokybinės analizės metodais. Kiekybinių duomenų analizė atlikta naudojant programinį SPSS Statistics paketą „IBM SPSS Statistics 21“, taikant aprašomosios statistikos metodus. Didžiosios dalies atsakymų į uždarus klausimus analizė atlikta apskaičiuojant pritarimo teiginiams vidurkius (M) ir standartinį nuokrypį (SD), dalies atsakymų apskaičiuotas procentinis dažnis. Šie kiekybinio tyrimo rezultatai pateikiami paveiksluose ir lentelėse. Interpretuojant pritarimo teiginiams vidurkius, tekste pateikiami SD duomenys.

Apdorojant atsakymus į klausimą apie pamokose taikomus struktūruoto ugdymo būdus (ranginė skalė), atlikta tiriamoji pagrindinių komponentų faktorinė analizė (Oblimin pasukimo metodas). Šios ranginės salės duomenų tinkamumas faktorinei analizei tikrintas taikant Bartletto kriterijus (χ^2 ; df ; p), KMO kriterijų ($>0,6$) ir matavimų tinkamumo (MSA) matą ($>0,7$). Kiekybinio tyrimo rezultatai pateikiami lentelėje, nurodant tinkamumo faktorinei analizei duomenis: skalių (MSA) matą ($>0,7$), KMO, testo patikimumo (Cronbacho α), statistinio reikšmingumo (p); indikatorių faktorinio svorio (L) ir faktorių sklaidos duomenis procentais.

Atlikta atsakymų į atvirus klausimus kokybinė (kategorijų ir subkategorijų) ir kiekybinė (apskaičiuojant empirinių indikatorių subkategorijose skaičių – N) turinio analizė.

Tyrimo etika. Laikantis tyrimo etikos principų, anketos pradžioje respondentams pateiktas tyrimo tikslo ir tyrimo etikos principų paaiškinimas. Nurodyta, kad apklausa yra anoniminė, neprašoma jokių duomenų, iš kurių būtų galima atpažinti asmenį. Paaiškinta apklausoje dalyvaujančiųjų aprėptis (Lietuvoje gyvenantys tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS). Respondentai buvo informuoti, kad tyrimo duomenų apdorojimas bei sklaidos būdai bus vykdomi laikantis anonimiškumo, konfidencialumo ir kitų tyrimo etikos reikalavimų.

Tyrimo imtis. Taikyta patogioji imties atranka. Tyrimui atlikti pasirinkti tėvai, auginantys vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų, kurie yra nariai

Lietuvoje veikiančios tėvų asociacijos *Lietaus vaikai*. Asociacija vienija apie 200 narių. Tyrime dalyvavo 104 tėvai, auginantys įvairaus amžiaus vaikus, turinčius ASS, iš jų 86 moterys ir 18 vyrų.

Respondentų pasiskirstymas pagal amžių: po 32 asmenis – 31–35 m. ir 36–40 m. amžiaus grupėse; 24 asmenys – 41–45 m.; 12 – 25–30 m.; mažiausiai (4) apklausoje dalyvavo 46–50 m. amžiaus asmenų. Dauguma tyrime dalyvavusių asmenų turi aukštąjį universitetinį (88) arba kolegini (35) išsilavinimą. Mažesnis jų skaičius (12) turi nebaigtą aukštąjį ir vidurinį (4) išsilavinimą. Dauguma (95) respondentų gyvena didžiuosiuose Lietuvos miestuose. 66 tyrime dalyvavę tėvai teigė, kad jų vaikai mokosi specialiojo ugdymo įstaigose; 29 – bendrojo ugdymo mokyklose, 2 vaikams skirtas namų mokymas. 7 respondentai į klausimą neatsakė.

Tyrimo teorinis kontekstas

Autizmo spektro sutrikimai apibūdinami kaip visą gyvenimą trunkanti būklė, kuriai būdingi socialinės sąveikos, verbalinės ir neverbalinės komunikacijos sutrikimai, ribotas interesų spektras, vaizduotės ir elgesio lankstumo stoka, sutrikusi sensorinė integracija ir kt. (American Psychiatric Association, 2013). Anot Mundy ir Mastergeorge (2012), žmonių įvairovės perspektyva primena mums, kad vaikai, turintys ASS, turi daugiau panašumų nei skirtumų nuo kitų bendraamžių – visų pirma, jie yra vaikai, ir kaip visi vaikai turi įvairių gebėjimų ir asmeninių savybių. Kuo geriau mokytojai pažįsta vaiko individualybę, tuo geriau gali suprasti neįprastos vaiko elgsenos priežastis ir parinkti tinkamiausius būdus, padedančius vaikui dalyvauti klasės mokomosiose veiklose.

Atsižvelgiant į šių vaikų raidos ypatumus, gali būti rekomenduojamos įvairios jų ugdymo strategijos, tačiau nėra įtikinamų įrodymų apie kurios nors strategijos ar kurių nors ugdymo metodų didesnę efektyvumą vaikams, turintiems ASS (Davis ir kt., 2004). Pasak autorių, nors daugelis specialiųjų metodų dar neturi patikimų veiksmingumo įrodymų, tačiau jais galima pagerinti mokymąsi. Davis ir kt. (2004) teigimu, strategijos, kurios tam tikruose kontekstuose gali būti laikomos perspektyviomis, apima: mąstymo įgūdžių ugdymą, reagavimą į mokymosi stilių, įsiklausymą ir reagavimą į mokinių poreikius; taip pat IKT naudojimą mokymuisi palaikyti; bendraamžių pagalbos ir grupinio mokymosi plėtojimą; teigiamos motyvacijos ir savivertės skatinimą; „autentiškąją“ mokymosi patirtį, susiejant mokymąsi mokykloje su mokymusi nepamokinėse veiklose. Pažymėtini ir metodai, tinkami įvairioms SUP turinčių mokinių grupėms, pvz., socialinių istorijų taikymas, ugdant mokinių, turinčių ASS, socialinius įgūdžius (Zimmerman ir Ledford, 2017). Tačiau Davis ir kt. (2004) pažymi, kad reikia daugiau visų šių ugdymo strategijų ir būdų veiksmingumo tyrimų.

Esminė vaikų, turinčių negalių, ugdymo strategija – individualizavimas: tai apima ir ilgalaikio individualaus ugdymo plano sudarymą, ir dalykų mokymo programų pritaikymą, ir individualizuoto ugdymo pamokose organizavimą (mokymo uždavinių ir laukiamų rezultatų, mokymo(si) metodų ir pasiekimų vertinimo individualizavimą ir pan.). Be to, vaikų, turinčių ASS, ugdymo pamokose individualizavimas turi ir specifinių ypatumų, itin svarbių šių vaikų psichologinei gerovei ir elgsenai: ugdymo aplinkos ir ugdomosios veiklos struktūravimas, ypač akcentuojant vizualizavimą, ir kt. Daugelyje šaltinių rekomenduojama ugdyti taikant vizualinius mokymo metodus ir ugdomosios aplinkos struktūravimo būdus, vaizdinį tvarkaraštį ir kt., nes nustatyta, kad vaizdinis apdorojimas yra daugelio vaikų, turinčių ASS, stiprybė (Erpelding, 2012).

Įvairios ugdymo organizavimo strategijos remiasi vaikų, turinčių ASS, būdingais bruožais. Vis dėlto tai yra tik pačios bendriausios šių vaikų ugdymo rekomendacijos, nes kiekvienas vaikas, turintis ASS, pasižymi unikaliais, tik jam būdingų įvairių bruožų deriniais. Žinojimas, kad vaikas turi autizmo spektro sutrikimą, dar nereiškia žinojimo, kokie yra jo sunkumai ir stipriosios pusės, tačiau tai gali būti gairės pasirenkant veiksmingo ugdymo metodus (Guldberg, 2019). Vaikų, turinčių ASS, ugdymo metodai gali būti tokie pat įvairūs, kaip ir šių vaikų ugdymosi galimybės. Todėl manoma, kad nėra vieno kurio nors efektyviausio ugdymo metodo, kuris būtų tinkamiausias kiekvienam mokiniui, turinčiam ASS; be to, bėgant laikui keičiasi jų galimybės ir poreikiai, todėl mokytojais išbando įvairius metodus (Azad ir kt., 2018; Erpelding, 2012) ir kt.

Tyrimo rezultatai

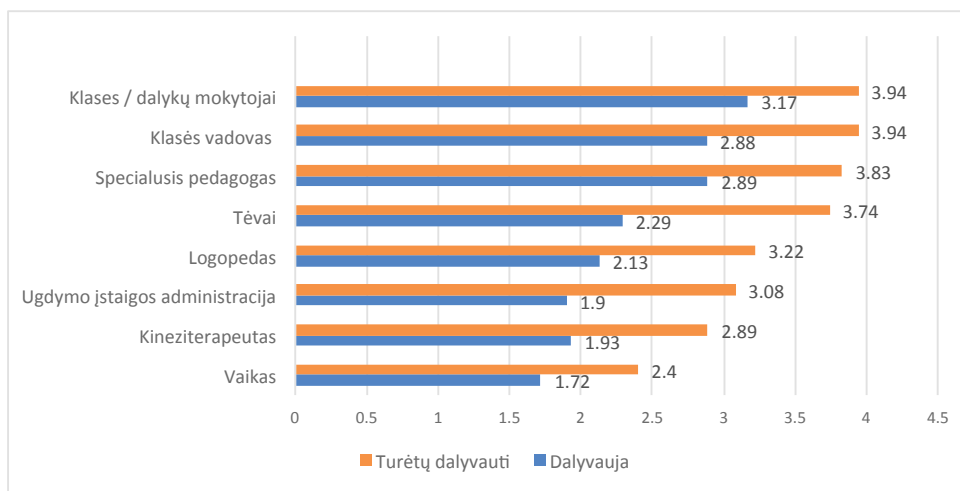
Tėvų nuomonė apie dalyvavimą, rengiant vaiko, turinčio ASS, individualų ugdymo planą. Daugumos tėvų teigimu, jų vaikams teikiama logopedo, ergoterapeuto (po 49 % atsakymų); socialinio pedagogo (42,3 %); specialiojo pedagogo (40,4 %) pagalba; gerokai mažiau – po trečdalį tėvų teigė, kad jų vaikams teikiama kineziterapeuto (30,8 %) ir psichologo pagalba (29,8 %).

Mokinio individualus ugdymo planas remiasi jo galių (stiprybių) ir ugdymosi poreikių analize. Individualiame ugdymo plane turi būti aprašyti vaiko dabartiniai ugdymosi pasiekimai. Atsižvelgiant į vaiko stiprybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius, numatomi pamatuojami ugdymo tikslai, ugdymosi metodai, priemonės; švietimo pagalbos teikėjai, mokinio ir kitų ugdymo dalyvių funkcijos, pasiekimų vertinimo kriterijai bei procedūros (Hallahan, Kauffman ir Pullen, 2014; Elder, Rood, ir Damiani, 2018). Daugelyje šaltinių nurodoma, kad vaikas ir jo tėvai kartu su mokytojais ir švietimo pagalbos specialistais yra svarbūs individualaus ugdymo plano rengimo ir įgyvendinimo dalyviai (Hallahan ir kt., 2014). Naudojantis įvairių ugdymo dalyvių, įskaitant šeimas, sukaupia informacija, individualaus ugdymo plane (IUP) pateikiamas holistiškas vaiko galių

ir specialiųjų ugdymosi poreikių vaizdas ir sukuriamos prielaidos prasmingam mokyklos ir šeimos bendradarbiavimui, sudaromos natūralios ir patrauklios galimybės dalytis žiniomis (Elder ir kt., 2018). Išmatuojamų akademinį ir socialinio funkcionavimo tikslų formulavimu individualiame ugdymo plane siekiama patenkinti vaiko ugdymosi poreikius, atsirandančius dėl negalios, sudaryti prielaidas vaiko dalyvavimui ir pažangai bendrojo ugdymo veiklose (Elder ir kt., 2018). Stiprybėmis grįstas, personalizuotas, į mokinį orientuotas ugdymasis įgalina mokinį pasiekti numatytų ugdymosi rezultatų.

48,1 % tėvų teigė, kad jų vaikui yra sudarytas IUP, tačiau didesnė dalis vaikų tokio plano neturi.

Duomenys apie tai, kas, tėvų nuomone, dalyvauja ir kas turėtų dalyvauti sudarant individualų ugdymo planą, pateikiami 1 paveiksle.



1 pav. Individualaus ugdymo plano rengimo dalyviai (tėvų nuomonė, M)

Atsakydami į klausimą apie ugdymo plano rengimo dalyvius, respondentai turėjo įvertinti jų dalyvavimo intensyvumą skalėje nuo 1 (*niekada*) iki 4 (*visada*). Beveik visi tyrime dalyvavę tėvai teigia, kad, sudarant IUP, turėtų dalyvauti mokytojai ($M=3,94$, $SD=0,273$), klasių vadovai ($M=3,94$; $SD=0,336$), specialusis pedagogas ($M=3,83$; $SD=0,450$).

Kiekybinė duomenų analizė rodo, kad tyrime dalyvavę vaikų tėvai patvirtina realų mokytojų, klasių vadovų ir specialiųjų pedagogų dalyvavimą rengiant individualų ugdymo planą, tačiau mažesniais vidurkiais, nei atsakydami į klausimą, kas turėtų dalyvauti. Nedaugelis tėvų patvirtino, kad jų vaikas dalyvau-

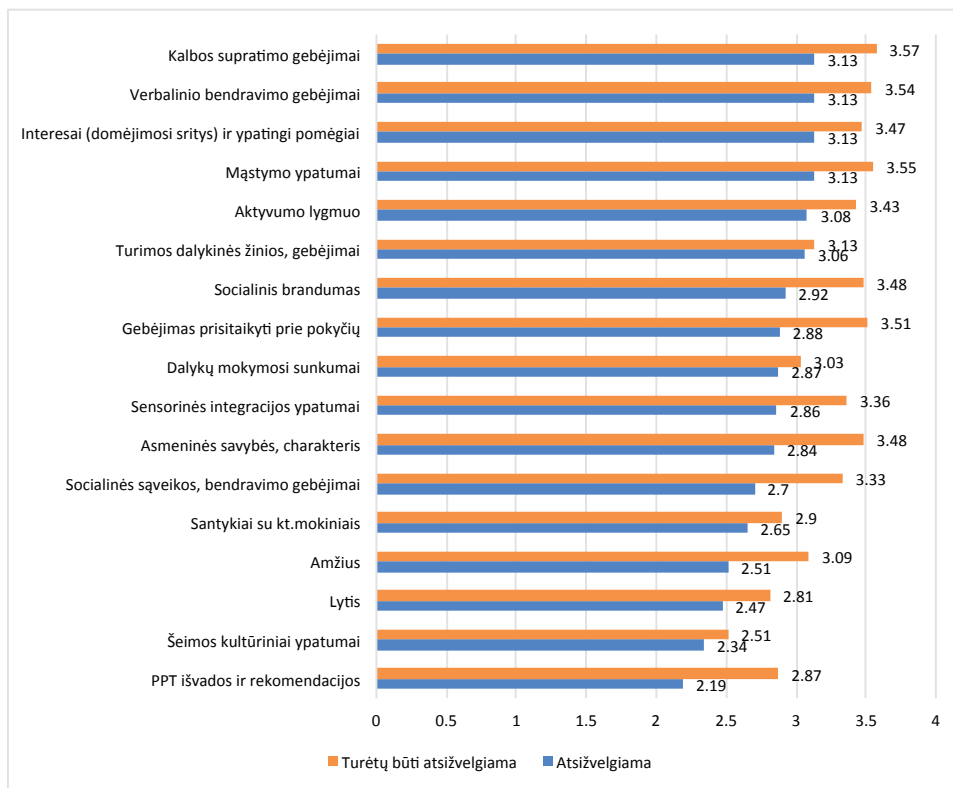
ja ($M=1,72$; $SD=0,782$), bet, kaip rodo tyrimo duomenys, tėvai nelabai ir pritarė, kad vaikas turėtų dalyvauti rengiant individualų ugdymo planą ($M=2,4$; $SD=0,782$). Patys tėvai rengiant vaiko IUP taip pat norėtų dalyvauti daugiau ($M=3,74$; $SD=0,462$), negu dabar dalyvauja ($M=2,29$; $SD=0,952$). Panašius duomenis atskleidė Tucker ir Schwartz (2013) atliktas tyrimas: apklausoje dalyvavę tėvai teigė, kad nori dalyvauti savo vaiko ugdymo programoje, tačiau jiems tai padaryti sunku dėl jų suvokiamų mokyklos sukurtų kliūčių, tokių kaip bendravimo su mokytojais sunkumai, nesutarimai dėl mokykloje vykdomų programų ar teikiamų paslaugų; jų nuomone, kliūtis įveikti padėtų dažnesnis mokyklos komunikavimas su tėvais, geresnis tėvų informavimas ir tėvų, kaip IUP rengimo narių, indėlio geresnis vertinimas.

Tėvų nuomonė apie vaiko, turinčio ASS, raidos ir ugdymosi ypatumus bei svarbiausius ugdymo tikslus. Tucker ir Schwartz (2013) tyrimu nustatyta, kad dažniausia tėvų ir mokyklos nesutarimų sritis yra IUP turinys (pvz., tikslai, specialistų paslaugų reikalingumas, mokymo programa ir pan.) ir tėvų indėlis į jų vaiko IUP rengimą ir vykdymą.

Vaikų raidos ir ugdymosi ypatumų bei specialiųjų ugdymosi poreikių pažinimas yra svarbi individualizuoto ugdymo dalis. Todėl tyrėme tėvų nuomones apie tai, į kokius vaiko, turinčio ASS, ypatumus atsižvelgiama ir į kokius turėtų būti atsižvelgiama, rengiant individualų ugdymo planą. Šiuos tyrimo duomenis iliustruoja 2 paveikslas.

Respondentai turėjo įvertinti teiginius salėje nuo 1 – *niekada* iki 4 – *visada*. Remiantis tėvų atsakymais, rengdamos individualius ugdymo planus ugdymo įstaigos atsižvelgia į įvairius kriterijus, susijusius su vaiko raidos ir ugdymosi ypatumais. Pasak respondentų, rengiant individualų ugdymosi planą, mokyklose labiausiai atsižvelgiama į vaiko, turinčio ASS, mąstymo ypatumus ($M=3,13$; $SD=0,764$); interesus (domėjimosi sritis) ir pomėgius ($M=3,13$; $SD=0,825$); verbalinio bendravimo ($M=3,13$; $SD=0,889$) ir kalbos supratimo gebėjimus ($M=3,13$; $SD=0,904$).

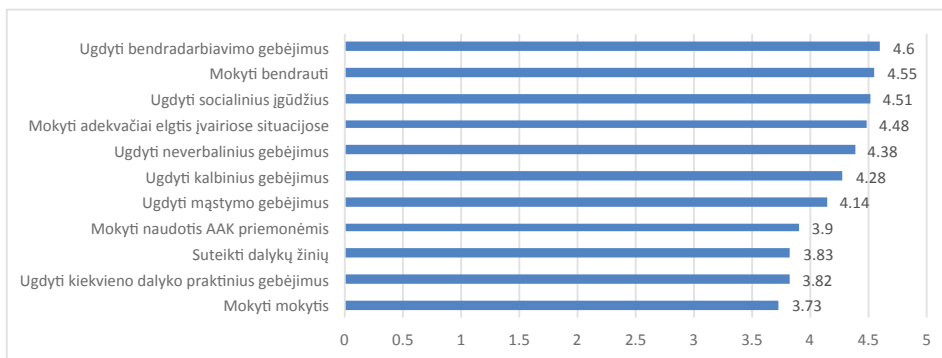
Tėvų nuomone, mokyklose turėtų būti gerokai daugiau atsižvelgiama į vaiko kalbos supratimo gebėjimus ($M=3,57$; $SD=0,517$); mąstymo ypatumus ($M=3,55$; $SD=0,500$); verbalinio bendravimo gebėjimus ($M=3,54$; $SD=0,520$); gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių ($M=3,51$; $SD=0,502$); asmenines savybes, charakterį ($M=3,48$; $SD=0,539$) ir socialinį brandumą ($M=3,48$; $SD=0,557$); interesus (domėjimosi sritis) ir pomėgius ($M=3,47$; $SD=0,539$); sensorinės integracijos ypatumus ($M=3,36$; $SD=0,573$); socialinės sąveikos gebėjimus ($M=3,33$; $SD=0,582$).



2 pav. Vaiko raidos ir ugdymosi ypatumai, į kuriuos atsižvelgiama / turėtų būti atsižvelgiama, rengiant individualų ugdymo planą (tėvų nuomonė, M)

Tyrimo duomenys neatskleidė didelių skirtumų tarp to, kas, tėvų nuomone, svarbiausia rengiant individualų ugdymo planą, ir to, kaip, jų nuomone, į šiuos veiksnius atsižvelgia mokyklos. Apskritai tėvai norėtų dar didesnio mokyklų dėmesio visiems vaiko, turinčio ASS, raidos ypatumams, tačiau labiausiai jie akcentavo reikalingumą labiau atsižvelgti į tuos vaiko ypatumus, kurie itin svarbūs žinių įsisavinimui ir transakcijai su ugdymo dalyviais: kalbos supratimo ir kalbėjimo gebėjimus, savitą mąstymą, prisitaikymą prie pokyčių ir pan. Tėvų nuomone, mažiau, negu reikėtų, atsižvelgiama ir į kitus vaikų, turinčių ASS, poreikius, susijusius su jų socialiniu brandumu, sensorinės integracijos ypatumais, asmeninėmis savybėmis.

Svarbi individualaus ugdymo plano dalis yra ilgalaikiai ugdymo tikslai. Ugdymo tikslai turėtų būti siejami su vaiko ugdymosi ypatumais ir specialiaisiais ugdymosi poreikiais. Tėvų nuomones apie svarbiausius mokinio, turinčio ASS, ugdymo tikslus iliustruoja 3 paveikslas.



3 pav. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymo tikslai (tėvų nuomonės, M)

Įvertindami ugdymo tikslų svarbą, tėvai žymėjo atsakymus ranginėje skalėje nuo 1 – *visiškai nesvarbu*, iki 5 – *labai svarbu*. Nagrinėjant tėvų atsakymus, atskleista, kad labiausiai jie akcentavo transakciniam mokymuisi (Johnson, 2019) svarbių gebėjimų ugdymo tikslus: ugdyti bendradarbiavimo ($M=4,6$; $SD=0,493$), bendravimo ($M=4,55$; $SD=0,519$), socialinius ($M=4,51$; $SD=0,521$), elgesio (adekvačiai elgtis įvairiose situacijose, $M=4,48$; $SD=0,574$) įgūdžius, neverbalinius ($M=4,38$; $SD=0,713$), verbalinius ($M=4,28$; $SD=0,645$) ir mąstymo gebėjimus ($M=4,14$; $SD=0,781$).

Mažiau svarbu, tėvų nuomone, mokyti naudotis alternatyviosios ir augmeninės komunikacijos (AAK) priemonėmis ($M=3,9$; $SD=0,744$). Galbūt, dalies respondentų vaikai turi pakankamus kalbinius gebėjimus, todėl AAK priemonėmis naudotis neaktualu. Suteikti dalykų žinių ($M=3,83$; $SD=0,717$), ugdyti praktinio žinių pritaikymo gebėjimus ($M=3,82$; $SD=0,773$), mokyti mokyti ($M=3,73$; $SD=0,850$) – šių ugdymo tikslų tėvai taip pat nenurodė, kaip labai reikšmingų; tačiau atsakymų SD rodo, kad pritarimas šiems teiginiais nėra labai vieningas.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvams, dalyvavusiems apklausoje, jų vaikų akademiniai pasiekimai yra mažiau svarbūs; svarbesni jų vaikų socialiniai įgūdžiai, gerinantys dalyvavimą ir komunikavimą ugdymo procese, o ateityje – ir socialinį dalyvavimą platesnėje aplinkoje.

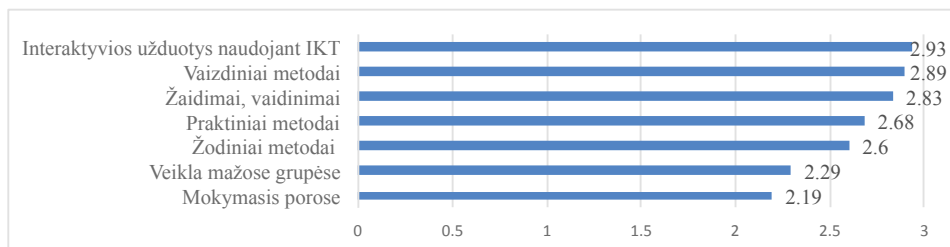
Tėvų nuomonė apie vaikams, turintiems ASS, tinkamiausius ugdymo metodus. Mokymas ir mokymasis apibūdinamas trimis dimensijomis: mokymas kaip žinių teikimas, mokymas kaip transakcija ir mokymas kaip transformacija (Johnson, 2019). Pirmuoju atveju mokymas orientuotas į mokytoją, kuris yra žinių mokiniams teikėjas ir jų mokymosi vertintojas. Transakcinis mokymas reiškia, kad mokytojas sukuria situacijas, kuriose mokiniai, sąveikaudami su mokomąja medžiaga, kuria savo žinojimą, sujungdami savo jau turimas

žinias ir patyrimus su naujai įgyjamomis žiniomis. Pasak A. P. Johnsono, transakcinis mokymas remiasi konstruktyvistine ugdymo filosofija. Žinios ir patirtis yra skirtingi, todėl kiekvienas besimokantysis konstruoja savo individualų naują žinojimą ir žinių prasmes. Akademiniai pasiekimai konstruktyvistiniu požiūriu vertinami kaip besimokančiųjų gebėjimas kūrybiškai panaudoti įgyjamą žinias realaus pasaulio problemoms spręsti. Transformacinis mokymas remiasi holistinio ugdymo filosofija. Transformaciniu mokymu sudaromos sąlygos atsiskleisti kiekvieno mokinio mokymosi potencialui. Akademiniai pasiekimai, remiantis šia perspektyva, suprantami kaip besimokančiojo unikalių talentų ir galimybių atskleidimas ir plėtojimas (Johnson, 2019), sudarant sąlygas mokytis įvairiais lygmenimis (pažintiniu, emociniu, socialiniu, intuityviu, kūrybiniu, dvasiniu ir kitu). Mokymasis gali vykti remiantis visais šiais požiūriais. Tačiau Johnson (2019) pabrėžia, kad geriausia mokymosi patirtis sukurama tada, kai dominuoja transakciniai ir transformaciniai ugdymo(si) metodai.

Dauguma tradicinio mokymo strategijų remiasi dominuojančia žodinių informacijos teikimo metodų (mokymosi instrukcijų, nurodymų, aiškinimo ir pan.) seka, tačiau mokinių, turinčių ASS, mokymosi skirtumai gali trukdyti jų ugdymosi sėkmei, kai dominuoja tradiciniai mokymo metodai (Hume, 2018).

Kurth, Lyon ir Shogren (2015) duomenimis, bendrojo ugdymo mokyklose ugdymo turinys ir mokymosi veikla diferencijuojami, skatinamas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimas bendrose ugdymosi veiklose, tačiau šios mokyklos negali užtikrinti specifinių pagalbos mokiniui būdų – specialiųjų terapijų, multisensorinių kambarių ir pan.

Tirta tėvų nuomonė apie vaikui, turinčiam ASS, tinkamus ugdymo būdus ir metodus. Respondentai žymėjo atsakymus skalėje nuo 1 – *niekada*, iki 3 – *visada* (žr. 4 paveikslą).



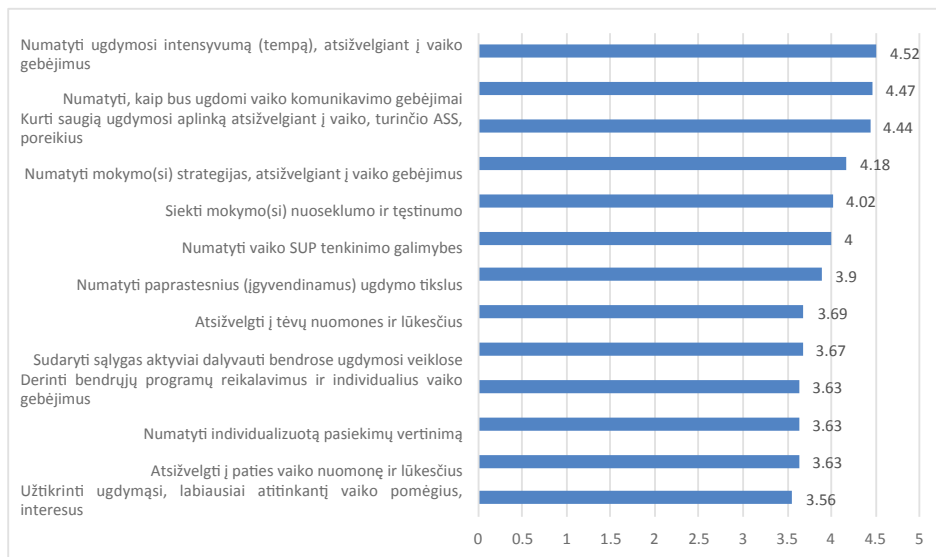
4 pav. Ugdymo būdai, metodai, tinkami vaikui, turinčiam ASS (tėvų nuomonės, M)

Respondentai vieningai teigė, kad vaikams, turintiems ASS, tinka interaktyviosios užduotys, atliekamos naudojantis IKT ($M=2,93$; $SD=0,32$); vaizdiniai

metodai – paveikslėlių, filmukų demonstravimas, vizualizuotos užduotys ir pan. ($M=2,89$; $SD=0,39$); žaidimai, vaidinimai ir pan. ($M=2,83$; $SD=0,428$) ir kt.

Tėvų nuomone, jų vaikams mažiau tinkami žodiniai metodai – aiškinimas, pasakojimas, pokalbis ir pan. ($M=2,60$; $SD=0,56$). Tačiau ir aktyvaus mokymosi metodų taikymas, tėvų nuomone, tinkamas nedaugeliui vaikų, turinčių ASS: respondentai menkai pritarė mokymosi veiklų mažose grupėse ($M=2,29$; $SD=0,552$) ir mokymosi poromis ($M=2,19$; $SD=0,640$) metodų tinkamumui. Gauti tyrimo rezultatai atitinka (Davis et al., 2004; Erpelding, 2012; Hume, 2018; Trembath, Vivanti, Iacono, & Dissanayake, 2015) ir kt. duomenis apie vaikų, turinčių ASS, ugdymosi ypatumus.

Tėvų nuomonė apie mokytojų taikomus ugdymo individualizavimo būdus. Kiekvienam vaikui priimtinių ugdymo individualizavimo būdų deriniai yra skirtingi. Tėvai gali padėti mokytojams suprasti, kas priimtinausia jų vaikui, turinčiam ASS. Todėl apklausoje dalyvavusių tėvų, auginančių vaikus, turinčius ASS, teirautasi, kas svarbu, individualizuojant šių vaikų ugdymą pamokose. Respondentų atsakymus iliustruoja 5 paveikslas.



5 pav. Svarbiausi ugdymo(si) pamokoje individualizavimo aspektai (tėvų nuomone, M)

Respondentai žymėjo atsakymus ranginėje skalėje nuo 1 – *visiškai nesvarbu*, iki 5 – *labai svarbu*. Daugumos tėvų nuomone, ugdant pamokoje svarbiausia numatyti ugdymosi intensyvumą (tempą), atsižvelgiant į individualius vaiko gebėjimus ($M=4,52$; $SD=0,521$); komunikavimo gebėjimų ugdymo būdus ($M=4,47$;

SD=0,696); kurti saugią ugdymosi aplinką, atitinkančią vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimų, poreikius (M=4,44; SD=0,748), ir parinkti mokymo(si) pamokose strategijas (M=4,18; SD=0,635).

Nustatytas vidutinis respondentų pritarimas teiginiams apie tai, kad ugdydami vaikus, turinčius ASS, mokytojai turėtų atsižvelgti į ugdytinio tėvų (M=3,69; SD=0,764) ir paties ugdytinio nuomonę ir lūkesčius (M=3,69; SD=1,04); tačiau SD rodo, kad respondentų nuomonės šiuo klausimu išsiskyrė. Be to, tyrime dalyvavę tėvai neišreiškė vienodos nuomonės ir apie tai, kad pamokose reikia užtikrinti ugdymąsi, labiausiai atitinkantį vaiko pomėgius, interesus (M=3,56; SD=0,974). Menkesnį pritarimą teiginiui galbūt galima paaiškinti jų noru, kad mokymosi procese vaikai ugdytųsi įvairesnius interesus. Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad vaikai, turintys ASS, pasižymi ribotais pomėgiais ir interesais (American Psychiatric Association, 2013).

Tėvams siūlyta įvertinti ugdymo individualizavimo būdus, mokytojų taikomus pamokose (taikyta ranginė skalė, atsakymus reikėjo žymėti nuo 1 – *niekada*, iki 4 – *visada*). Atlikta tėvų atsakymų faktorinė analizė (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Mokytojų taikomi ugdymo individualizavimo būdai
(MSA>0,7; KMO=0,761; $\chi^2=2515,4$; df=231; p=0,000; $\alpha=0,873$)

Faktorių struktūra	L	%
Į vaiko individualybę orientuotas mokymas		43,6
Suteikia vaikui galimybę mokytis individualiai, ne grupelėje	0,861	
Taiko vaikui tarpinio atsiskaitymo užduotis	0,811	
Teikia aiškias, konkrečias užduoties instrukcijas	0,810	
Iš anksto įspėja apie perėjimą nuo vienos veiklos prie kitos	0,712	
Leidžia naudotis papildomais informacijos šaltiniais (taisyklių rinkiniais, žodynėliais, konspektais ir pan.)	0,697	
Pateikia vaikui kitokias užduotis nei visiems mokiniams	0,658	
Pateikia labai konkrečias praktinio pobūdžio užduotis	0,649	
Parengia individualią dalijamąją medžiagą	0,649	
Įtraukia vaiką į bendrą veiklą kartu su kitais mokiniais	0,608	
Papildomai individualiai paaiškina vaikui kiekvieną užduotį	0,582	
Orientacija į vaiko sėkmę		14,2
Sudaro papildomų pertraukėlių galimybę	0,773	
Parenka užduotis taip, kad vaikas galėtų patirti sėkmę	0,721	
Prieš pamoką parengia individualias užduotis vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų	0,681	
Sudėtingesnes užduotis skaido etapais	0,670	

1 lentelės tęsinys

Taiko visada vienodą mokomosios veiklos tvarką pamokoje (pradžia, eiga, pabaiga)	0,657	
Verbalines instrukcijas derina su alternatyviosios ir papildomos komunikacijos priemonėmis	0,637	
Struktūruoto ugdymo elementai (ugdymo proceso ir aplinkos vizualizacija)		9,5
Pateikia vizualizuotą pamokos eigos planą	0,879	
Taiko alternatyviosios ir papildomos komunikacijos priemones	0,829	
Parenka individualiai vietą ugdymo patalpoje	0,794	
Vizualizuoja kiekvieną užduotį	0,773	
Parenka individualų vaiko mokymo ir mokymosi tempą	0,687	
Per pertraukėles leidžia vaikui užsiimti jo mėgstama veikla	0,654	

Tėvų atsakymų analizė atskleidė jų pastebėtus ugdymo pamokose individualizavimo aspektus: *į vaiko individualybę orientuotas mokymas* (faktorius sklaidas – 43,6 %); *orientacija į vaiko sėkmę* (14,2 %); *struktūruoto ugdymo elementai* (9,5 %).

Kintamieji, sudarantys pirmąjį faktorių – *į vaiko individualybę orientuotas mokymas* – rodo įprastus mokytojams mokinių, turinčių SUP, mokymo pamokoje individualizavimo būdus: galimybę mokytis individualiai, ne grupelėje ($L=0,861$), tarpinio atsiskaitymo užduočių skyrimą ($L=0,811$), aiškias, konkrečias užduoties instrukcijas ($L=0,810$) ir t. t. Tokio pobūdžio mokymo individualizavimas atitinka daugelio mokinių SUP. Šioje kintamųjų grupėje mokinio, turinčio ASS, poreikius iš dalies atitinka mokytojų taikomas išankstinis įspėjimas apie perėjimą nuo vienos veiklos prie kitos ($L=0,712$), nes šiems vaikams būtina suprantama ir nuspėjama veiklos tvarka; veiklai tvarką ir aiškumą suteikia vizualizuotų veiklos tvarkaraščių naudojimas (Hume, 2018; Woodworth ir Flory, 2015) ir kt. Struktūruotai organizuotas mokymas remiasi vaizdiniais informavimo būdais, kurie yra prasmingi ASS turintiems mokiniams; pritaikyti asmens stiprybėms ir poreikiams (Mesibov ir kt., 2004a). Todėl žodinis įspėjimas apie pasikeitimus tik iš dalies tenkina ASS turinčių mokinių mokymosi klasėje poreikius.

Kitą mokymosi individualizavimo faktorių – *orientacija į vaiko sėkmę* – sudaro kintamieji, atskleidžiantys, kaip siekiama mokinio, turinčio ASS, mokymosi sėkmės: sudaroma papildomų pertraukėlių galimybė ($L=0,773$); prieš pamoką parengiamos individualios užduotys vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų ($L=0,681$) ir kt., iš jų labiausiai susiję su vaiko, turinčio ASS, aiškios tvarkos nuspėjamos poreikiu – visada vienoda mokomosios veiklos tvarka pamokoje (pradžia, eiga, pabaiga), $L=0,657$).

Moksliniai tyrimai rodo, kad mokymuisi ir pasiekimams didelę įtaką daro mokymosi aplinka (Cheryan, Ziegler, Plaut ir Meltzoff, 2014).

Faktorių analizė atskleidė, kad mokytojai pamokose taiko kai kuriuos *struktūruoto ugdymo elementus* (ugdymo proceso ir aplinkos vizualizaciją): pateikia vizualizuotą pamokos eigos planą ($L=0,879$); vizualizuoja kiekvieną užduotį ($L=0,773$) ir pan. Kaip paskatinimas (atlygis, pastiprinimas) taikoma galimybė per pertraukėles užsiimti mėgstama veikla ($L=0,654$). Nedidelė faktoriaus sklaida (9,5 %) rodo, kad tyrime dalyvavę tėvai, auginantys vaikus, turinčius ASS, tokią praktiką mokyklose pastebi retai.

Tėvų nuomonė apie mokytojų taikomus ugdymo aplinkos individualizavimo būdus. Struktūruotas mokymas turi du vienas kitą papildančius tikslus: 1) pagerinti asmens įgūdžius ir 2) padaryti mokymo aplinką suprantamesnę ir labiau pritaikytą asmens poreikiams (Mesibov ir kt., 2004). Kaip teigia autoriai, tai yra ir naujų įgūdžių mokymo metodas, ir būdas organizuoti aplinką taip, kad ji būtų suprantama ir prasminga ASS turinčiam asmeniui. Struktūruotu ugdymu atsižvelgiama tiek į būdingus vaikų, turinčių ASS, sunkumus, tiek į mokinio įgūdžių lygį, mokymosi galimybes (stiprybes), tiek ir į ypatingus interesus.

Struktūruoto mokymo strategija apima keletą esminių elementų: fizinės aplinkos susistemimą (aplinkos struktūravimą); vaizdinius tvarkaraščius – vizualiai suplanuotą mokymosi veiklą, naudojant simbolius, žodžius, paveikslėlius, daiktus; vizualinę veiklos (užduoties) schemą – vizualinę pagalbą, kad individualios užduotys būtų suprantamos (pateikiant vaizdines instrukcijas, kuriose aiškiai nurodoma, kokia veikla, kokie veiksmai turi būti atlikti, kaip, kokia tvarka juos atlikti, kas bus po to); pastovios tvarkos (rutinos) vizualizavimą, kad kasdienė veikla būtų suprantama ir nuspėjama; vaizdinę mokymosi priemonių struktūrą (Hume, 2018; Woodworth ir Flory, 2015). Pasak Hume (2018), šios mokymo strategijos grindžiamos supratimu, kaip autizmas daro įtaką asmens mąstymui, mokymuisi ir elgesiui. Struktūrizuotos mokymo strategijos grindžiamos ASS turinčių mokinių stipriosiomis pusėmis, ypač vizualiniu informacijos apdorojimu (Hume, 2018). Vaikams, turintiems ASS, sudėtinga perkelti ir paskirstyti dėmesį, reaguojant į vizualinius ir akustinius dirgiklius; sensorinio apdorojimo sunkumai gali sukelti neįprastą šių vaikų elgesį. Fizinės aplinkos struktūravimas aiškiai nurodo veiklos rūšis, kurių tikimasi kiekvienoje patalpos (pvz., klasės) zonoje, sukuria nuspėjamumą ir tvarką klasėje (Hume, 2018); skatina mokinio geresnį supratimą ir dėmesį užduočiai, sumažina regimuosius ir girdimuosius trukdžius (Woodworth & Flory, 2015).

Tėvams pateiktas atviras klausimas apie mokytojų taikomus struktūruoto ugdymo būdus. Į šį klausimą atsakė 60 respondentų. Jų atsakymų kokybinės ir kiekybinės turinio analizės duomenys pateikiami 2 lentelėje.

Kategorija *Struktūruoto ugdymo būdai*

Subkategorijos	Empiriniai indikatoriai	N
Įvairių ugdymo būdų deriniai	<i>Įvairius. Viską, ką rašot, taiko mūsų specialioji pedagogė, mokytoja. / <...> laikmatis, sensorinės priemonės, garsinės priemonės, aktyvios / pasyvios pertraukos / laisvalaikis ir kt. / Atrodo, kad padėjėja tą padaro, padeda visame kame. / TEACCH. / Simbolius. / Paveikslėliai. / <...> lenta, aplinkos daiktai su užrašais, paveikslėliais. / Speciali mokymo programa. PECS. / Sensorinis kambarys <...> / Žaidimo forma aiškinamos užduotys 3 ats. / Alternatyvi komunikacija, simboliai, <...> / Verbalinė ir neverbalinė komunikacija.</i>	15
Dienos veiklų struktūravimas	<i>Aiški dienvarkė. / Aiški ir konkreti dienvarkė. / Struktūruotas dienos ugdymo planavimas. / Dienos veiklų struktūravimas (kokia pamoka, pertrauka, priešpiečiai, pamoka, pertrauka). / Nuosekli dienvarkė <...>. / Tvarkaraštis – darbo vieta – skambutis. / Vaizdinis tvarkaraštis <...>. / Vizualinė dienvarkė, vizualinės taisyklės.</i>	14
Pamokos eigos struktūravimas	<i>Aiški veiksmų seka ir mokymosi planas <...>. / Pamokos pradžia, pabaiga. / Eiliškumą – kada kas po ko eina. / Pamokos struktūra. / Struktūruota mokymosi eiga.</i>	5
Užduoties eigos vaizdinis struktūravimas	<i><...> aiškiai apibrėžtas užduotis <...>. / Aiškios užduotys. <...> vaizdinės priemonės, kompiuterių pagalba <...>. / Dažnai naudojama atraminė vaizdinė medžiaga. Korteles. <...> / Videomedžiaga <...>.</i>	2
Aplinkos struktūravimas	<i>Yra mokymosi ir žaidimų erdvės, kiekvienas dalykas turi atskiras erdves. <...> poilsio ir žaidimo zonos, aiški mokymosi aplinka. / <...> atskiras stalas jam dirbti su padėjėja, bet kartais ta vieta būna vienoje <...> pusėje, kartais kitoje. / Taiko vaizdinį kortelių ir paveikslukų struktūravimą.</i>	5
Skatinimo būdai	<i>Jeigu vaikas pradeda jausti įtampą, gali palikti klasę ir eiti pas soc. ar spec. pedagogus. / Pertraukėles, kai pavargsta.</i>	2

Tėvų atsakymai rodo, kad mokytojai taiko *įvairių ugdymo būdų derinius* bei įvairaus lygmens veiklos struktūravimo būdus: *dienos veiklų struktūravimą; pamokos eigos struktūravimą; užduoties eigos vaizdinį struktūravimą*. Dalies tėvų teigimu, mokytojai taiko tokius *aplinkos struktūravimo* būdus kaip aiškų mokymosi, poilsio, žaidimo zonų žymėjimą arba individualios mokinio erdvės įrengimą („atskiras stalas jam dirbti su padėjėja“).

Beveik kiekviename aplinkos ir veiklos struktūravimo lygmenyje galima išvėlgti dominuojančius vizualinio struktūravimo būdus. Tačiau, dalies respondentų teigimu, jų vaikams vizualizavimas neveiksmingas: *vaizdinės kortelės*

mums nepadeda, tvarkaraščiai – pradžia, pabaiga – taip pat. Šias patirtis patvirtina ir Trembath ir kt. (2015), kurie tyrimais nustatė, kad ne visų vaikų, turinčių ASS, stiprybė yra vizualinis suvokimas.

Daugumos (60,6 %) tyrime dalyvavusių tėvų teigimu, mokytojų taikomi struktūravimo būdai iš dalies atitinka vaiko, turinčio ASS, poreikius, o penktadalio tėvų nuomone – visiškai tenkina vaiko poreikius (21,2 % atsakymų). Tačiau respondentai paminėjo ir jų pastebėtas problemas (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Kategorija *Pastebėtos problemos*

Subkategorijos	Empiriniai indikatoriai	N
Tėvai neinformuojami / per mažai informuojami	<i>Mažai apie tai turiu informacijos. / Mažai teikia informacijos specialistai. / Mokytojai pateikia per mažai informacijos apie tai arba pateikia neaiškiai. / Mokytojai pateikia per mažai informacijos apie vaiko ugdymo metodus. / Neturiu supratimo. / Nežinau.</i>	12
Struktūravimas netaikomas arba nepakankamas	<i>Netaiko. / Netaiko nieko. / Jokių. / Taiko per mažai struktūravimo būdų. / <...> viskas kaip kitiems vaikams.</i>	8
Nepakankamos pedagogų kompetencijos	<i>Nesupranta tikrosios vaiko būklės. / Specialistai neturi jokios kompetencijos šiuose klausimuose. Toli gražu iki specialisto lygio, kas yra užsienyje.</i>	2

Kaip viena iš problemų nurodyta, kad mokyklose netaikomas toks vaiko, turinčio ASS, ugdymo individualizavimo būdas kaip ugdomosios veiklos ir aplinkos struktūravimas. Tyrime dalyvavę tėvai, auginantys ASS turinčius vaikus, teigė, kad mokytojai jų neinformuoja arba per mažai informuoja apie vaiko ugdymo metodus, aplinkos pritaikymą; jų nuomone, mokytojai *nesupranta tikrosios vaiko būklės; neturi kompetencijos* ir pan. Šie respondentų teiginiai sutampa su Lake ir Billingsley (2000) tyrimo duomenimis. Autoriai taip pat atskleidė, kad mokinių tėvai pasigedo mokytojų geresnių žinių apie mokinių specialųjį ugdymą, gebėjimo efektyviai bendrauti su mokinių tėvais, atsižvelgti į jų lūkesčius bei poreikį gauti daugiau informacijos apie vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą mokykloje.

Išvados

1. Beveik pusė apklausoje dalyvavusių tėvų teigė, kad jų vaikams, turintiems ASS, yra sudaryti individualūs ugdymo planai, antra tiek jų teigė, kad vaikas neturi individualaus ugdymo plano. Daugumos apklausoje dalyvavusių tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, teigimu, sudarant IUP, dalyvauja

mokytojai, klasių vadovai, specialusis pedagogas, kiti ugdymo įstaigos pedagogai. Vaiko tėvai taip pat dalyvauja rengiant vaiko individualų ugdymo planą, tačiau, respondentų teigimu, jie norėtų daugiau galimybių aktyviai dalyvauti rengiant IUP. Nedidelė dalis respondentų patvirtino, kad jų vaikas tiesiogiai dalyvauja sudarant IUP. Tačiau nedaugelis tėvų pritarė, kad jų vaikas, turintis ASS, turėtų dalyvauti rengiant individualų ugdymo planą. Taigi, tyrimu atskleistas nemenkas atotrūkis tarp mokyklos ir tėvų požiūrio į individualaus ugdymo plano rengimo dalyvius.

2. Tyrime dalyvavusių tėvų teigimu, sudarant IUP, mokyklos labiausiai atsižvelgia į vaiko, turinčio ASS, mąstymo ypatumus, interesus (domėjimosi sritis) ir pomėgius; verbalinio bendravimo ir kalbos supratimo gebėjimus. Iš esmės respondentai pritarė, kad visa tai svarbu, tačiau, jų nuomone, turėtų būti gerokai daugiau atsižvelgiama į vaiko, turinčio ASS, gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių ir kitas asmenines savybes (socialinį brandumą, interesus ir pomėgius; sensorinės integracijos ypatumus, socialinės sąveikos gebėjimus). Taigi, tėvų apklausa neatskleidė didelių skirtumų tarp to, į kokius vaiko raidos ir ugdymosi ypatumus atsižvelgia ir į kokius iš jų, tėvų nuomone, turėtų atsižvelgti pedagogai. Tačiau respondentai labiausiai norėtų, kad planuodami ugdymą mokytojai labiau atsižvelgtų į vaiko ypatumus, susijusius su mokymosi (žinių įsisavinimo) ir transakcijos su ugdymo dalyviais gebėjimus: kalbos supratimą, kalbėjimą, savitą mąstymą; prisitaikymą prie pokyčių ir pan. Tėvų nuomone, per mažai atsižvelgiama ir į vaikų, turinčių ASS, poreikius, susijusius su jų socialiniu brandumu, sensorinės integracijos ypatumais, kitomis asmeninėmis savybėmis.
3. Nagrinėjant tėvų atsakymus apie svarbiausius vaiko, turinčio ASS, ugdymo tikslus, nustatyta, kad labiausiai jie akcentavo transakciniam mokymuisi svarbių socialinių įgūdžių (bendradarbiavimo, bendravimo, adekvataus elgesio įvairiose situacijose), neverbalinių, verbalinių ir mąstymo gebėjimų ugdymą. Tėvų nuomone, mažiau reikšmingi tikslai – suteikti dalykų žinių; ugdyti praktinio žinių pritaikymo gebėjimus; mokyti mokytis. Taigi, tėvams, dalyvavusiems apklausoje, svarbesni jų vaikų socialiniai įgūdžiai, gerinančys dalyvavimą ir komunikavimą ugdymo procese, o ateityje – ir socialinį dalyvavimą platesnėje aplinkoje; mažiau svarbūs jų vaikų akademiniai pasiekimai.
4. Respondentų nuomone, vaikams, turintiems ASS, tinka interaktyviosios užduotys, atliekamos naudojantis IKT; vaizdiniai metodai (paveikslėlių, filmukų demonstravimas, vizualizuotos užduotys); žaidimai, vaidinimai ir kt. Pasak tėvų, jų vaikams mažiau tinkami žodiniai metodai (aiškinimas, pasakojimas, pokalbis). Tačiau ir aktyvaus mokymosi grupėmis ir poromis taikymas, tėvų nuomone, tinkamas nedaugeliui vaikų, turinčių ASS.

5. Tėvų atsakymų faktorinė analizė atskleidė jų pastebėtus ugdymo pamokose individualizavimo bruožus: *į vaiko individualybę orientuotas mokymas; orientacija į vaiko sėkmę; struktūruoto ugdymo elementai*. Faktoriaus *į vaiko individualybę orientuotas mokymas* kintamieji atskleidžia, kad, tėvų nuomone, mokytojai taiko individualizavimo būdus, atitinkančius daugelio mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius (galimybę mokytis individualiai, tarpinio atsiskaitymo užduočių skyrimą, aiškias, konkrečias užduoties instrukcijas ir kt.). Šie individualizavimo būdai iš dalies atitinka ir mokinio, turinčio ASS, poreikius, ypač – išankstinis išpėjimas apie perėjimą nuo vienos veiklos prie kitos; aiškumą suteikiančių vizualizuotų veiklos tvarkaraščių naudojimas. Faktoriaus *orientacija į vaiko sėkmę* kintamieji atskleidžia, kaip, tėvų nuomone, mokytojai siekia mokinio, turinčio ASS, mokymosi sėkmės: sudaro papildomų pertraukėlių galimybę; prieš pamoką parengia individualias užduotis ir kt.; iš jų labiausiai susiję su vaiko, turinčio ASS, aiškios tvarkos nuspėjamumo poreikiu – visada vienoda mokomosios veiklos tvarka. Labiausiai mokinio, turinčio ASS, poreikius atitinkantį ugdymą atskleidžia kintamieji, sudarantys faktorių *struktūruoto ugdymo elementai*: ugdymo proceso ir aplinkos vizualizacija (vizualizuotas pamokos eigos planas; vizualizuotos užduotys) ir pan. Didžiausia faktoriaus *į vaiko individualybę orientuotas mokymas* sklaida rodo, kad mokyklose tėvai dažniau pastebi ugdymo individualizavimo būdus, tinkamus beveik visiems mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Nedidelė faktorių *orientacija į vaiko sėkmę* ir *struktūruoto ugdymo elementai* sklaida rodo, kad tyrime dalyvavę vaikų, turinčių ASS, tėvai pasigenda labiau šių vaikų poreikius atitinkančių ugdymo individualizavimo būdų.
6. Atsakymų į atvirą klausimą apie ugdymo aplinkos individualizavimą turinio analizė parodė, kad, tėvų nuomone, mokytojai taiko įvairių ugdymo būdų derinius bei įvairaus lygmens veiklos struktūravimo būdus: *dienos veiklų struktūravimą; pamokos eigos struktūravimą; užduoties eigos vaizdinį struktūravimą*. Tyrime dalyvavusių tėvų atsakymai rodo, kad dominuoja vizualinio aplinkos ir veiklų struktūravimo būdai. Tačiau dalies respondentų teigimu, jų vaikams vizualizavimas neveiksmingas; tai sutampa su kitų autorių tyrimų išvadomis, kad ne visų vaikų, turinčių ASS, stiprybė yra vizualinis suvokimas. Dalies tėvų teigimu, mokyklose jie pasigenda vaikui, turinčiam ASS, reikalingo ugdymo aplinkos ir (ar) veiklos struktūravimo.

Literatūra

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., ir 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>
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., ir Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4–12. doi:<https://doi.org/10.1177%2F2372732214548677>
- Crosland, K. ir Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general classrooms. *Behaviour Modifications*, 36(3), 251–269. doi:<https://doi.org/10.1177%2F0145445512442682>
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., ... Rouse, M. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. (No. RR516). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Edwards, A. G., Brebner, C. M., McCormack, P. F., ir MacDougall, C. J. (2018). From 'Parent' to 'Expert': How parents of children with autism spectrum disorder make decisions about which intervention approaches to access. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2122), 2138. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3473-5>
- Elder, B. C., Rood, C. R., ir Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–153.
- Erpelding, J. M. (2012). *Visual teaching strategies for autistic students in inclusive general education classrooms*. (Unpublished Doctor of Philosophy). Capella University, USA.
- Goodall, C. (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support for Learning*, 30(4), 305–326.
- Guldberg, K. (2019). Making a difference in the education of autistic children and young people: The autism education trust (AET) good autism practice guidance. *Good Autism Practice*, 20(2), 77–87.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., ir Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). United States of America: Pearson Education Limited.
- Hume, K. (2018,). *Structured teaching strategies for students with autism spectrum disorder*. Prieiga internete: <https://www.readingrockets.org/article/>

structured-teaching-strategies-students-autism-spectrum-disorder

- Johnson, A. P. (2019). *Essential learning theories: Applications to authentic teaching situations*. London: Rowman & Littlefield.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., ir Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(4), 261–274. doi:<https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Lake, J. F. ir Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 240–251. doi:<https://doi.org/10.1177%2F074193250002100407>
- Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., ... Van Bourgondien, M. E. (2004). Structured teaching. In: *The teach approach to autism spectrum disorders* (pp. 33–49). Boston: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-04>
- Mundy, P. ir Mastergeorge, A. M. (Eds.). (2012). *Educational interventions for students with autism*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Pozo, P., Sarriá, E., ir Brioso, Á. (2011). Psychological adaptation in parents of children with autism spectrum disorders. In R. M. Mohammad (Ed.), *A comprehensive book on autism spectrum disorders* (pp. 107–130). Rijeka, Croatia: InTech Open.
- Trembath, D., Vivanti, G., Iacono, T., ir Dissanayake, C. (2015). Accurate or assumed: Visual learning in children with ASD. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 45*, 3276–3287. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2488-4>
- Tucker, V. ir Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health, 5*, 3–14. doi:<https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Woodworth, M. ir Flory, M. (2015). The principles of structured teaching. *Tri-State Webinar Series 2015-2016, Nebraska Autism Spectrum Disorders Network*. Prieiga internete: <https://www.unl.edu/asdnetwork/The%20Principles%20of%20Structured%20Teaching.pdf>
- Zimmerman, K. N. ir Ledford, J. R. (2017). Beyond ASD: Evidence for the effectiveness of social narratives. *Journal of Early Intervention, 39*(3), 199–217. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1053815117709000>

TĖVŲ NUOMONĖS APIE VAIKŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMŲ, UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMĄ MOKYKLOSE

Živilė Kulėšė, Irena Kaffemanienė
Šiaulių universitetas, Lietuva

Santrauka

Straipsnyje nagrinėjamos tėvų, auginančių vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų (ASS), nuomonės apie jų vaikų ugdymosi individualizavimą mokyklose. Atlikta teorinė tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, partnerystės su mokytojais aktualumo, jų dalyvavimo jų vaikų institucinio ugdymo procese galimybių analizė; apžvelgtos vaikų, turinčių ASS, specialiosios ugdymo strategijos ir ugdymo individualizavimo bendrosiose mokyklose galimybės. Empirinis tyrimas atliktas tėvų (N=104), auginančių ASS turinčius vaikus, anketinės apklausos metodu, kiekybinių duomenų analizei taikomi aprašomosios statistikos metodai. Atsakymai į atvirus klausimus išnagrinėti taikant kokybinę ir kiekybinę turinio analizę.

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė tėvų nuomones apie vaikų, turinčių ASS, tėvų dalyvavimą rengiant individualius ugdymo planus ir svarbiausius šių vaikų ugdymo tikslus. Beveik pusė apklausoje dalyvavusių tėvų teigė, kad jų vaikams, turintiems ASS, yra sudaryti individualūs ugdymo planai, antra tiek jų teigė, kad vaikas neturi individualaus ugdymo plano. Daugumos apklausoje dalyvavusių tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, teigimu, sudarant IUP, dalyvauja mokytojai, klasių vadovai, specialusis pedagogas, kiti ugdymo įstaigos pedagogai. Respondentų teigimu, jie kaip vaiko tėvai norėtų daugiau galimybių aktyviai dalyvauti, rengiant IUP. Nedidelė dalis respondentų patvirtino, kad jų vaikas tiesiogiai dalyvauja sudarant IUP, ir nedaugelis tėvų pritarė, kad jų vaikas, turintis ASS, turėtų dalyvauti rengiant individualų ugdymo planą. Tyrime dalyvavusių tėvų teigimu, sudarant IUP, mokyklos labiausiai atsižvelgia į vaiko, turinčio ASS, mąstymo ypatumus, interesus (domėjimosi sritis) ir pomėgius; verbalinio bendravimo ir kalbos supratimo gebėjimus, tačiau turėtų būti gerokai daugiau atsižvelgiama į vaiko, turinčio ASS, gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių ir kitas asmenines savybes (socialinį brandumą, interesus ir pomėgius; sensorinės integracijos ypatumus, socialinės sąveikos gebėjimus). Tačiau respondentai labiausiai norėtų, kad planuodami ugdymą mokytojai labiau atsižvelgtų į vaiko ypatumus, susijusius su mokymosi (žinių įsisavinimo) ir transakcijos su kitais ugdymo dalyviais gebėjimus: kalbos supratimą, kalbėjimą, savitą mąstymą; prisitaikymą prie pokyčių ir pan. Tėvų nuomone, per mažai atsižvelgiama ir į vaikų, turinčių ASS, poreikius, susijusius su jų socialiniu brandumu, sensorinės integracijos ypatumais, kitomis asmeninėmis savybėmis. Tyrime dalyvavę tėvai labiausiai

akcentavo transakciniam mokymuisi svarbių socialinių įgūdžių (bendradarbiavimo, bendravimo, adekvataus elgesio įvairiose situacijose), neverbalinių, verbalinių ir mąstymo gebėjimų ugdymą; mažiau reikšmingi tikslai – suteikti dalykų žinių; ugdyti praktinio žinių pritaikymo gebėjimus; mokyti mokytis. Respondentų nuomone, vaikams, turintiems ASS, tinka interaktyviosios užduotys, atliekamos naudojantis IKT; vaizdiniai metodai (paveikslėlių, filmukų demonstravimas, vizualizuotos užduotys) ir kt.; mažiau tinkami žodiniai metodai (aiškinimas, pasakojimas, pokalbis); aktyvaus mokymosi grupėse ir porose taikymas, tėvų nuomone, tinkamas nedaugeliui vaikų, turinčių ASS.

Tėvų atsakymų faktorinė analizė atskleidė jų pastebėtus ugdymo pamokose individualizavimo bruožus: *į vaiko individualybę orientuotas mokymas; orientacija į vaiko sėkmę; struktūruoto ugdymo elementai*. Didžiausia faktorius *į vaiko individualybę orientuotas mokymas* sklaida rodo, kad mokyklose tėvai dažniau pastebi ugdymo individualizavimo būdus, tinkamus beveik visiems mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Nedidelė faktorių *orientacija į vaiko sėkmę* ir *struktūruoto ugdymo elementai* sklaida rodo, kad tyrime dalyvavę vaikų, turinčių ASS, tėvai pasigenda labiau šių vaikų poreikius atitinkančių ugdymo individualizavimo būdų. Atsakymų į atvirą klausimą apie ugdymo aplinkos individualizavimą turinio analizė atskleidė, kad, tėvų nuomone, mokytojai taiko įvairių ugdymo būdų derinius bei įvairaus lygmens veiklos struktūravimo būdus: *dienos veiklų struktūravimą; pamokos eigos struktūravimą; užduoties eigos vaizdinį struktūravimą*; dominuoja vizualinio aplinkos ir veiklų struktūravimo būdai. Tačiau dalies respondentų teigimu, jų vaikams vizualizavimas neveiksmingas; tai sutampa su kitų autorių tyrimų išvadomis, kad ne visų vaikų, turinčių ASS, stiprybė yra vizualinis suvokimas. Dalies tėvų teigimu, mokyklose stokoja ugdymo aplinkos ir (ar) veiklos struktūravimo.

Autorės el. paštas susirašinėjimui: irena.kaffemaniene@su.lt

PARENT OPINIONS ON THE INDIVIDUALISATION OF EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AT SCHOOLS

Živilė Kulėšė, Irena Kaffemaniėnė
Šiauliai University, Lithuania

Abstract

The article examines the opinions of parents raising children with ASD about the individualisation of their children's education at schools. A theoretical analysis of the relevance of the partnership of parents raising children with ASD with teachers and possibilities of their participation in the process of institutional education of their children has been carried out; special educational strategies for children with ASD and opportunities for individualisation of education in general education schools have been reviewed. The empirical study was performed by the method of questionnaire survey of the parents (N=104) raising children with ASD; the methods of descriptive statistics were used to analyse quantitative data. The answers to the open-ended questions were examined using qualitative and quantitative content analysis.

Keywords: *autism spectrum disorders; individualisation of education; participation of the parents of children with ASD in education.*

Introduction

Problem and relevance of the research. Research revealing changes in family life after being informed of a child's lifelong disability can be found in academic literature (Edwards, Brebner, McCormack, & MacDougall, 2018). After overcoming the stage of reconciliation with the child's disability, parents raising children with autism spectrum disorder (ASD) dedicate a lot of time and resources to better understanding their child's needs. They make connections with other parents, and share experiences. Over time, parents of the children with ASD obtain a better understanding of their child and his or her needs, becoming experts in their children (Edwards et al., 2018). Studies show that the transformation of parental understanding of ASD occurs due to their conscious determination to understand the child's disability situation (Pozo, Sarriá, & Brioso, 2011). It is well known that parents raising children with ASD have a strong interest in a variety of intervention programmes specifically designed

for these children; often they would like these programmes to be extended to educational institutions as well. Having realised that these interventions that require very specific competencies are not applied in general education schools, parents look for professionals who can apply these programmes, learn them themselves and seek to test their effectiveness on their child.

Educators of children with ASD may experience difficulties if the child has only minimal speaking skills; the family may need help in setting their child's educational goals, the results to be achieved, in deciding what to choose and what can be achieved through special intervention programmes (Edwards et al., 2018). Lake & Billingsley (2000) state that teachers educating learners with ASD should be more aware of the child's needs and parents' expectations before parents' "looking elsewhere" for educational support. According to the authors, schools could apply some elements of intervention programmes, special strategies for the education of these children. Goodall (2015), referring to the studies of various authors, argues that TEACCH (structured learning) elements can be used in special and inclusive classrooms – training in functional, clearly structured environments, using natural reinforcements, highlighting visual learning pathways aimed at improving the social skills of the learner's communication, etc., reducing the likelihood of stressful situations and ill-treatment, thereby creating a sense of predictability (routine) of activity for the learner and reducing anxiety factors (Crosland & Dunlap, 2012; Goodall, 2015; Mesibov et al., 2004a).

Azad, Marcus, Sheridan, & Mandell (2018) state that family-teacher partnerships can greatly improve the educational success of learners with ASD at school, but communication between them can be a challenge for both teachers and parents. According to Tucker & Schwartz (2013), Lake & Billingsley (2000), disagreements between the school and the parents are escalated by the lack of teachers' knowledge about the peculiarities of the child's development, special educational needs, emphasis on the child's inabilities. Studies have found that not only frequent contacts are a way to strengthen the trust between parents and teachers and to promote greater involvement of parents in the education of a child at school. Parents want teachers to inform them about their child's learning content, goals, and clearly instruct on how to facilitate learning support opportunities at home (Azad et al., 2018). The research of Tucker & Schwartz (2013) found that parents raising children with ASD most of all value an open and honest school relationship with parents, leadership in offering solutions, and respect for parental input.

According to Pozo et al. (2011), in the school practice, communication with learners' parents usually takes the form of an invitation to the parents to meet when problems with inclusive education arise; it helps to solve problems, but

does not encourage a positive attitude of parents towards cooperation with the school. According to the authors, if teachers understand the importance of the interaction with parents, meetings with parents to discuss the child's progress and educational challenges bring significant mutual benefits to both parents and teachers; parents whose children attend such schools have a better appreciation of the help provided by the school and are less concerned about the child's educational decisions.

Problem issues: What experiences do parents have in participating in the school education of a child with ASD? How do parents perceive the priority objectives of their child's personalised education? What are their expectations for the education of a child with ASD and for meeting the special educational needs at schools?

The object of the research is parent opinions about the individualisation of education of children with autism spectrum disorders at schools.

The **aim of the research** was to analyse parent opinions about the individualisation of the education of children with autism spectrum disorders at schools.

Research objectives:

1. To examine parent opinions about the opportunities provided by the school for the parents of learners to participate in the preparation of the child's individual education plan.
2. To analyse parent opinions about the key developmental and educational features of a child with ASD and the educational objectives associated with them.
3. To reveal parent opinions about the most appropriate educational methods for children with ASD and the ways in which teachers individualise their education.
4. To reveal the views of parents about the ways of individualisation of the educational environment used by teachers.

The research methodology – theoretical analysis, questionnaire survey. The quantitative methodology and questionnaire survey method were chosen for the research. Questions of the questionnaire are based on theoretical analysis of the development of children with ASD (American Psychiatric Association, 2013), their educational peculiarities and strategies (principles of individualisation of education, development of an individual educational plan, adaptation of the educational environment, individualisation of teaching methods (Azad et al., 2018; Erpelding, 2012; Davis et al., 2004; Guldberg, 2019; Mundy & Mastergeorge, 2012, etc.).

A semi-closed questionnaire has been prepared. The questionnaire begins with questions about the demographic data of the respondents (6 nominal scales: gender, age, education, place of residence, child's age and educational institution). The main part of the questionnaire contains 10 closed type questions about the individualisation of the education of children with ASD with possible answer options. A total of 7 questions were prepared according to the Likert ranking scales method. Each question contains certain statements (possible answers). The respondents were asked to indicate their agreement or disagreement with each statement, indicating the answers that correspond to their opinion or experience, or by indicating the degree of agreement/disagreement in answering the questions based on the principle of ranking scales (e.g., 1 – not important at all; 2 – not important; 3 – doubtful; 4 – important; 5 – very important). The questionnaire included 5 open-ended questions; the respondents were asked to name the methods of structured education applied in the educational institution and at home; additional methods of child education applied by the parents, etc.

The electronic version of the questionnaire was posted on the survey portal apklausa.lt. An invitation to participate in the survey and a link to the questionnaire were sent by e-mail to 150 parents raising children with ASD, i.e. for members of the Parents' Association *Lietaus vaikai* ("Rain Children"). Two weeks were scheduled for replies to the questionnaire. The research was performed in April 2020. 104 completed questionnaires were returned. Reversibility of questionnaires – 69.3 percent.

The research data were processed by quantitative and qualitative analysis methods. Quantitative data analysis was performed using SPSS Statistics software package "IBM SPSS Statistics 21"; descriptive statistical methods were applied. The analysis of the answers to the closed-ended questions was performed by calculating the means (M) and standard deviation (SD) of the acceptance of the statements, and the percentage frequency of some answers was calculated. The results of the quantitative study are presented in figures and tables. When interpreting the means of the approval of the statements, the text provides SD data.

In order to process the answers to the question about the methods of structured education used in the lessons (ranking scale), an exploratory factor analysis of the main components (Oblimin rotation method) was performed. The relevance of this rank scale data for factor analysis was tested using Bartlett criteria (χ^2 ; df, p), KMO criteria (>0.6), and measurement validity test (MSA >0.7). The results of the quantitative study are presented in the table showing the data for the relevance for factor analysis: KMO, test of reliability (Cronbach α), statistical significance (p); factor weight (L) and dispersion data of indicators.

Qualitative (categories and subcategories) and quantitative (number of empirical indicators in subcategories – N) content analysis of the answers to open-ended questions was performed.

Research ethics. In accordance with the principles of research ethics, an explanation of the aim of the research and the ethical principles of the study were provided to the respondents at the beginning of the questionnaire. The respondents were informed that the survey was anonymous and no personally identifiable information was requested. The coverage of the survey participants (parents residing in Lithuania and raising children with ASD) was explained. The respondents were informed that the processing of research data and the methods of dissemination would be carried out in accordance with anonymity, confidentiality, and other research ethics requirements.

The survey sample. The convenience sampling was used. Parents raising children with autism spectrum disorders, who are members of the parents' association *Lietaus vaikai* operating in Lithuania, were selected for the study. The association brings together about 200 members. The study included 104 parents raising children of all ages with autism spectrum disorders, including 86 women and 18 men.

Age distribution of the respondents: 32 persons in the age groups of 31-35 and 36-40 years old; 24 persons in the group of 41-45 years; 12 persons in the group of 25-30 years; the least number of the survey participants (4) were 46-50 years old.

Most of the persons who participated in the survey have higher education, gained in universities (88) or colleges (35). A smaller number of them (12) have incomplete higher or only secondary (4) education.

The majority (95) of the respondents live in the largest cities of Lithuania.

66 parents who participated in the survey stated that their children study in special education institutions; 29 – in general education schools, 2 children have homeschooling. 7 respondents did not answer the question.

Theoretical context of the research

Autism Spectrum Disorders (ASD) are defined as a lifelong condition characterised by social interaction, verbal and nonverbal communication disorders, a limited range of interests, lack of imaginative and behavioural flexibility, impaired sensory integration, etc. (American Psychiatric Association, 2013). According to Mundy & Mastergeorge (2012), the perspective of human diversity reminds us that children with ASD have more similarities than differences from other peers – first of all, they are children, and like all children,

they have different abilities and personal characteristics. The better teachers know the child's individuality, the better they can understand the causes of the child's unusual behaviour and choose the most appropriate ways to help the child participate in classroom learning activities.

Depending on the developmental characteristics of these children, various strategies for their education may be recommended, but there is no convincing evidence that any strategy or methods of education are more effective for children with ASD (Davis et al., 2004). According to the authors, although many specific methods do not yet have reliable evidence of efficacy, they can improve learning. Davis et al. (2004) suggest that strategies which may be considered viable in certain contexts include: developing thinking skills, responding to learning styles, listening and responding to learners' needs; as well as the use of ICT to support learning; development of peer support and group learning; promoting positive motivation and self-esteem; "authentic" learning experience, linking school learning to extracurricular activities. Methods suitable for different groups of learners with special educational needs (SEN) should also be noted, such as the application of social stories in developing the social skills of learners with ASD (Zimmerman & Ledford, 2017). However, Davis et al. (2004) comment that more research is needed on the effectiveness of all these educational strategies and approaches.

An essential strategy for the education of children with disabilities is individualization: this includes both the development of a long-term individual education plan (IEP) and the adaptation of subject curricula, and individualized education in the classroom (including individualised learning goals and expected results; individualised teaching/learning methods and assessment of results, etc.). In addition, the individualization of the education of children with ASD has specific features that are crucial for the psychological well-being and behaviour of these children: structuring the educational environment and educational activities, with a particular emphasis on visualization, and so on. Many sources recommend educating through visual teaching methods and ways of structuring the learning environment, visual schedule, etc., as visual processing has been found to be a strength of many children with ASD (Erpelding, 2012).

Various strategies for organizing education are based on the characteristics of children with ASD. However, these are only the most general recommendations for the education of these children, since every child with ASD has unique combinations of different characteristics and traits. Knowing that a child has an autism spectrum disorder does not yet mean knowing what his or her difficulties and strengths are, but it can be a guide in choosing methods of effective education (Guldberg, 2019). Methods of educating children with autism spectrum disorders can be as diverse as the educational opportunities of

these children. Therefore, it is considered that there is no single most effective method of education that would be most appropriate for every student with ASD; in addition, their capabilities and needs change over time, so teachers try various methods (Azad et al., 2018; Erpelding, 2012 et al.).

Research Results

Parent opinion on participation in the development of an individual education plan for a child with ASD. According to the majority of parents, their children are provided with the assistance of a speech therapist and an occupational therapist (49% of the answers each); a social pedagogue (42.3%), special teacher (40.4%); significantly less often – one third of parents – stated that their children receive the aid of a physiotherapist (30.8%) and a psychologist (29.8%).

The learner's individual education plan is based on an analysis of his/her strengths and special educational needs. The individual educational plan must describe the child's current educational achievements. Taking into account the child's strengths and special educational needs, measurable educational goals and appropriate educational methods are planned; there must also be specialists in educational support, the functions of the pupil and other participants, the criteria for assessing achievement provided (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2014; Elder, Rood, & Damiani, 2018). Many sources point out that the child and his/her parents, along with teachers and educational support professionals, are important participants in the preparation and implementation of an individual education plan (Hallahan et al., 2014). Using information collected from a variety of education actors, including families, the IEP provides a holistic view of the child's strengths and special educational needs and creates preconditions for meaningful school-family cooperation, building natural and attractive opportunities to share knowledge (Elder et al., 2018). The formulation of measurable academic and social functioning goals in an individual education plan aims to meet the child's educational needs arising from disability, to create preconditions for the child's participation and progress in general education activities (Elder et al., 2018). Strength-based, personalised, learner-centred education enables the learner to achieve the intended learning outcomes.

48.1% of the parents stated that their child has an individual education plan, but the majority of children have no individual education plan.

Data on what parents think is involved and who should be involved in developing an individual education plan are presented in Figure 1.

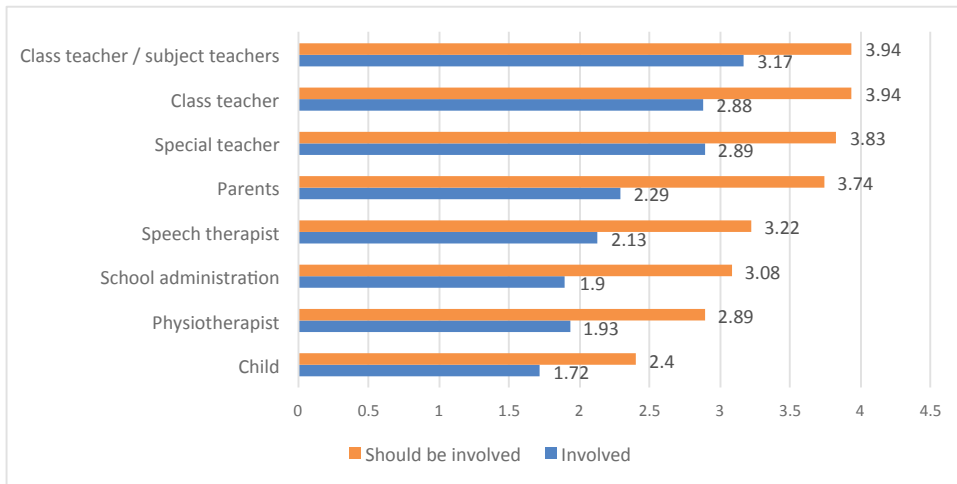


Fig. 1. Participants in the development of an individual education plan (parent opinion, M)

When answering the question about the participants in the development of the IEP, the respondents had to evaluate the intensity of each participation on a scale from 1 (never) to 4 (always). Almost all the parents in the study state that teachers ($M=3.94$; $SD=0.273$), class teachers ($M=3.94$; $SD=0.336$), special teachers ($M=3.83$; $SD=0.450$) should be involved in the preparation of the individual education plan (IEP).

Quantitative analysis of the data shows that the parents of the children who participated in the survey confirmed the real involvement of teachers, class teachers and special teachers in the development of the individual education plan, but with lower averages than when answering the question of who should participate. Few parents confirmed that their child is involved ($M=1.72$; $SD=0.782$), but, as the data show, the parents did not agree much that the child should be involved in the development of the individual education plan ($M=2.4$; $SD=0.782$). The parents themselves would also like to be more involved in the development of the child's individual education plan ($M=3.74$; $SD=0.462$) than they are involved currently ($M=2.29$; $SD=0.952$). Similar data were revealed by a study performed by Tucker & Schwarts (2013): the parents surveyed notified they wanted to participate in their child's education planning, but found it difficult to do so due to perceived barriers created by the school, such as difficulties in interacting with teachers, disagreements about school curricula or services; in their view, more frequent school communication with parents, better information for parents and a better appreciation of the contribution of parents as members of the IEP would help to overcome the obstacles.

Parent opinion about the developmental and educational peculiarities of a child with ASD and the most important educational goals. Tucker & Schwarts (2013) found that the most common area of parent-school disagreement is the content of the IEP (e.g., goals, need for specialist services, etc.) and the parents' contribution to the development and implementation of their child's IEP.

Knowing the peculiarities of children's development and education and special educational needs is an important part of individualised education. Therefore, we examined parent opinions on what characteristics of a child with ASD are taken into account and what should be taken into account when developing an individual education plan. These data are illustrated by Fig. 2.

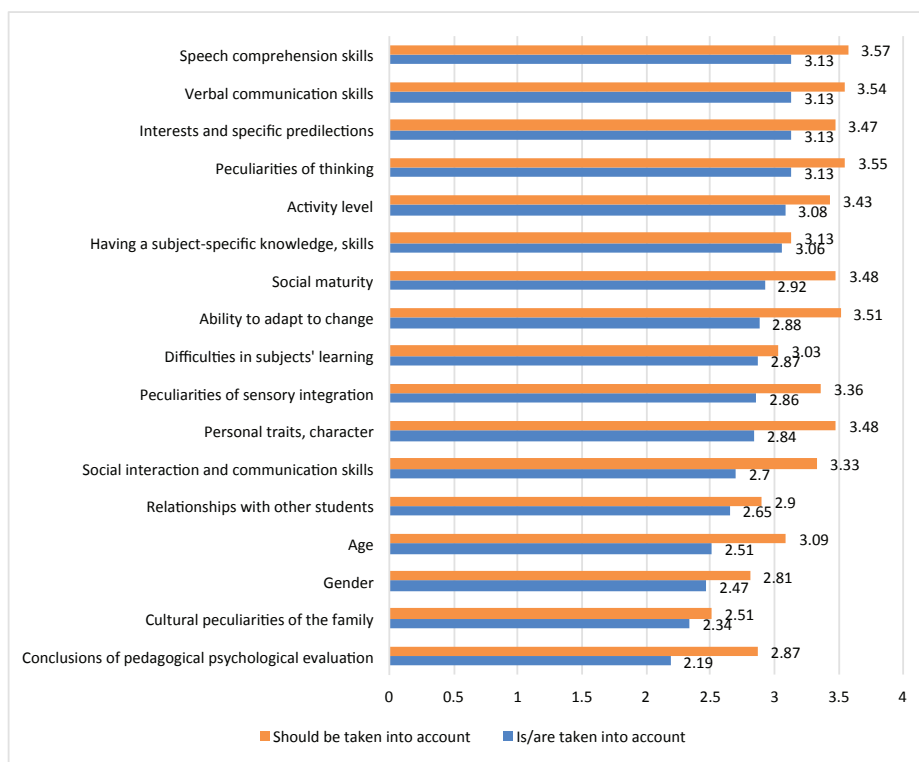


Fig. 2. Peculiarities of child development and education that are/should be taken into account when preparing an individual education plan (parental opinion, M)

The respondents had to rate statements in the scale from 1 – *never* to 4 – *always*. Based on the parents' answers, educational institutions take into account various criteria related to the child's development and educational peculiarities

when developing individual educational plans. According to the respondents, when preparing an individual education plan schools most take into account the thinking characteristics of a child with ASD ($M=3.13$; $SD=0.764$); interests and specific predilections ($M=3.13$; $SD=0.825$); verbal communication skills ($M=3.13$; $SD=0.889$) and speech comprehension skills ($M=3.13$; $SD=0.904$).

In the opinion of the parents, schools should give more consideration to the child's speech comprehension skills ($M=3.57$; $SD=0.517$); peculiarities of thinking ($M=3.55$; $SD=0.500$); verbal communication skills ($M=3.54$; $SD=0.520$); ability to adapt to changes ($M=3.51$; $SD=0.502$); personal traits, character ($M=3.48$; $SD=0.539$) and social maturity ($M=3.48$; $SD=0.557$); interests and specific predilections ($M=3.47$; $SD=0.539$); specificities of sensory integration ($M=3.36$; $SD=0.573$); social interaction skills ($M=3.33$; $SD=0.582$).

The survey data did not reveal significant differences between what parents considered most important in preparing an individualised education plan and how they perceived these factors were taken into account by schools. In general, parents would like schools to give even more focus on all the peculiarities of the development of a child with ASD, but they mostly emphasised the need to take greater account of the characteristics of the child, which are critical for the assimilation of knowledge and transaction with the participants of education: speech comprehension and speaking skills, specific thinking; adaptation to change, and others. In the opinion of the parents, other needs of the children with ASD, such as their social maturity, the characteristics of sensory integration, and the personal characteristics, should also be taken into account.

An important part of an individual education plan is long-term educational goals. Educational goals should be linked to the characteristics of the child's education and special educational needs. Fig. 3 illustrates the parents' views on the most important educational goals of a learner with ASD.

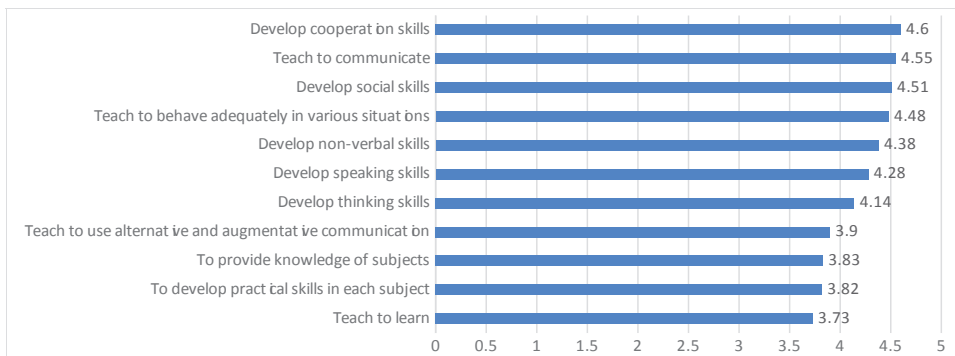


Fig. 3. Educational goals of a learner with an autism spectrum disorder (parental opinions, M)

When assessing the importance of educational goals, the parents marked the answers on a ranking scale from 1 – not important at all, to 5 – very important. When examining the parents' responses, it was found that they focused most on the goals of developing skills important for transactional learning (Johnson, 2019): develop skills for collaboration (M=4.6; SD=0.493), communication (M=4.55; SD=0.519), social (M=4.51; SD=0.521), behaviour (adequate behaviour in different situations, M=4.48; SD=0.574), nonverbal (M=4.38; SD=0.713), verbal (M=4.28; SD=0.645) and thinking skills (M=4.14; SD=0.781).

In the opinion of the parents, training in the use of alternative and augmentative communication (AAC) tools (M=3.9; SD=0.744) is less important. Perhaps, the children of some respondents have sufficient language skills, therefore it is not relevant to use AAC. To provide the subject knowledge (M=3.83; SD=0.717), to develop skills of practical application of knowledge (M=3.82; SD=0.773), to teach to learn (M=3.73; SD=0.850) – these educational goals were not identified by parents as being very important either; however, the SD of the responses suggests that the support for these statements is not very unanimous.

In summary, it can be stated that the academic achievements of their children are less important to the parents who participated in the survey; the social skills of their children, which improve participation and communication in the educational process, and, in the long run, social participation in the wider environment, were more important.

Parents' views on the most appropriate educational methods for children with ASD. Teaching is characterized by three dimensions: teaching as knowledge delivery, teaching as a transaction, and teaching as transformation (Johnson, 2019). In the first case, teaching is focused on the teacher, who is the provider of knowledge to the learners and the assessor of their learning.

Transactional teaching means that the teacher creates situations in which learners interact with the learning material to build their knowledge, combining their existing knowledge and experience with newly acquired knowledge. According to Johnson, transactional teaching is based on a constructivist philosophy of education. Knowledge and experience are different, therefore, each learner constructs their own individual new knowledge and meanings of knowledge. From a constructivist point of view, academic achievements are assessed as the ability of learners to creatively use the acquired knowledge to solve real-world problems.

Transformational teaching is based on the philosophy of holistic education. Transformational teaching enables the learning potential of each student to be revealed. Academic achievement, based on this perspective, is understood as the discovery and development of a learner's unique talents and opportunities

(Johnson, 2019) by enabling learning at various levels (cognitive, emotional, social, intuitive, creative, spiritual and others).

Learning can take place on the basis of all these approaches. However, Johnson (2019) emphasises that the best learning experiences are created when transactional and transformational methods of education dominate.

Most traditional teaching strategies are based on a dominant sequence of verbal information delivery methods (learning instructions, explanations, interpretation, etc.), but differences in the learning of pupils with ASD may hinder their educational success when traditional teaching methods dominate (Hume, 2018).

According to Kurth, Lyon, & Shogren (2015), the content of education and learning activities in general education schools is differentiated, the participation of learners with special educational needs in general educational activities is encouraged, but these schools cannot provide specific ways of helping the learner – special therapies, multisensory rooms, etc.

The parents' opinion on the appropriate educational methods and ways for a child with ASD has been analysed. The respondents marked their answers on a scale from 1 – *never* to 3 – *always* (see Fig. 4).

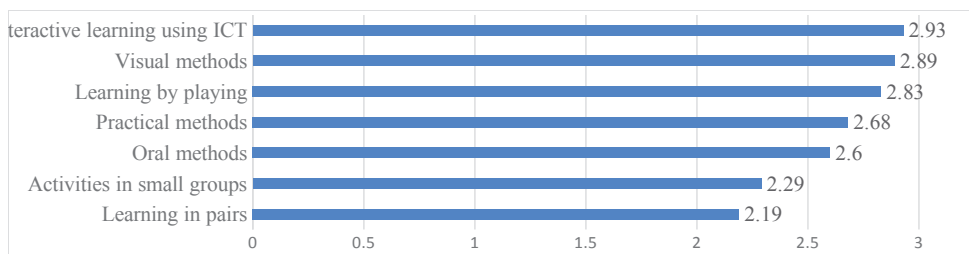


Fig. 4. Methods of education, ways suitable for a child with ASD (parental opinions, M)

The respondents agreed that interactive tasks performed using ICT ($M=2.93$; $SD=0.32$); visual methods – presentation of pictures, videos, visualized tasks, etc. ($M=2.89$; $SD=0.39$); games, plays, etc. ($M=2.83$; $SD=0.428$) and so on are suitable for children with ASD.

In the opinion of the parents, verbal methods – interpretation, narration, conversation, etc. – are less suitable for their children ($M=2.60$; $SD=0.56$). However, in the opinion of parents, the application of active learning methods is also suitable for only a small number of children with ASD: the respondents

had little support for learning activities in small groups ($M=2.29$; $SD=0.552$) and learning in pairs ($M=2.19$; $SD=0.640$). The obtained results of the study correspond to the data on the educational peculiarities of children with ASD (Davis et al., 2004; Erpelding, 2012; Hume, 2018; Trembath, Vivanti, Iacono, & Dissanayake, 2015, etc.).

Parents' views on the ways in which teachers apply individualized education. The combinations of educational individualisation methods acceptable to each child are different. Parents can help teachers understand what is most acceptable for their child with ASD. Therefore, the surveyed parents raising children with ASD were asked what was important in individualizing their children's education in class. The responses of the respondents are illustrated by Fig. 5.

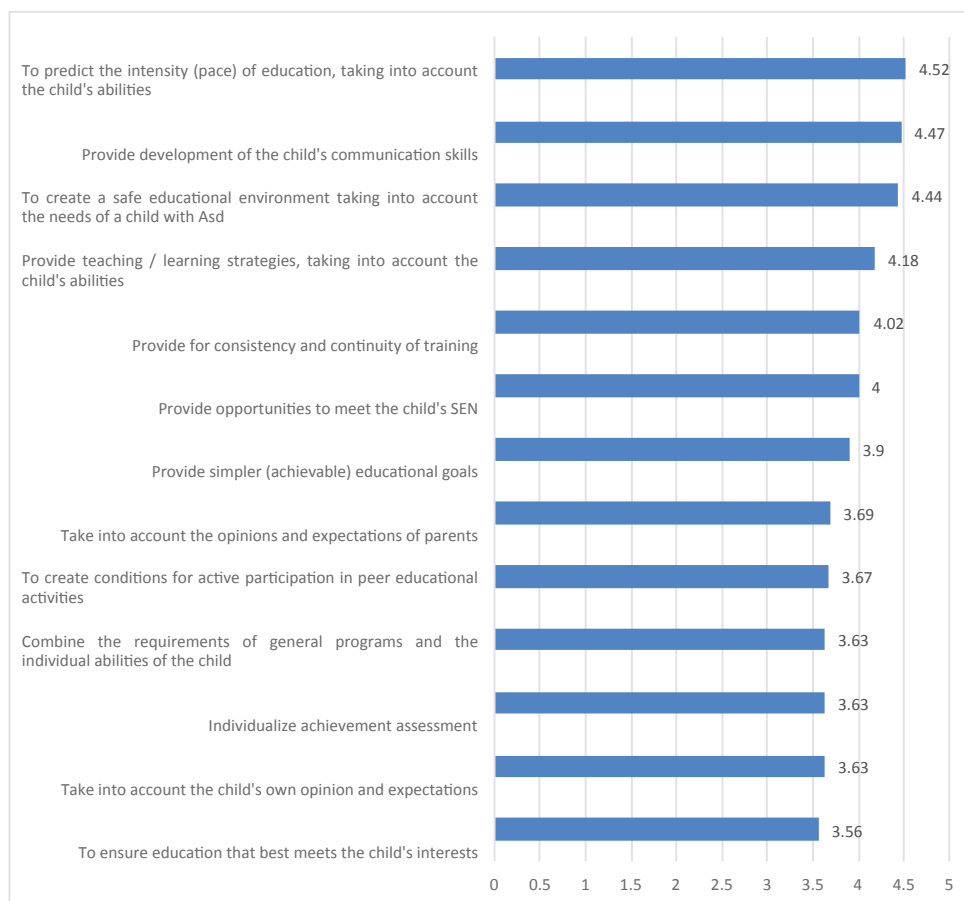


Fig. 5. The most important aspects of the individualisation of education (in the opinion of parents, M)

The respondents marked the answers on a ranking scale from 1 – *not important at all*, to 5 – *very important*. According to the majority of parents, taking into account the individual abilities of the child it is most important to predict the intensity (pace) of education in the classroom, (M=4.52; SD=0.521); ways of developing communication skills (M=4.47; SD=0.696); creating a safe learning environment that meets the needs of children with autism spectrum disorders (M=4.44; SD=0.748) and provide teaching/learning strategies (M=4.18; SD=0.635).

The respondents' average acceptance of the statement that teachers when educating children with ASD should take into account the opinion and expectations of the student's parents (M=3.69; SD=0.764) and the student himself/herself (M=3.69; SD=1.04) was found; however, SD indicates that the respondents differed on this issue. In addition, the parents did not express a unanimous opinion on the need to ensure the education that best meets the child's hobbies and interests (M=3.56; SD=0.974). The lower acceptance of the statement may be explained by their desire for children to develop a wider range of interests in the learning process. The scientific literature indicates that children with ASD have limited hobbies and interests (American Psychiatric Association, 2013).

The parents were suggested to evaluate the ways in which education was individualised by teachers in the classrooms (the ranking scale was applied, the answers had to be marked from 1 – *never* to 4 – *always*). Factor analysis of parental responses was performed (see Table 1).

Table 1

Methods of individualisation of education applied by teachers

(MSA>0.7; KMO=0.761; $\chi^2=2515.4$; df=231; p=0,000; $\alpha=0,873$)

Structure of factors	L	%
Child-centred teaching		43.6
Offers the child the opportunity to study individually, outside the group	0.861	
Apply interim assignments to the child	0.811	
Provides clear, specific instructions for the task	0.810	
Warns in advance about the transition from one activity to another	0.712	
Provides access to additional sources of information (rule sets, glossaries, abstracts, etc.)	0.697	
Gives tasks to the child different than to all learners	0.658	
Provides very specific practical tasks	0.649	
Prepares individual handouts	0.649	
Involves the child in joint activities with other learners	0.608	
Additionally explain each task to the child individually	0.582	

Continued Table 1

Focus on the child's success		14.2
Offers additional breaks	0.773	
Selects tasks so that the child can experience success	0.721	
Before the lesson, prepares individual assignments for a child with ASD	0.681	
Breaks down more complex tasks into stages	0.670	
Always applies the same sequence of learning activities during the lesson (start, proceeding, end)	0.657	
Combines verbal instructions with alternative and additional communication tools	0.637	
Elements of structured education (visualisation of the educational process and environment)		9.5
Provides a visualised lesson plan	0.879	
Uses alternative and additional means of communication	0.829	
Selects an individual place in the teaching room	0.794	
Visualises each task	0.773	
Selects the individual pace of the child's teaching and learning	0.687	
During breaks, allows the child to engage in his/her favourite activities	0.654	

The analysis of the parents' answers demonstrated the aspects of individualisation they observed in the lessons: *Child-centred education* (factor dispersion – 43.6%); *Focus on the child's success* (14.2%); *Elements of structured education* (9.5%).

The variables that make up the first factor, *child-centered teaching*, show the ways in which teachers typically personalize the teaching of students with SEN in the classroom: the opportunity to study individually, not in a group (L=0.861), assigning interim assessment tasks (L=0.811), clear, specific task instructions (L=0.810), etc.

The individualization of this type of teaching meets the special educational needs of many students. In this group of variables, the needs of a pupil with ASD are partly met by teachers' early warning of the transition from one activity to another (L=0.712), as these children need understandable and predictable procedures; the use of visualized activity schedules provides order and clarity for activities (Hume, 2018; Woodworth & Flory, 2015, etc.). Structured learning is based on visual communication methods that are meaningful to students with ASD; adapted to individual strengths and needs (Mesibov et al., 2004a). Therefore, verbal warning of changes only partially meets the learning needs of students with ASD in the classroom.

Another factor of individualization of learning – *Focus on the child's success* – consists of variables that reveal how the learning success of a student with ASD is achieved: the possibility of additional breaks is created (L=0.773); individual tasks are prepared before the lesson for a child with autism spectrum disorders (L=0.681), etc., most of them are related to the need for clear predictability of the child with ASD – always the same order of learning activities in the lesson (start, proceeding, end), (L=0.657).

Research shows that learning and achievement are strongly influenced by the learning environment (Cheryan, Ziegler, Plaut, & Meltzoff, 2014).

The analysis of the factors revealed that teachers apply some *elements of structured education*: they provide a visualized lesson plan (L=0.879); visualize each task (L=0.773) and so on. The opportunity to take part in a favourite activity during breaks is used as an incentive (reward, reinforcement) (L=0.654). The low dispersion of the factor (9.5%) indicates that parents raising children with ASD in the study rarely notice such practices in schools.

Parental opinion about the ways of individualisation of the educational environment applied by teachers. Structured learning has two complementary goals: 1) to improve the person's skills and 2) to make the learning environment more understandable and personalized (Mesibov et al., 2004). According to the authors, this is both a method of teaching new skills and a method of organising the environment in a way that is understandable and meaningful to a person with ASD. Structured education takes into account both the inherent difficulties of children with ASD, the learner's skill level, learning opportunities (strengths) and special interests.

The structured training strategy includes several key elements: systematisation of the physical environment (structuring of the environment); visual schedules – visually planned learning activities using symbols, words, pictures, objects; visual activity (task) scheme – visual aid to make individual tasks understandable (with visual instructions that clearly indicate: what activities, what actions need to be carried out, how, in what order to carry them out, what will happen next); visualisation of a constant order (routine) so that daily activities are understandable and predictable; visual structure of learning tools (Hume, 2018; Woodworth & Flory, 2015). According to Hume (2018), these teaching strategies are based on an understanding of how autism affects a person's thinking, learning, and behaviour. Structured teaching strategies are based on the strengths of learners with ASD, in particular visual processing of information (Hume, 2018). Children with ASD have difficulty shifting and distributing attention in response to visual and acoustic stimuli; sensory processing difficulties can lead to abnormal behaviour in these children. The structuring of the physical environment clearly indicates the activities expected

at each classroom location, creates predictability and order in the classroom (Hume, 2018); promotes the learner's better understanding and attention to the task, reduces visual and auditory interference (Woodworth & Flory, 2015).

The parents were asked an open question about the methods of structured education used by teachers. This question was answered by 60 respondents. Data from the qualitative and quantitative content analysis of their responses are presented in Table 2.

Table 2

Category *Structured education methods*

Subcategories	Empirical indicators	N
<i>Combinations of diverse educational methods</i>	Various. Everything you write is applied by our special educator, teacher. / <...> timer, sensory tools, audio tools, active/passive breaks/leisure, etc. / The assistant seems to help in everything. / TEACCH. / Symbols./ Pictures. / <...> board, surrounding items with texts, pictures. Special training programme. PECS./ Sensory room <...> / Tasks are explained in the form of the game, 3 answers. / Alternative communication, symbols, <...> / Verbal and non-verbal communication	15
<i>Structuring daily activities</i>	Clear agenda. Clear and specific agenda. Structured day education planning. Structuring daily activities (what lesson, break, lunch, lesson, break). / Coherent agenda <...>. / Schedule – workplace – bell. / Visual timetable <...>. / Visual agenda, visual rules.	14
<i>Lesson flow structuring</i>	Clear sequence of actions and learning plan <...>. Start, end of a lesson. / Sequence – order of things. Lesson structure. Structured learning process.	5
<i>Visual structuring of the task process</i>	<...> clearly defined tasks<...>. Clear tasks. <...> visual aids, computer aids <...>. / Supporting visual materials are often used. Cards. <...> / Video material <...>.	2
<i>Structuring the environment</i>	There are learning and playing areas, each thing has separate spaces. <...> rest and play areas, clear learning environment. / <...> a separate desk for him to work with the assistant, but sometimes that place is on one <...> side, sometimes on the other. / Applies visual structuring of cards and pictures.	5
<i>Ways of promotion</i>	If a child starts to feel tense, he/she can leave the class and go to social or special educators. / Breaks when he/she gets tired. /	2

The parents' answers show that teachers use combinations of diverse *methods of education* and *ways of structuring activities* at different levels: *structuring*

daily activities; lesson structure; visual structuring of the task flow. Some parents told that teachers apply such *environmental structuring* techniques as explicit learning, recreation, game zone markings or installation of individual learner's space ("a separate desk for him to work with an assistant").

The dominant visual structuring techniques can be seen in almost every level of environmental and activity structuring. However, according to some respondents, visualisation is ineffective for their children: *video cards don't help us, schedules – start, end – either.* These experiences are also confirmed by Trembath et al. (2015), who found that not all children with ASD have visual perception strength.

According to the majority (60.6%) of the surveyed parents, the structuring methods used by teachers partially meet the needs of the child with ASD, and a one-fifth of the parents believe that they fully meet the child's needs (21.2% of the answers). However, the respondents also mentioned the problems they observed (see Table 3).

Table 3

Category Problems observed

Subcategories	Empirical indicators	N
<i>Parents are not informed / under-informed</i>	I have little information on this. / Little information provided by specialists. / Teachers provide too little information or provide vague information. / Teachers provide too little information on the child's education methods. / I have no idea. / I don't know.	12
<i>Structuring not applied or insufficient</i>	Not applied. / Do not apply anything. / None. / Apply too few structuring techniques. / <...> everything like with other kids.	8
<i>Insufficient competences of educators.</i>	They do not understand the actual condition of the child. / Specialists have no competence in these matters. Their level is far from a specialist in foreign countries.	2

One of the indicated problems is that schools do not use a way of individualising the education of a child with ASD such as structuring educational activities and the environment. The parents of the children raising children with ASD stated that the teachers did not inform them or did not inform them enough about the child's educational methods and the adaptation of the environment; in their view, teachers *do not understand the child's actual condition; have no competence* etc. These statements of the respondents coincide with the data of the study of Lake & Billingsley (2000). The authors also revealed that the parents of students believe that teachers lack better knowledge about students' special education and the ability to communicate effectively with students' parents, take into

account parents' expectations and need for more information about meeting their child's special educational needs at school.

Conclusions

1. Nearly half of the parents surveyed said that their children with ASD have individual education plans, and the same proportion said that their child has no individual education plan. According to the majority of the parents raising children with ASD, teachers, class teachers, special teachers, and other educators of school are involved in preparing the individual education plan (IEP). The child's parents take part in the development of the child's individual education plan, but, according to the respondents, they would like to have more opportunities to be actively involved in the development of the IEP. A small proportion of the respondents confirmed that their child directly participated in the creating of the IEP. However, only a small proportion of the parents agreed that their child with ASD should be involved in developing an individual education plan. Thus, the study revealed a significant gap between the school and parents' attitudes towards participants in the development of an individual education plan.
2. According to the parents who participated in the study, when preparing the IEP, schools pay the most attention to the thinking characteristics, interests of the child with ASD; verbal communication and speech comprehension skills. The respondents generally agreed that all this was important, but felt that much more consideration should be given to the child's ability to adapt to change and his/her other personal characteristics (social maturity, interests; peculiarities of sensory integration, social interaction skills). Thus, the survey of parents did not reveal significant differences between which peculiarities of a child's development and education are taken into account and which of them, in the opinion of parents, should be taken into account by educators. However, the respondents most of all would like teachers to pay more attention to the child's peculiarities related to learning (knowledge acquisition) and transactional skills: speech comprehension, speaking skills, unique thinking; adaptation to change, and others. Parents consider that the needs of children with ASD, as regards their social maturity, the peculiarities of sensory integration, and other personal characteristics, are also taken into account insufficiently.
3. When examining the parents' responses about the most important objectives of the education of a child with ASD, it was found that they focused most on the development of social skills (cooperation, communication, appropriate behaviour in various situations), non-verbal, verbal and thinking skills important for transactional learning. In the opinion of the parents, less

important goals are to provide subject knowledge; to develop skills of practical application of knowledge; to teach to learn. Thus, the parents who took part in the survey placed more emphasis on their children's social skills, improving participation and communication in the educational process and, in the perspective, social participation in the wider environment; they think that the academic achievements of their children are less important.

4. According to the respondents, interactive tasks performed using the ICT; visual methods (pictures, videos, visualised tasks); games, plays, etc. are suitable for children with ASD. In the opinion of the parents, verbal methods (interpretation, narration, conversation) are less suitable for their children. However, the application of active learning in groups and pairs is also considered by parents to be appropriate for a small number of children with ASD.
5. Factor analysis of the parents' responses revealed the features of individualisation they observed in lessons: child-centred teaching; focus on the child's success; elements of structured education. The variables of the *Child-centred teaching* factor reveal that, in the opinion of the parents, teachers apply individualisation techniques that meet the special educational needs of many learners (possibility of individual learning, assignment of intermediate assessment tasks, clear, specific task instructions, etc.). These forms of individualisation also partly meet the needs of the learner with ASD, in particular: early warning of the transition from one activity to another; the use of visualised activity schedules that provide clarity. The variables of the factor *Focus on the child's success* reveal how, in the opinion of the parents, teachers seek the learning success of a learner with ASD: offer additional breaks; prepare individual assignments, etc.; always the same order of learning activities is most of all related to the need for the predictability of a clear order of a child with ASD. The variables that make up the elements of the *structured education* reveal the education that best meets the needs of a learner with ASD: visualisation of the educational process and environment (visualised lesson plan; visualised tasks) and so on. The greatest dispersion of the *child-centred teaching* factor shows that at schools, parents are more likely to notice ways of individualising education that are appropriate for almost all learners with special educational needs. The insignificant dispersion of the factors *Focus on the child's success* and *Elements of structured education* shows that the parents of children with ASD who participated in the study observed a lack of ways to individualize education in schools.
6. The analysis of the content of the answers about the individualisation of the educational environment revealed that in the opinion of the parents,

teachers apply *combinations of diverse educational methods and ways of structuring activities* at different levels: *structuring daily activities; lesson structure; visual structuring of the task flow*. The answers of the parents who participated in the study show that the methods of visual structuring of the environment and activities predominate. However, according to some respondents, visualisation is ineffective for their children; this is consistent with the findings of other authors' studies that not all children with ASD have a strength in visual perception. According to some parents, at schools they see a lack of structuring of the educational environment and/or activities for a child with ASD.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 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>
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4-12. doi:<https://doi.org/10.1177%2F2372732214548677>
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general classrooms. *Behaviour Modifications*, 36(3), 251-269. doi:<https://doi.org/10.1177%2F0145445512442682>
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., ... Rouse, M. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. (No. RR516). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Edwards, A. G., Brebner, C. M., McCormack, P. F., & MacDougall, C., J. (2018). From 'Parent' to 'Expert': How parents of children with autism spectrum disorder make decisions about which intervention approaches to access. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2122), 2138. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3473-5>
- Elder, B. C., Rood, C. R., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116-153.

- Erpelding, J. M. (2012). *Visual teaching strategies for autistic students in inclusive general education classrooms*. (Unpublished Doctor of Philosophy). Capella University, USA.
- Goodall, C. (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support for Learning, 30*(4), 305-326.
- Guldberg, K. (2019). Making a difference in the education of autistic children and young people: The autism education trust (AET) good autism practice guidance. *Good Autism Practice, 20*(2), 77-87.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). United States of America: Pearson Education Limited.
- Hume, K. (2018). Structured teaching strategies for students with autism spectrum disorder. Retrieved from: <https://www.readingrockets.org/article/structured-teaching-strategies-students-autism-spectrum-disorder>
- Johnson, A. P. (2019). *Essential learning theories: Applications to authentic teaching situations*. London: Rowman & Littlefield.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(4), 261-274. doi:<https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 240-251. doi:<https://doi.org/10.1177/074193250002100407>
- Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., . . . Van Bourgondien, M. E. (2004). Structured teaching. *The teach approach to autism spectrum disorders* (pp. 33-49). Boston: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0_4
- Mundy, P., & Mastergeorge, A. M. (Eds.). (2012). *Educational interventions for students with autism*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Pozo, P., Sarriá, E., & Brioso, Á. (2011). Psychological adaptation in parents of children with autism spectrum disorders. In R. M. Mohammad (Ed.), *A comprehensive book on autism spectrum disorders* (pp. 107-130). Rijeka, Croatia: InTech Open.
- Trembath, D., Vivanti, G., Iacono, T., & Dissanayake, C. (2015). Accurate or assumed: Visual learning in children with ASD. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 45*, 3276-3287. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2488-4>

- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health, 5*, 3-14. doi:<https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Woodworth, M., & Flory, M. (2015). The principles of structured teaching. *Tri-State Webinar Series 2015-2016, Nebraska Autism Spectrum Disorders Network*, Retrieved from <https://www.unl.edu/asdnetwork/The%20Principles%20of%20Structured%20Teaching.pdf>
- Zimmerman, K. N., & Ledford, J. R. (2017). Beyond ASD: Evidence for the effectiveness of social narratives. *Journal of Early Intervention, 39*(3), 199-217. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1053815117709000>

PARENT OPINIONS ON THE INDIVIDUALISATION OF EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AT SCHOOLS

Živilė Kulėšė, Irena Kaffemaniė
Šiauliai University; Lithuania

Summary

The article examines the opinions of parents raising children with autism spectrum disorders (ASD) about the individualisation of their children's education at schools. A theoretical analysis of the relevance of the partnership of parents raising children with ASD with teachers and possibilities of their participation in the process of institutional education of their children has been carried out; special educational strategies for children with ASD and opportunities for individualisation of education in general education schools have been reviewed.

The empirical study was performed by the method of survey of the parents (N=104) raising children with ASD; the methods of descriptive statistics were used to analyse quantitative data. The answers to the open-ended questions were examined using qualitative and quantitative content analysis.

The analysis of the results of the study revealed the parent opinions about the participation of the parents of children with ASD in the preparation of individual education plan and the most important educational goals of these children. Nearly half of the parents surveyed said that their children with ASD have individual education plans, and a second part of them said that their child has no individual education plan. According to the majority of parents

raising children with ASD, teachers, class teachers, special teachers, and other educators of the educational institution are involved in preparing the individual education plan (IEP). According to the respondents, they, as the child's parents, would like to have more opportunities to actively participate in the preparation of the IEP. A small proportion of the respondents confirmed that their child directly participated in the preparation of the IEP, and a small number of the parents agreed that their child with ASD should participate in the development of the individual education plan. According to the parents who participated in the study, when preparing the IEP, schools pay the most attention to the thinking characteristics, interests of the child with ASD; his/her verbal communication and speech comprehension skills, but much more consideration should be provided to the child's ability to adapt to changes and other personal characteristics (social maturity, interests; peculiarities of sensory integration, social interaction skills). However, the respondents would prefer teachers take greater account of the child's specificities of learning (acquisition of knowledge) and transactional skills: speech comprehension, speaking skills, peculiarities of thinking; adaptation to changes, and others.

The parents consider that the needs of children with ASD, as regards their social maturity, the peculiarities of sensory integration, and other personal characteristics, are also taken into account insufficiently. The parents who participated in the study focused on the development of social skills (cooperation, communication, appropriate behaviour in various situations), non-verbal, verbal and thinking skills that are important for transactional learning; less important goals are to provide subject knowledge; to develop skills of practical application of knowledge; to teach to learn. According to the respondents, interactive tasks performed using the ICT; visual methods (pictures, videos, visualised tasks); games, plays, etc. are suitable for children with ASD; verbal methods (interpretation, narration, conversation) are less suitable; the application of active learning in groups and pairs is considered by parents to be appropriate for a small number of children with ASD.

Factor analysis of the parents' responses revealed the features of individualisation they observed in lessons: child-centred teaching; focus on the child's success; elements of structured education. The greatest dispersion of the *child-centred teaching* factor shows that at schools, parents are more likely to notice ways of individualising education that are appropriate for almost all learners with special educational needs. The insignificant dispersion of the factors *Focus on the child's success* and *Elements of structured education* shows that the parents of children with ASD who participated in the study observed a lack of ways to individualize education in schools.

The content analysis of the answers about the individualisation of the educational environment revealed that in the opinion of parents, teachers apply *combinations of diverse educational methods and ways of structuring activities* at different levels: *structuring daily activities; lesson structure; visual structuring of the task flow*. The ways of visual structuring of the environment and activities dominate. However, according to some respondents, visualisation is ineffective for their children; this is consistent with the findings of other authors' studies that not all children with ASD have a strength in visual perception. According to some parents, at schools they see a lack of structuring of the educational environment and/or activities for a child with ASD.

Corresponding Author's e-mail: irena.kaffemaniene@su.lt