

# Dominuojančios ugdymo prieigos vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, pradinėje mokykloje ugdyti

**Stefanija Ališauskienė**

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas, Lietuva  
stefanija.alisauskiene@vdu.lt  
<https://orcid.org/0000-0003-4868-2779>

**Julija Grigėnaitė**

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas, Lietuva  
julija.grigenaite@vdu.lt  
<https://orcid.org/0000-0003-4037-2223>

**Anotacija.** Straipsnyje pristatomas žvalgomasis (angl. *exploratory*) tyrimas, kuris yra platesnio mokslinio tyrimo sudėtinė dalis. Siekiama atskleisti, kokiomis ugdymo priemonėmis remiasi pradinė klasių mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, įtraukiojoje klasėje. Žvalgomasis tyrimas paremtas kokybine metodologija, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrimo dalyviai – pradinė klasių mokytojai, turintys patirties ugdyti mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą ( $N = 8$ ). Tyrimas atskleidė, kad, ugdam mokinius, ypač turinčius autizmo spektro sutrikimą, dažniau išryškėja ugdymo diferencijavimo ir individualizavimo priemonių nuostatos, tačiau galima atpažinti ir personalizavimo užuomazgų. Organizuojant pamokas ir vertinant mokinių pažangą, vyrauja diferencijuoto ugdymo priemonė, o mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymas remiasi individualizuotu ugdymu. Ugdymo personalizavimas išryškėja mokytojams pristatant, kaip jie naudoja turimus išteklius, padedančius mokiniams valdyti savo mokymąsi. Remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, kad tyrimo dalyviai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, derina diferencijuoto, individualizuoto ir personalizavimo ugdymo priemones.

**Reikšminiai žodžiai:** *ugdymo diferencijavimas, individualizavimas, personalizavimas, autizmo spektro sutrikimas, įtraukusis ugdymas.*

## Įvadas

**Problemos aktualumas.** Nacionaliniuose ir tarptautiniuose švietimo dokumentuose akcentuojamas socialiai teisingas ir prieinamas visų besimokančiųjų ugdymas, skatinama aktyvi besimokančiojo pozicija (Global Education Monitoring Report, 2020; Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra, 2022; Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija [LR ŠMSPM], 2022). Bray ir McClaskey (2015) teigimu, įtraukiojo ugdymo praktikoje išskiriamos

Received: 20/10/2022. Accepted: 30/09/2023

Copyright © Stefanija Ališauskienė, Julija Grigėnaitė, 2023. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

trys dominuojančios ugdymo priegios: individualizavimas, diferencijavimas ir personalizavimas. Šios ugdymo priegios grindžiamos įtraukiojo ugdymo vertybėmis, akcentuojamas mokinio pažinimas ir tinkamiausių ugdymo metodų taikymas, atsižvelgiant į besimokančiojo poreikius, stiprybes ir interesus. Ugdymo praktikoje minėtos ugdymo priegios neretai painiojamos tarpusavyje ar klaidingai interpretuojamos, todėl pedagogams dažnai kyla klausimas, kada mokymas(is) yra personalizuotas, individualizuotas ar diferencijuotas (Gross & DeArmond, 2018; Lindner et al., 2019; McDougal et al., 2020; Shemshack & Spector, 2020). Atkreiptinas dėmesys, kad tik ugdymo personalizavimo atveju besimokantysis įgalinamas prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ir jį valdyti. Individualizavimo ir diferencijavimo atvejais ugdymo procesui vadovauja mokytojas (Bray & McClaskey, 2015). Personalizuoto mokymosi prieiga sulaukia vis daugiau švietimo bendruomenės narių dėmesio (Shemshack & Spector, 2020), tačiau šios priegios įgyvendinimas įtraukiojo ugdymo praktikoje reikalauja atitinkamų švietimo politikos nuostatų, mokslinių tyrimų ir glaudaus mokyklų bendruomenių bendradarbiavimo (McDougal et al., 2020; Shemshack & Spector, 2020).

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose daugėja mokinių, turinčių įvairių ugdymosi poreikių (LR ŠMSPM, 2022). Bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad tik trečdaliu atvejų planuojant pamokas atsižvelgiama į skirtingus mokinių poreikius. Visais kitais atvejais ugdymo procesas organizuojamas vienodai visai klasei. Atkreiptinas dėmesys, kad dešimtadaliu atvejų atskirose Lietuvos mokyklose pastebėta personalizuoto mokymosi priegios taikymo požymių (Šarskuvienė, 2019).

Straipsnyje pristatomu tyrimu siekta nustatyti, kokiomis ugdymo priegomis vadovaujasi pradinių klasių mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą (toliau – ASS). Šių mokinių ugdymu susidomėta dėl netolygių minėtų mokinių akademinų, intelektinių ir metakognityvinių gebėjimų. Mokiniais, turintiems ASS, neretai kyla iššūkių mokykloje, šie mokiniai dažniau patiria mokymosi atskirtį (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013b; Smithson et al., 2013; Keen et al., 2015; Roberts & Simpson, 2016). Be to, ASS dažnai lydimas gretutinių sutrikimų, todėl labai svarbu mokinį pažinti ir pasirinkti tinkamą ugdymo priegą (Flanagan et al., 2022).

**Tyrimo objektas** – mokytojų taikomos ugdymo priegios mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ugdyti įtraukiojoje klasėje.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti, kokiomis ugdymo priegomis remiasi pradinių klasių mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, įtraukiojoje klasėje.

## Diferencijuoto, individualizuoto ir personalizuoto ugdymo priegios

Taikant diferencijuoto, individualizuoto ir personalizuoto ugdymo priegas, siekiama panašių tikslų, tačiau šių priegų įgyvendinimas švietimo praktikoje skiriasi. Kiekviena iš minėtų ugdymo priegų tam tikru lygiu siekiama užtikrinti ugdymo teisingumą visiems mokiniams, pripažįstama mokinių įvairovė, atsisakoma tradicinio modelio „vienas būdas ar metodas tinka visiems“ (Abawi, 2015; Lindner & Schwab, 2020), akcentuojamas besimokančiojo pažinimas, ieškoma geriausių mokymo ir mokymosi būdų (Tomlinson, 2014; Bray & McClaskey, 2015; Lindner & Schwab, 2020). Ugdymo personalizavimas apima individualizavimo ir diferencijavimo komponentus (Bray & McClaskey 2015), todėl pastebima, kad ugdymo praktikoje šios priegios painiojamos ir klaidingai interpretuojamos (Lindner et al., 2019; McDougal et al., 2020; Shemshack & Spector, 2020). Pagrindinis minėtų ugdymo priegų skiriamasis bruožas yra mokinio ir mokytojo vaidmenys (Bray & McClaskey 2015), ugdymo procese siejami su mokymu ir mokymusi. Ugdymo samprata bei mokinio ir mokytojo vaidmenų dominavimas susijęs su tam tikromis teorinėmis nuostatomis (Säljö, 2021). Morrison (2013)

ir kitų autorių teigimu, *konektyvizmo*<sup>1</sup> ir *konstruktyvizmo*<sup>2</sup> teorinėmis nuostatomis paremtas ugdymas akcentuoja į mokinį orientuotą priegią, o *bihevizmo*<sup>3</sup> ir *kognityvizmo*<sup>4</sup> filosofija paremtas ugdymas – priegią, orientuotą į mokytoją (Schwaighofer et al., 2015).

Aktyvi mokytojo pozicija ugdymo procese siejama su individualizavimo ir diferencijavimo priegomis. Šios priegios orientuotos į mokinių poreikius, jos sukurtos taip, kad visi mokiniai vienu metu būtų motyvuojami atlikti individualias užduotis ir siektų numatytų ugdymo tikslų (Tomlinson, 2014; Bray & McClaskey, 2015). Remiantis individualizuoto ugdymo strategija, besimokančiam sudaromas individualus ugdymo planas, kuriame nurodomi jo gebėjimai, stiprybės, mokymosi medžiagos apimtis, numatomi ugdymo būdai, siekiamas tikslas, reikiama pagalba (Kišonienė & Dzdinskienė, 2007; Bray & McClaskey, 2015). Sudarant šį planą, vaikas dažniausiai nedalyvauja (Kulėšė & Kaffemanienė, 2020). Diferencijavimo atveju mokytojai grupuoja mokinius, atsižvelgdami į panašius poreikius ir (arba) gebėjimus (Bray & McClaskey, 2015), ir šioms grupėms numato tikslus, užduotis ir metodus, mokymosi turinį, vertinimą (Tomlinson, 2014; Linder & Schwab, 2020). Mėnėtina, kad tiek individualizavimo, tiek diferencijavimo atvejais atsižvelgiama į asmeninę besimokančiojo pažangą, tačiau vertinimas yra formalus, standartizuotas (Tomlinson & Imbeau, 2010; Bray & McClaskey, 2015).

Personalizuoto mokymosi koncepcija grindžiamas ugdymas akcentuoja aktyvią besimokančiojo poziciją. Ugdymas prasideda nuo individualios besimokančiojo brandos ir patirties, apdorojant informaciją (Duoblienė, 2011). Besimokantysis skatinamas valdyti savo mokymąsi, o mokytojo užduotis – palengvinti mokymosi procesą (Kintsch, 2009; Charles, 2014). Aktyviam besimokančiojo vaidmens formavimuisi svarbi besimokančiųjų bendruomenė, kurios narius sieja bendri interesai, kurioje galima dalytis žiniomis, patirtimi ir kartu mokytis (Siemens, 2005). Daug dėmesio teikiama savarankiškam ar savivaldžiam mokymuisi, mokymuisi atrandant, ieškant, spontaniškai mokantis grupėje. Pasiekimai vertinami per refleksiją ir asmeninį grįžtamąjį ryšį (Morrison, 2013). Personalizavimas prasideda, kai besimokantysis, padedamas mokytojo, supranta, kaip jis mokosi ir kokiais būdais gali tapti aktyviu besimokančiuoju (Bray & McClaskey, 2015; Ward, 2020). Mokinys aktyviai dalyvauja nustatant ugdymo tikslus ir planuojant mokymąsi (Pane et al., 2015; Worthen, 2016). Šiuo atveju ugdymas remiasi universaliu dizainu mokymuisi (toliau – UDM), grindžiamu neuropsichologijos ir edukologijos tyrimais (Meyer et al., 2014). UDM padeda mokytojui suprasti, kaip kiekvienas besimokantysis mokosi, kas jį motyvuoja mokytis ir kaip jis gali geriausiai pademonstruoti tai, ką išmoko<sup>5</sup>. UDM taip pat leidžia nustatyti mokinio stipriąsias ir silpnąsias puses, gabumus, interesus ir siekius (Bray & McClaskey, 2015). Personalizuoto mokymosi priegia akcentuoja, kad mokymasis gali vykti įvairiomis formomis ir įvairiose aplinkose: tiek mokykloje, tiek ir už jos ribų (Bray & McClaskey, 2015; Ališauskienė et al., 2020). Kiekvienas besimokantysis tarsi kuria bendraamžių, ekspertų ir mokytojų tinklą, kuris palaiko mokinį mokymosi metu (Bray & McClaskey, 2015). Besimokantysis skatinamas stebėti daromą pažangą ir apmąstyti savo mokymąsi (Bray & McClaskey, 2015; Ališauskienė et al., 2020).

<sup>1</sup> *Konektyvizmas* – mokymosi teorija, akcentuojanti savivaldų mokymąsi bei ryšių ir tinklų svarbą žinių įgijimo procese [„Connectivism is a learning theory that emphasizes the self-directed learning and the importance of connections and networks in the process of acquiring knowledge“] (Alam, 2023).

<sup>2</sup> *Konstruktyvizmas* šiame kontekste suvokiamas kaip mokymosi teorija, akcentuojanti aktyvų besimokančiojo vaidmenį konstruojant savo supratimą [„Constructivism is a learning theory that emphasizes the active role of learners in building their own understanding“] (Dagar & Yadav, 2016).

<sup>3</sup> *Bihevizmas* akcentuoja atsako į stimulą svarbą mokymosi procese. Besimokančiojo vaidmuo pasyvus (Ertmer & Newby, 2013).

<sup>4</sup> *Kognityvizmas* akcentuoja besimokančiojo mokymosi proceso konceptualizavimą, t. y. kaip informacija gaunama, organizuojama ir išlaikoma bei atgaminama [„How information is received, organized, stored, and retrieved by the mind“] (Ertmer & Newby, 2013).

<sup>5</sup> CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.

## Tyrimo metodika ir metodai

Straipsnyje pristatomas žvalgomasis tyrimas<sup>6</sup>, grindžiamas kokybine prieiga. Tyrimui atlikti taikytas pusiau struktūruoto interviu metodas. Interviu atliktas remiantis iš anksto numatytais preliminariais klausimais, kurie iš esmės dera su Bray ir McClaskey (2013) instrumento struktūra<sup>7</sup>. Klausimyno teminės sritys: ugdymo turinio ir metodų parinkimas; mokinio, turinčio ASS sutrikimą, pažinimas; mokinio pažangos įvertinimas; naudojami ištekliai. Interviu turiniui analizuoti taikytas dedukcinis teminės analizės metodas (Smith, 2020). Šis metodas grindžiamas iš anksto numatytais temomis, kuriomis remiantis analizuojami tyrimo duomenys. Su tyrimo dalyviais suderintas ir validuotas interviu turinys transkribuotas, atlikta kryptinga teminė duomenų analizė.

## Tyrimo organizavimas ir etika

Tyrimo duomenys rinkti 2022 m. vasario ir kovo mėn. Interviu su tyrimo dalyviais vyko naudojant *Microsoft Teams* programą. Vidutinė interviu trukmė – 50 min. Tyrimas atliktas vadovaujantis bendraisiais asmens duomenų apsaugos ir tyrimo etikos principais, kurie glaudžiai susiję su teorinių ir empirinių duomenų pateikimo ir analizės patikimumu ir pagrįstumu. Atliekant empirinį tyrimą, vadovautasi teisingumo ir pagarbos tyrimo dalyviams, taip pat sąžiningumo ir tyrimo dalyvių privatumo išsaugojimo principais (Žydzžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017). Įvadiniame etape dalyviams suteikta informacija apie tyrimo tikslus, pobūdį ir eigą. Dalyvavimas tyrime pagrįstas savanorišku sutikimu. Straipsnyje pateikiami tik apibendrinti duomenys, tyrimo dalyvių teiginiai užkoduoti (P1, P2 ir kt.).

## Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo pradinė klasių mokytojai (N = 8), kurių klasėse mokosi įvairių poreikių turintys mokiniai, įskaitant mokinį (-ę), kuriam (-iai) nustatytas ASS. Mokinių skaičius klasėje svyruoja nuo 10 iki 26. Tyrimo dalyvavę mokytojai dirba trijose Lietuvos didžiųjų miestų ir šalies regionų mokyklose. Visi tyrimo dalyviai turi patirties ugdyti vaikus, turinčius ASS.

## Rezultatai ir diskusija

Šioje straipsnio dalyje pateikiami apibendrinti tyrimo rezultatai kartu su moksline diskusija. Tyrimo rezultatai apžvelgiami remiantis numatytais interviu klausimais ir tyrimo dalyvių akcentuotais aspektais, griežtos klausimyno struktūros nesilaikoma.

**Ugdymo turinio ir metodų parinkimo pamokoje** klausimu su tyrimo dalyviais aptarti tokie aspektai, kaip pamokos organizavimas visai klasei ir tai, ar ugdymo organizavimas, metodai, išmokimo vertinimas, mokinių motyvavimas dalyvauti pamokoje skiriasi, jei klasėje mokosi mokinių, kuriems nustatytas ASS. Gauti tyrimo rezultatai, t. y. kategorijos, subkategorijos ir jas iliustruojantys dalyvių teiginiai parenkant ugdymo turinį ir metodus pamokoje *visai klasei* ir *ugdant mokinius, turinčius ASS*, įtraukiojoje klasėje, pateikiami 1 lentelėje.

<sup>6</sup> Žvalgomasis tyrimas taikomas problemai, kuri nėra aiškiai apibrėžta, tirti, siekiant geriau suvokti esamą tyrimo problemą [„Exploratory research is defined as a research used to investigate a problem which is not clearly defined. It is conducted to have a better understanding of the existing research problem“]. <https://www.questionpro.com/blog/exploratory-research/>

<sup>7</sup> 2021-10-04 kreiptasi į autorius, prašant leisti naudoti šį instrumentą rengiant klausimyną ir atliekant mokslinį tyrimą Lietuvoje. Autorių leidimas gautas 2021-10-04.

**1 lentelė**

*Ugdymo turinio ir metodų parinkimas pamokoje*

<b>Visai klasei</b>		
Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančių teiginių turinys
Pamokos organizavimas	Mokinių grupavimas, atsižvelgiant į gebėjimus	<p>&lt;...&gt; vaikus skirstau į grupes, atsižvelgdama į tai, kurie iš jų turi lyderio savybių, kurie gali geriau piešti, rašyti &lt;...&gt; (P1).</p> <p>&lt;...&gt; pažinusi vaikus, sugrupuoju juos pagal jų galimybes. &lt;...&gt; ne nuo pirmojo pusmečio, nes reikia laiko juos pažinti, ypač vaikus, kuriems diagnozuotas autizmas &lt;...&gt; (P8).</p> <p>&lt;...&gt; iš pradžių mokėmės visi vienodai, o paskui &lt;...&gt; pradeda kažkas „buknuoti“ &lt;...&gt; ir tada pradėdi galvoti, kaip sukstis iš situacijos. Vieniems duodi daugiau darbų, kitiems mažini &lt;...&gt; (P3).</p>
	Atsižvelgiama į mokinių interesus	<p>&lt;...&gt; mokiniui didelį džiaugsmą kėlė jo mažasis brolis &lt;...&gt;, integrovome šią temą, kad vaikas galėtų &lt;...&gt; apie jį papasakoti &lt;...&gt; (P4).</p> <p>&lt;...&gt; kad vaikams būtų įdomu. Žinau jų norus ir „žingeidumą“ &lt;...&gt;. Per pasaulio pažinimo pamokas &lt;...&gt; susitariam, kokią temą labiau patyrimėsime. &lt;...&gt;. Jie patys renkasi &lt;...&gt; (P6).</p> <p>&lt;...&gt; pamoką organizuoju &lt;...&gt;, kad vaikams būtų įdomu &lt;...&gt; (P8).</p>
Ugdymo metodai	Aktyvūs ugdymo metodai	<p>&lt;...&gt; vaikai labai kūrybingi ir išradingi. Jie patys kuria užduotis, jomis dalinasi &lt;...&gt; (P2).</p> <p>&lt;...&gt; pasaulio pažinimo pamokose turime daug diskusijų, pokalbių, įsiklausome į vaikų patirtis &lt;...&gt; (P7).</p>
	Vizualiniai metodai	<p>&lt;...&gt; visiems vaikams (be išimties) naudoju daug vizualizacijų. &lt;...&gt; dirbu su multimedija. Vaikai visada turi panelę, ką darysim, stengiuosi, kad pasakojimas nebūtų „sausas“ &lt;...&gt; (P1).</p>
	Grupinė veikla, veikla poromis	<p>&lt;...&gt; taikau grupinį, komandinį darbą. Vaikai dirba be mano įsikišimo, patys paskirsto užduotis &lt;...&gt; (P1).</p> <p>&lt;...&gt; vaikai jau priprato prie grupinio darbo. &lt;...&gt; vaikai geriau atsiskleidžia dirbdami grupėse; &lt;...&gt; keičiu grupes tol, kol vaikas išmoksta pritaikyti prie grupės &lt;...&gt; (P6).</p>
	Kelių ugdymo metodų derinys	<p>&lt;...&gt; naudojame įvairius metodus: pokalbius, paaiškinimus, demonstracijas. Išbandau viską, &lt;...&gt; kartais tenka pakeisti, ką esi susigalvojęs, pagal vaikų pasiruošimą ar nuotaiką &lt;...&gt; (P6).</p>
Motyvavimas dalyvauti pamokoje	Žodinis paskatinimas	<p>&lt;...&gt; motyvavimas, įsitraukimas pamokos pradžioje yra labai svarbus pradinių klasių mokiniams &lt;...&gt; (P8).</p>
	Susitarimas	
<b>Ugdant mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, įtraukiojoje klasėje</b>		
Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančių teiginių turinys
Pamokos organizavimas	Ugdymo organizavimas, atsižvelgiant į specialistų rekomendacijas	<p>&lt;...&gt; reikia atsižvelgti į specialistų rekomendacijas &lt;...&gt; (P8).</p>
	Ugdymo organizavimas, atsižvelgiant į vaiko charakteristikas, gebėjimus, poreikius, interesus	<p>&lt;...&gt; visų pirma, pažinus vaiką, jo individualius gebėjimus, charakterį, reikia atsižvelgti į specialistų rekomendacijas, rengiant individualius planus &lt;...&gt;. &lt;...&gt; toks mokinys sėdi prie atskiro stalo &lt;...&gt; priekyje &lt;...&gt; (P8).</p>
	Individualus darbas su specialiosios pedagoginės pagalbos specialistu ir (arba) mokytojo padėjėju	<p>&lt;...&gt; jie individualiai dirba su specialistais &lt;...&gt; (P2).</p> <p>&lt;...&gt; ją individualiai moko padėjėja ir specialioji pedagogė &lt;...&gt; (P5).</p>
	Ugdymo programos pritaikymas	<p>&lt;...&gt; ji mokosi matematikos pagal pritaikytą programą iš kito vadovėlio &lt;...&gt;, taip pat turi pritaikytą pasaulio pažinimo programą &lt;...&gt; (P5).</p>

Ugdymo metodai	Vizualiniai metodai	<p>&lt;...&gt; vaizdinės priemonės labai padeda &lt;...&gt;, konkrečiu atveju ant vaiko stalo naudoju lipnius popieriaus lapus su pavaizduota ketinama atlikti veikla. &lt;...&gt; trečioje klasėje jam jau nebereikėjo šių lapų, nes vaikas jau naudojosi tvarkaraščiu. &lt;...&gt; vaizdai, schemos, diagramos, lentelės labai padeda &lt;...&gt; (P3).</p> <p>&lt;...&gt; žodinių instrukcijų nesupranta, bet vaizdines supranta kuo puikiausiai. Pirmoje klasėje buvau padariusi tvarkaraštį iš paveikslukų, pavyzdžiui, kūno kultūra – kamuolys, lietuvių kalba – raidės, matematika – skaičiai &lt;...&gt; (P7).</p>
	Grupinė veikla	<p>&lt;...&gt; stengdavausi įtraukti į grupinius darbus &lt;...&gt;. Pradžioje duodavau pasirinkti, kurioje grupėje norėtų būti. Jis po truputį &lt;...&gt; įprato dirbti grupėje net ir &lt;...&gt; atsitiktiniu būdu papildamas į vieną ar į kitą grupę &lt;...&gt; (P8).</p>
Motyvacija dalyvauti pamokoje	Susitarimas su mokiniais	<p>&lt;...&gt; susitariame, kad pamokos metu dirbame, o per pertrauką ilsimės. &lt;...&gt; žinau, kad jam reikia laiko „suvirškinti“ informacijai, &lt;...&gt; jam netaikau jokio spaudimo, nes jeigu susierzins, tai kategoriškai nieko nebedarys. &lt;...&gt; vis primenu susitarimus ir tai, kad jei ir atsisakys dabar atlikti užduotį, ją vis tiek vėliau reikės atlikti &lt;...&gt; (P1).</p>
	Susitarimas su mokinio tėvais	<p>&lt;...&gt; susitarėme su tėvais, kad, jei ji nenori to daryti per pamoką, turi pasilikti po pamokų arba atlikti (užduotis) kartu su tėvais namuose. &lt;...&gt; ji žino, kad turi atlikti sutartas užduotis. &lt;...&gt; laikui bėgant, ji taip pat pradėjo dirbti ir pamokų metu &lt;...&gt; (P6).</p>
	Paskatinimai	<p>&lt;...&gt; kartais apdovanoju vaikus saldainiais. Kiekvieną vaiką tai veikia skirtingai &lt;...&gt; (P3).</p>

Interviu metu gautų duomenų, susijusių su ugdymo turinio ir metodų parinkimu pamokoje, orientuojantis į visą klasę, kurioje mokosi įvairių gebėjimų ir ugdymosi poreikių turintys mokiniai, analizė leidžia daryti prielaidą, kad pamokos organizavimas tokioje klasėje [*<...> klasė buvo labai sudėtinga, nes ten buvo puokštė visko <...> (P3)*] grindžiamas ugdymo diferencijavimo ir individualizavimo elementais. Tyrimo dalyvių teigimu, įprastai mokytojas pateikia mokomąją medžiagą, užduotis ir nurodo, kaip mokymasis vyks. Skiriant užduotis, mokiniai suskirstomi į grupes pagal gebėjimus ir įgūdžius, taip pat atsižvelgiama į ugdymosi poreikius. Interviu metu gauta informacija rodo, kad mokytojai pažįsta savo mokinius, atsižvelgia į jų poreikius ir interesus. Ypač tai išryškėja mokytojų teiginiuose apie mokymosi medžiagą, pateikiamą orientuojantis į tai, kas mokiniams įdomu ir aktualu [*<...> kad vaikams būtų įdomu. Žinau jų norus ir „žingeidumą“ <...> (P6)*]. Tyrimo dalyvių tvirtinimu, mokytojai daug dėmesio skiria vizualiniams metodams ir grupiniam darbui, taiko aktyvius mokymosi metodus [*<...> vaikai labai kūrybingi ir išradingi. Jie patys kuria užduotis, jomis dalinasi <...> (P2)*], įvairius ugdymo metodus derina. Daug dėmesio skiriama mokiniams motyvuoti aktyviai dalyvauti pamokose, jie skatinami žodžiu individualiai ar susitariant. Mokytojų taikomi ugdymo metodai skatina besimokančiuosius dalyvauti planuojant savo mokymąsi. Šią ugdymo praktiką galima sieti su personalizuoto mokymosi prieiga, išsamiai analizuota kitų tyrėjų darbuose (Bray & McClaskey, 2015; Ališauskienė et al., 2020). Vis dėlto vertinimo metodai, tokie kaip testavimas, individualiai ir (arba) grupėse atliktų užduočių vertinimas, tyrimo dalyvių teigimu, taikytini dažniausiai, mažai dera su personalizuoto ugdymo prieiga.

Tyrimo duomenų, susijusių su ugdymo turinio ir metodų parinkimu pamokoje, ugdant mokinius, turinčius ASS, įtraukiojoje klasėje, analizė rodo, kad, tyrimo dalyvių vertinimu, ugdant mokinius, kuriems nustatytas ASS, įtraukiojoje klasėje, tiek mokiniui, tiek mokytojui svarbi specialistų pagalba, taip pat svarbios specialistų rekomendacijos. Vaikai, turintys ASS, dažnai mokosi atskirai nuo

klasės, specialiosios pedagoginės pagalbos specialisto kabinete, jiems skiriamos individualios užduotys, teikiama individuali mokytojo padėjėjo pagalba, tačiau mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimas išlieka svarbus. Pedagogai, atsižvelgdami į mokinių, turinčių ASS, ypatumus, siekia taikyti įrodymais grįstus ugdymo metodus, teikia daug vaizdinės medžiagos, renkasi struktūruotą ugdymą. Įrodymais grįstų metodų taikymas ugdyme akcentuojamas daugelio mokslininkų tyrimuose (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013b; Long, 2018).

Tyrime dalyvavusių mokytojų nuomone, daug dėmesio skiriama vaikams, turintiems ASS, motyvuoti aktyviai dalyvauti pamokose, leidžiama jiems pasirinkti mokymosi veiklą [*<...> žinau, kad, jeigu autistiški vaikai neturi motyvacijos, tu nieko ir nepadarysi. <...> tuomet su juo pradėjau tartis, kurių užduotį darys <...> (P1)*]. Patall ir kt. (2008), Bernacki, Greene, Lobczowski (2021) ir kitų tyrėjų teigimu, pasirinkimo galimybė didina mokinių vidinę motyvaciją atlikti užduotis, sudaro galimybę įgyti mokymuisi reikalingų gebėjimų. Mokinio į(si)traukimas į mokymosi veiklą klasėje ir pasirinkimo galimybė siejama su personalizavimu (Walkington & Bernacki, 2020). Vis dėlto, kaip rodo tyrimo rezultatai, ugdant mokinius, turinčius ASS, kaip ir kitus mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, pamokoje vyrauja ugdymo individualizavimo priega. Kaip teigia Linder ir Schwab (2020), ugdymo individualizavimas, skiriant mokiniui atskiras užduotis ar individualią specialisto pagalbą, turi įtakos mokinio atskirties didinimui.

**Mokinio, turinčio ASS, pažinimas.** Tyrime dalyvavusių mokytojų teigimu, taikant įprastas strategijas, siekiama pažinti kiekvieną mokinį [*<...> Aš nenaudoju jokių specialiųjų metodų <...>, vaiką stebiu pamokos metu ir po pamokų lygiai taip pat, kaip ir visus kitus vaikus, matau, kur sekasi <...> (P5)*]. Siekdami geriau pažinti mokinį, turintį ASS, ir suvokti jo elgesį, mokytojai renka informaciją iš įvairių šaltinių:

- siekiant suvokti mokinio elgesio priežastis ir numatyti pagalbą, jei ji reikalinga, būdus, vaikas stebimas įvairiose situacijose [*<...> daug informacijos galima išsiaiškinti iš vaiko elgesio <...> (P3)*];
- mokinys stebimas mokytojo padėjėjo [*<...> kai gaunu vaikus pirmoje klasėje <...>, ji [padėjėja – aut.] stebi visą klasę ir tam tikruose stulpeliuose įrašo, kurie vaikai turi savireguliacijos sutrikimų, specifinių atminties sutrikimų, suvokimo sutrikimų, akių ir rankų koordinavimo sutrikimų, regėjimo suvokimo sunkumų <...> (P7)*];
- informacijos apie mokinį gaunama iš tėvų [*<...> bendraujant <...> ir su tėvais <...> (P8)*];
- informacijos apie mokinį ir rekomendacijų randama vaiko vertinimo dokumentuose [*<...> atsižvelgiama į Pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijas ir Vaiko raidos centro išvadas <...> (P8)*].

Tyrimo dalyviai interviu metu akcentavo mokinių akademinį gebėjimų ypatumus, esant ASS. Mokytojai, apibūdindami vaikų, turinčių ASS, akademinį gebėjimus, pastebi netolygumų, t. y. tam tikrų sričių gabumus, kitose srityse – sunkumus:

*Jis gali pridėti ir atimti. Tačiau sunkumai prasideda, kai šiuos veiksmus reikia atlikti matematikos žodinėse problemose <...>. Vaikas nesupranta, ką perskaitė, negali atsakyti į klausimus <...> (P2).*

*Konstravimas, kompiuteris ir telefoninės programos – jo gyvenimas. <...>. Jis geba rašyti diktantus be klaidų, turi puikią ausį muzikai <...>. Perkeltinė prasmė [jam] išvis nesuvokiamas reikalas. <...>. Jeigu būdavo kūriniių, kur yra smurtas, įžeidinėjimai, jį [tai] išvesdavo iš pusiausvyros: trenkdavo knygą ir išbėgdavo iš klasės rėkdamas. <...>. Visos lietuviškos pasakos jam irgi „siaubo filmas“ <...> (P3).*

*Jos piešiniai įdomūs. Tikrai ne tokie, kaip kitų vaikų. <...>. Padėjėja ir specialioji pedagogė akcentuoja, kad jos žinios yra kraštutinumai. Tai labai viskas gerai einasi <...> ir vėl stop. Tuomet vėl dirbam prie to, ką buvom išmokę <...> (P5).*

*Jam pavyksta atlikti užduotis, susijusias su erdviniu suvokimu <...>. Moka angliškai pakalbėti, bet nemoka rašyti ir skaityti <...> (P7).*

Tyrime dalyvavusių mokytojų pastebėjimai iš esmės dera su mokslinėje literatūroje pateikiamomis tyrėjų išvadomis, akcentuojančiomis, kad, įprastai, vaikų, kuriems nustatytas ASS, pagrindiniai skaitymo, rašymo ar skaičiavimo įgūdžiai nebūna sutrikę, tačiau sunkumų gali pasireikšti, kai reikia suvokti sudėtingą medžiagą, spręsti abstrakčias, problemines užduotis (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013a).

Tyrimo dalyvių pastebėjimai ne tik apie mokinių, turinčių ASS, akademinį gebėjimą ir įgūdžius, bet ir apie elgesio, emocijų, savireguliacijos ir socialinės sąveikos ypatumus rodo, kad mokytojai gerai pažįsta savo mokinius:

*<...> šiais metais gal porą kartų buvo isterijų <...>, pernai buvo labai daug: jis rėkdavo, šaukdavo, lakstydavo, spardydamas mane <...> (P2);*

*<...> tas berniukas neklauso, nedirba, negirdi, ką aš jam dėstau <...>, vaikšto po klasę, darinėja spintos duris <...>, po suolu palenda <...>, jis nekalba apie savo jausmus, jam sunku suprasti ir kito išgyvenimus <...>. Niekada negaunu jokios žinutės apie tai, kaip jis jautėsi <...> (P3).*

Dėl minėtų elgesio ypatybių mokiniai, turintys ASS, dažniau negu bendraamžiai patiria įvairių iššūkių, darančių neigiamą įtaką sėkmingam mokymuisi (Matson & Sturmey, 2011; McDougal et al., 2020). Vis dėlto ASS atvejais, siekiant kuo geriau suvokti mokinio elgesį, rekomenduojama remtis ne tik vaiko stebėjimu, bet ir funkcinio elgesio vertinimu (Palmieri, 2013; Indrašienė & Kairelytė-Sauliūnienė, 2018).

Apibendrinant tyrimo dalyvių pastebėjimus, susijusius su mokinio pažinimu, galima daryti prielaidą, kad mokytojai pastebi mokinio gebėjimus, tačiau dažniau akcentuojamas sutrikimas ir patiriami sunkumai. Mokinio charakteristika, kai akcentuojamas normų (ne)atitikimas, būdingas individualizuoto ugdymo prieigai (Kišonienė & Dudzinskienė, 2007; Bray & MacClaskey, 2015). Kita vertus, išryškėjęs tyrime dalyvavusių mokytojų siekis kuo geriau pažinti kiekvieną klasės mokinį būdingas visoms trimis straipsnyje aptartoms ugdymo prieigoms: diferencijavimui, individualizavimui ir personalizavimui (Bray & McClaskey, 2015).

Duomenų, siejamų su **mokinio pažangos vertinimu**, analizė rodo, kad mokytojai, kalbėdami apie mokinių pažangos vertinimą, akcentuoja mokymosi sritį bei žinias ir teigia, jog visi mokiniai klasėje vertinami taikant tuos pačius vertinimo būdus. Pedagogai savo praktikoje naudoja standartizuotus vertinimus [*<...> testų užduotys, uždarojo ir atvirojo tipo klausimai <...> (P1); <...> vaikams duodami testai, jiems [taip pat] tenka atsiskaityti žodžiu <...> (P5)*]. Mokiniai skatinami demonstruoti, kaip įgytas žinias pritaiko praktinėse situacijose [*<...> duodu kūrybinio <...> darbo užduotis, parengti ir pristatyti skaidres (P3); <...> atlieka projektinius darbus <...>, vaikai demonstruoja savo išmoktą medžiagą <...> (P4); <...> vaikams tenka pristatyti ir pateikti informaciją <...> keliant klausimus iš jų pačių išmoktos medžiagos <...> (P8)*].

Tyrimo dalyvių teigimu, atsižvelgiama ir į asmeninę vaiko pažangą, tobulėjimą, vaikams suteikiamas grįžtamasis ryšys [*<...> kiekvieną vaiką vertinu pagal jo gebėjimus. Vaiko pasiekimus lyginu tik su jo paties pasiekimais. Man nesvarbu, ar tas vaikas turi, ar neturi specialiųjų poreikių <...> (P7); <...> atsižvelgiant į individualius gebėjimus, kaip mokinys sugebėjo valdyti emocijas, išspręsti savo išorinius ir vidinius konfliktus <...> (P8)*]. Tyrime dalyvavę mokytojai akcentavo, kad ugdymo procese labai svarbu sukurti draugišką santykį su vaiku, išskyrė gerą emocinę savijautą [*<...> kai sužinojau, kokią mergaitę turėsiu klasėje, mano tikslas buvo pasiekti, kad ji čia jaustųsi gerai <...>, tada bus galima pasiekti geresnių ugdymo rezultatų <...> (P5)*].



Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad mokinių pažangos vertinimas atspindi diferencijuoto ugdymo priegios elementus – taikydami standartizuotą vertinimą, mokytojai atsižvelgia į individualią vaiko mokymosi pažangą, tačiau mažai skatina pačius besimokančiuosius reflektuoti savo patirtis. Panašių pastebėjimų pateikiama ir kituose tyrimuose (Bray & McClaskey, 2015; Linder & Schwab, 2020).

**Ugdymo ištekliai.** Tyrime dalyvavusių mokytojų teigimu, materialijų ugdymo išteklių pakanka, tačiau stokojama žmogiškųjų išteklių, svarbių vaikams, turintiems ASS, kokybiškai ugdyti ir teikti pagalbą. Gauti tyrimo rezultatai, t. y. kategorijos, subkategorijos ir jas iliustruojantys dalyvių teiginiai, pateikiami 2 lentelėje.

## 2 lentelė

### Pamokose naudojami ištekliai

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiančių teiginių turinys
Materialiniai ištekliai	Vaizdinės, techninės priemonės	<...> kiek yra priemonių, tiek ir užtenka. Būtų geriau, jei būtų daugiau. Kompiuteris, multimedija <...>, pamokose labai svarbu vaizdinės priemonės, filmukai, skaidrės <...>, tai, ką randu internete <...> (P2); <...> tai skaitmeninė aplinka <...> (P5); <...> naudojam ką tik randam, kas įdomu vaikams. <...> ieškom internete, darom skaidres <...> (P6).
Žmogiškieji ištekliai	Bendraklasių pagalba	<...> vaikai jį pripažįsta ir mielai jam padeda, <...> priima jį tokį, koks yra <...> (P2); <...> jie yra mano pagalbininkai, dirbant su D. <...> man didžiausia atrama yra mano klasės vaikai. Jie padeda. Jų pagalba yra begalinė <...> (P5).
	Bendradarbiavimas su tėvais	<...> bendraujame su mama, aptariame, kaip reikia elgtis vienoje ar kitoje situacijoje <...>. Praėję metai buvo labai sunkus laikotarpis <...>, vaikas niekam neleido prie jo prieiti. Daug bendravome su mama, paprašiau jos patarimo, nes ji geriausiai pažįsta savo vaiką <...> (P2).
	Švietimo pagalbos specialistų pagalba	<...> padėjo psichologas ir specialusis pedagogas <...> (P8).
	Mokytojų padėjėjų pagalba	Pradžioje man labai trūko padėjėjo, nes mergaitė bėgiojo iš klasės, o klasėje yra dar 25 pirmosios klasės mokiniai <...> (P8).

Tyrimo dalyvių teigimu, jie turi pakankamai ugdymo išteklių, kuriuos naudoja pamokų metu. Mokytojai sukaupę nemažai mokymo priemonių, kuriomis skatina savo mokinius naudotis, kurti kartu, moko, kaip ieškoti reikalingos informacijos [<...> ieškom internete, darom skaidres <...> (P6)].

Mokinių tarpusavio bendradarbiavimą, vienas kito supratimą ir pagalbą vienas kitam mokytojai vertina kaip svarbų išteklių, klasėje ugdant įvairių ugdymosi poreikių turinčius vaikus, ir skatina mokinius bendradarbiauti [<...> nusprendžiau dirbti su visa klase ir išmokiau vaikus atitinkamai reaguoti <...> (P1)]. Mokytojų teigimu, labai svarbu bendradarbiauti su mokinių tėvais, išklausti juos, atsižvelgti į jų patirtį ir patarimus, padedančius geriau pažinti vaiką.

Ugdant įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius, taip pat ir tuos, kuriems nustatytas ASS, labai svarbu mokytojo ir švietimo pagalbos specialistų bei mokytojo padėjėjų bendradarbiavimas. Vis dėlto, tyrimo dalyvių liudijimu, šiandien švietimo pagalbos specialistų teikiamos paslaugos yra epizodinės, mokytojo padėjėjų trūksta, todėl ne visada mokinių ugdymosi poreikiai lieka patenkinti, nors mokytojai bei pagalbos mokiniui specialistai ir bendradarbiauja.

Interviu pabaigoje tyrimo dalyviai taip pat nurodė, kokios prielaidos, jų nuomone, lemia sėkmingą mokinių, turinčių ASS, ugdymą įtraukiojoje mokykloje. Mokytojai akcentavo, kad, priimant šiuos vaikus į mokyklą, turi būti pasirengę ne tik mokytojai – svarbu parengti ir bendraklasius, taip pat užtikrinti reikiamą švietimo pagalbą. Minėtina, kad ugdymo praktikoje reikiamos pagalbos tiek mokiniams, tiek ir mokytojui stokojama [*...> kai autizmą turintis vaikas ateina į klasę, reikia pagalbos ne tik tam vaikui, bet ir jo klasės draugams <...>, pagalbos reikia visiems: tam vaikui, klasės draugams ir mokytojui <...>* (P5); *<...> užtikrinti, kad mokytojas turėtų nuolatinę papildomą pagalbą <...>. Aš esu mokytoja, turiu mokyti, bet taip pat turiu saugoti, kad niekas nenukentėtų, valdyti sudėtingas situacijas klasėje <...>* (P1)].

Nepaisant patiriamų iššūkių, mokytojai teigiamai vertina savo patirtis, ugdant mokinius, turinčius ASS [*...> įdomu dirbti, tik <...> reikia daug kantrybės. Kiekviena diena atneša kažką naujo <...>* (P3); *<...> ta mergaitė <...> mus daug ko išmokė <...>. Vaikų <...> pagalba vienų kitiems sustiprina, tai yra labai jautru <...>* (P5)].

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad tam tikri požymiai, tokie kaip mokinių tarpusavio bendradarbiavimas, bendradarbiavimas su tėvais, mokytojo ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas, mokinių įvairovės pripažinimas ir kiekvieno mokinio pažinimas, leidžia išvelgti personalizuoto ugdymo prieigos užuomazgų. Viena iš pagrindinių personalizuoto mokymosi sąlygų – aplinka, kurioje galima naudotis materialiaisiais ištekliais, burti ir burtis į mokymosi bendruomenes ir pan. Tai išryškėja daugelio tyrėjų darbuose (Hamilton & Jago, 2009; Bray & MaClaskey, 2015; Ališauskienė et al., 2020).

## Apibendrinimas

Apibendrinus tyrimo rezultatus, galima teigti, kad įtraukiojoje klasėje pripažįstama ir gerbiama besimokančiųjų įvairovė. Daug dėmesio skiriama mokiniams, turintiems ASS, motyvuoti aktyviai dalyvauti pamokose, jiems leidžiama pasirinkti mokymosi veiklą. Pasirinkimo galimybė ir mokytojų taikomi ugdymo metodai skatina besimokančiuosius dalyvauti planuojant savo mokymąsi, didina mokinių vidinę motyvaciją mokytis ir sudaro galimybę įgyti mokymuisi reikalingų gebėjimų. Mokinio įsitraukimas į mokymosi veiklą klasėje ir pasirinkimo galimybė tam tikru lygiu gali būti siejama su personalizuoto mokymosi koncepcija. Vis dėlto tyrimo rezultatai rodo, kad, ugdant ir vertinant mokinius, turinčius ASS, kaip ir kitus mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, vyrauja ugdymo diferencijavimo arba individualizavimo prieigos. Mokytojai atsižvelgia į individualią vaiko mokymosi pažangą, tačiau mažai skatina pačius besimokančiuosius reflektuoti savo mokymosi patirtis.

Tyrimas taip pat rodo mokytojų siekį kuo geriau pažinti kiekvieną klasės mokinį, tačiau pateikiama mokinio, turinčio ASS, charakteristikose vyrauja sutrikimo ir patiriamų sunkumų akcentavimas. Mokinio charakteristika, kai akcentuojamas normų (ne)atitikimas, būdingas individualizuoto ugdymo prieigai. Mokinių tarpusavio bendradarbiavimas, bendradarbiavimas su tėvais, mokytojo ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas, mokinių įvairovės pripažinimas ir kiekvieno mokinio pažinimas leidžia išvelgti taikomą personalizuoto mokymosi koncepciją.

Remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, kad tyrimo dalyviai, ugdydami mokinius, turinčius ASS, derina diferencijuoto, individualizuoto ir personalizuoto ugdymo prieigas. Viena vertus, tai gali būti vertinama kaip lankstus įvairių prieigų derinimas, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius ir ugdymo situaciją, kita vertus, – kaip intuityvus būdas spręsti ugdymo problemas klasėje, esant teorinio pasirengimo poreikiui.

## Literatūros sąrašas

- Abawi, L. A. (2015). Inclusion “from the gate in”: wrapping students with personalised learning support. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1084676>
- Alam, A. (2023). Connectivism learning theory and connectivist approach in teaching and learning: A review of literature. *International Journal of Research & Education*, 12(II). [https://www.researchgate.net/publication/369734538\\_Connectivism\\_Learning\\_Theory\\_and\\_Connectivist\\_Approach\\_in\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/369734538_Connectivism_Learning_Theory_and_Connectivist_Approach_in_Teaching_and_Learning_A_Review_of_Literature)
- Ališauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O’Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskienė, L., Rutkienė, A., Venslovaitė, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka, A. K. (2020). *Personalized learning within teacher education: a framework and guidelines*. IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>
- Bauminger-Zviely, N., & Kimhi, Y. (2013a). Cognitive strengths and weaknesses in HFASD. In N. Bauminger-Zviely, *Social and academic adjustment in HFASD* (pp. 110–130). Guilford Press.
- Bauminger-Zviely, N., & Kimhi, Y. (2013b). Interventions to facilitate cognitive and academic functioning in HFASD. In N. Bauminger-Zviely, *Social and academic adjustment in HFASD* (pp. 187–216). Guilford Press.
- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). *Personalization, differentiation, individualization chart 1*.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: the what, who, WOW, where, and why*. Corwin.
- Charles, J. M. (2014). Constructivism, direct instruction and the free-energy optimization principle: cognitive perspectives on learning. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2).
- Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. *Arts and Social Sciences Journal*, 7. 10.4172/2151-6200.1000200
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71.
- Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra. (2022). *Agentūros pozicija dėl įtraukiojo ugdymo sistemy (antrasis leidimas)*. Odensė, Danija.
- Flanagan, J., Reinoso, G., & Blanche, E. I. (2022). Combining approaches: Autism spectrum disorders. In E. I. Blanche, C. Giuffrida, M. Hallway, B. Edwards & L. A. Test (Eds.), *An evidence-based guide to combining interventions with sensory integration in pediatric practise*. Routledge.
- Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. (2020). <https://doi.org/10.54676/jjnk6989>
- Gross, B., & DeArmond, M. (2018). *Personalized learning at a crossroads: Early lessons from the next generation systems initiative and the regional funds for breakthrough schools initiative*. Center on Reinventing Public Education.
- Hamilton, E., & Jago, M. (2009). Toward a theory of personalized learning communities. *Springer EBooks*, 263–281. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88279-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88279-6_10)
- Indrašienė, V., & Kairelytė-Sauliūnienė, E. (2018). Funkcinio elgesio vertinimo metodikos taikymas ugdant probleminiu elgesiu pasižyminčius autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. *Socialinis darbas*, 16(1). <https://doi.org/10.13165/sd-18-16-1-09>
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Kišonienė, R., & Dudzinskiėnė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo turinio individualizavimas. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokiniams*. Via Recta.
- Kulešė, Ž., & Kaffemanienė, I. (2020). Parent opinions on the individualisation of education of children with autism spectrum disorders at schools. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(41), 53–101. <https://doi.org/10.21277/se.v1i41.532>
- Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose: įtraukusis ugdymas*. [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai\\_ir\\_analizes/2022/Svietimas\\_Lietuvoje\\_2022.pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf)
- Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4(1). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Long, J. L. (2018). Foundational strategies for elementary students with autism spectrum disorders. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(12), 227–241. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol6.iss12.1272>
- Matson, J. L., & Sturmey, P. (2011). *International handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Springer Publishing.
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101674>
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practise*. CAST, Incorporated.
- Morrison, D. (2013). *How course design puts the focus on learning not teaching*. <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/05/15/how-course-design-puts-the-focus-on-learning-not-teaching/>
- Palmieri, M. (2013). Functional behavior assessment. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3\\_1035](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1035)
- Pane, J., Steiner, E., Baird, M., & Hamilton, L. (2015). *Continued progress: promising evidence on personalized learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr1365>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Säljö, R. (2021). The conceptualization of learning in learning research 1: From introspectionism and conditioned reflexes to meaning-making and performativity in situated practices. In *Learning as social practice* (pp. 146–168). Routledge.
- Schwaighofer, M., Fischer, F., & Bühner, M. (2015). Does working memory training transfer? A meta-analysis including training conditions as moderators. *Educational Psychologist*, 50(2), 138–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1036274>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1–28.
- Smith, T. (2020). What is a thematic analysis, and how to do it? <https://www.questionpro.com/blog/thematic-analysis/>
- Smithson, P. E., Kenworthy, L., Wills, M. C., Jarrett, M., Atmore, K., & Yerys, B. E. (2013). Real world executive control impairments in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1967–1975. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1747-x>

- Šarskuvienė, A. (2019). Diferencijavimas, individualizavimas, suasmeninimas: kodėl svarbu akcentuoti ugdymo organizavimą, remiantis mokinių poreikiais? *Bendrojo ugdymo mokyklų išorinio rizikos vertinimo rezultatai*.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vaga.
- Walkington, C., & Bernacki, M. L. (2017). Personalization of instruction: design dimensions and implications for cognition. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 50–68. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380590>
- Ward, R. (2020). "Prelims". *Personalised learning for the learning person*. Emerald Publishing Limited, Bingley.
- Worthen, M. (2016). The future of personalized learning for students with disabilities. *State Education Standard*, 16(3), 35–39.

## Dominuojančios ugdymo priegios vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, pradinėje mokykloje ugdyti

**Stefanija Ališauskienė**

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas, Lietuva

**Julija Grigėnaitė**

Vytauto Didžiojo universitetas, Kaunas, Lietuva

### Santrauka

Įtraukiojo ugdymo praktikoje išskiriamos trys dominuojančios ugdymo priegios: individualizavimas, diferencijavimas ir personalizavimas, grindžiamos įtraukiojo ugdymo vertybėmis, deklaruojamomis tarptautiniuose ir nacionaliniuose švietimo dokumentuose. Šiose priegiose akcentuojamas mokinio pažinimas ir tinkamiausių ugdymo metodų taikymas, atsižvelgiant į besimokančiojo poreikius, stiprybes ir interesus. Minėtos ugdymo priegios ugdymo praktikoje neretai painiojamos tarpusavyje ar klaidingai interpretuojamos, tačiau tik ugdymo personalizavimo atveju besimokantysis yra įgalinamas prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ir jį valdyti.

Straipsnyje pristatomas žvalgomasis tyrimas, kuris yra platesnio mokslinio tyrimo sudėtinė dalis. Tyrimu siekiama atskleisti, kokiomis ugdymo priegiomis remiasi pradinių klasių mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, įtraukiojoje klasėje. Žvalgomasis tyrimas paremtas kokybine metodologija, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrimo dalyviai – pradinių klasių mokytojai, turintys patirties ugdyti mokinius, kuriems nustatytas autizmo spektro sutrikimas (N = 8). Tyrimas atskleidė, kad, ugdant mokinius, ypač turinčius autizmo spektro sutrikimą, dažniau išryškėja ugdymo diferencijavimo ir individualizavimo priegių nuostatos, tačiau galima pastebėti ir personalizavimo užuomazgų. Tyrimas parodė mokytojų siekį kuo geriau pažinti kiekvieną klasės mokinį, tačiau tyrimo dalyvių pateiktose mokinių, turinčių ASS, charakteristikose vyrauja sutrikimo ir patiriamų sunkumų akcentavimas. Mokinio charakteristika, kai akcentuojamas normų (ne)atitikimas, būdinga individualizuoto ugdymo priegiai. Vis dėlto mokinių tarpusavio bendradarbiavimas, bendradarbiavimas su tėvais, mokytojo ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas, mokinių įvairovės pripažinimas ir kiekvieno mokinio pažinimas leidžia išvengti taikomą personalizuoto mokymosi koncepciją.

Remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, kad tyrimo dalyviai, ugdydami mokinius, turinčius ASS, derina diferencijuoto, individualizuoto ir personalizuoto ugdymo priegas. Viena vertus, tai gali būti vertinama kaip lankstus įvairių priegių derinimas, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius ir ugdymo situaciją, kita vertus, – kaip intuityvus būdas spręsti ugdymo problemas klasėje, esant teorinio pasirengimo poreikiui.

# Predominant Educational Approaches for Teaching Children with Autism Spectrum Disorder in Primary School

**Stefanija Ališauskienė**

Vytautas Magnus University  
stefanija.alisauskiene@vdu.lt  
<https://orcid.org/0000-0003-4868-2779>

**Julija Grigėnaitė**

Vytautas Magnus University  
julija.grigenaite@vdu.lt  
<https://orcid.org/0000-0003-4037-2223>

**Abstract.** This article presents *exploratory* research as part of a broader scientific study. The research aims to identify the educational approaches used by primary school teachers in educating students with autism spectrum disorder (ASD) in an inclusive classroom. The exploratory research is based on a qualitative methodology using a semi-structured interview method. Participants were primary school teachers with experience in teaching learners with ASD (N=8). The study revealed that the education of students, especially those with ASD, is more likely to follow differentiation and individualisation approaches. However, there is also evidence of personalisation in education. The differentiated education approach is predominant in the organisation of lessons and the assessment of students' progress, while the cognition and education of a student with ASD are based on an individualised education approach. Personalisation of teaching is highlighted when teachers present how they use the resources available to help students manage their learning. The results suggest that participants in the study combine differentiated, individualised, and personalised approaches to educating students with ASD.

**Keywords:** *differentiation, individualisation, personalisation in education, autism spectrum disorder, inclusive education*

## Introduction

**Relevance of the issue.** National and international education documents emphasise socially equitable and accessible education for all learners and promote active learner empowerment (Global Education Monitoring Report, 2020; European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education, 2022; Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania (MoESS), 2022). According to Bray and McClaskey (2015), there are three dominant educational approaches in inclusive education practice: differentiation, individualisation, and personalisation.

**Received:** 20/10/2022. **Accepted:** 30/09/2023

Copyright © Stefanija Ališauskienė, Julija Grigėnaitė, 2023. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

These educational approaches are based on inclusive education values, emphasising getting to know the learner and using the most appropriate educational methods, considering the learner's needs, strengths and interests. In educational practice, these educational approaches are often confused or misinterpreted, leading educators to question when learning and/or teaching is personalised, individualised or differentiated (Gross & DeArmond, 2018; Lindner et al., 2019; McDougal et al., 2020; Shemshack & Spector, 2020). However, it is essential to note that it is only in personalisation that the learner is empowered to be responsible for and control of his or her learning. In contrast, in individualisation and differentiation, the teacher is fully in charge of the educational process (Bray & McClaskey 2015). While personalised learning approaches are gaining attention from a growing number of members of the education community (Shemshack & Spector, 2020), their implementation in inclusive educational practice requires appropriate education policy provisions, research and close collaboration between school communities (Shemshack & Spector, 2020; McDougal et al., 2020).

The number of students with diverse learning needs is increasing in Lithuania's general education schools (MoESS, 2022). The results of the external evaluation of general education schools show that in only one-third of the cases are the different needs of students taken into account in the planning of lessons, and in the rest of the cases, the educational process is organised in the same way for the whole class. It should be noted that in a tenth of cases, signs of personalised learning approaches have been observed in particular Lithuanian schools (Šarskuvienė, 2019).

This study aims to identify the educational approaches used by primary school teachers in the education of students with autism spectrum disorder (ASD). There is interest in educating these students because they have uneven academic, intellectual and meta-cognitive abilities, are often challenged at school, and are more likely to experience educational exclusion (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013b; Smithson et al., 2013; Keen et al., 2015; Roberts & Simpson, 2016). In addition, ASD is often accompanied by comorbidities, so knowing the student and choosing the right educational approach is crucial (Flanagan et al., 2022).

**The object of the study** is teachers' educational approaches to educating students with autism spectrum disorder in an inclusive classroom.

**The aim of this study** is to investigate the educational approaches used by primary school teachers to educate students with autism spectrum disorder in an inclusive classroom.

## **Approaches to differentiated, individualised and personalised education**

Differentiated, individualised and personalised education approaches have similar goals, but their implementation in educational practice differs. Each of these educational approaches aims at some level to ensure educational equity for all learners, recognising the diversity of learners, moving away from the traditional 'one size fits all' model (Abawi, 2015; Lindner & Schwab, 2020), emphasising the importance of getting to know the learner, and searching for the best ways to teach and learn (Bray & McClaskey, 2015; Lindner & Schwab, 2020; Tomlinson, 2014). Personalisation of education includes individualisation and differentiation components (Bray & McClaskey, 2015), which is why it is observed that these approaches are mixed, interchangeable and misinterpreted in educational practice (Lindner et al., 2019; McDougal et al., 2020; Shemshack & Spector, 2020). The main distinguishing feature of these educational approaches is the roles of the student and the teacher (Bray & McClaskey, 2015), which are linked in the educational process to how teaching and learning occur. The concept of education and the dominance of student-teacher roles are linked to specific theoretical frameworks (Säljö, 2021). According to Morrison (2013) and others, education based

on the theoretical frameworks of *connectivism*<sup>1</sup> and *constructivism*<sup>2</sup> emphasises a learner-centred approach, while education based on *behaviourism*<sup>3</sup> and *cognitivism*<sup>4</sup> philosophy emphasises a teacher-centred approach (Schwaighofer et al., 2015).

The teacher's active stance in the educational process is linked to individualisation and differentiation approaches. These approaches are learner-centred and designed to motivate all learners simultaneously to complete individual tasks and achieve the intended educational goals (Bray & McClaskey, 2015; Tomlinson, 2014). Based on the strategy of individualised education, an individual education plan is drawn up for the learner, which specifies the child's abilities, strengths, the scope of the learning material, the intended educational methods, the goal to be achieved, and the necessary support (Bray & McClaskey, 2015; Kišonienė & Dudzinskienė, 2007). The child is usually not involved in the development of this plan (Kulėšė & Kaffemanienė, 2020). In the case of differentiation, teachers group students according to their similar needs and/or abilities (Bray & McClaskey, 2015) and provide these groups with objectives, tasks and methods, learning content, and assessment (Linder & Schwab, 2020; Tomlinson, 2014). It is important to note that while individualisation and differentiation consider the learner's personal progress, assessment is formal and standardised (Bray & McClaskey, 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010).

The personalised learning approach emphasises the active role of the learner. Education begins with the individual learner's maturity and experience in processing information (Duoblienė, 2011). In this case, the learner is encouraged to take control of his/her learning and the teacher's task is to facilitate the learning process (Charles, 2014; Kintsch, 2009). A community of learners with common interests, where knowledge, experience and learning can be shared (Siemens, 2005), is essential for the active development of the learner's role. Emphasis is placed on independent or self-directed learning, discovery learning, exploratory learning, and spontaneous learning in a group. Achievement is assessed through reflection and personal feedback (Morrison, 2013). Personalisation begins when the learner, with the teacher's support, understands how s/he learns and how s/he can become an active learner (Bray & McClaskey, 2015; Ward, 2020). The learner is actively involved in setting learning goals and planning his/her learning process (Worthen, 2016; Pane et al., 2015). In this case, education is based on the Universal Design for Learning (UDL), which is supported by research in neuropsychology and educational science (Meyer et al., 2014). UDL helps the teacher to understand how each learner learns (representation), what motivates him/her to learn (engagement), and how s/he can best demonstrate what s/he has learned (action and expression)<sup>5</sup>. The UDL also allows for the identification of a student's strengths, weaknesses, talents, interests and aspirations (Bray & McClaskey, 2015). The personalised learning approach emphasises that learning can take place in various forms and settings, both in and out of school (Ališauskienė et al., 2020; Bray & McClaskey, 2015). Each learner builds a network of peers, experts and teachers who support the learner during the learning process (Bray & McClaskey, 2015). The learner is encouraged to monitor his/her progress and reflect on his/her learning (Ališauskienė et al., 2020; Bray & McClaskey, 2015).

<sup>1</sup> *Connectivism* is a learning theory that emphasises the self-directed learning and the importance of connections and networks in the process of acquiring knowledge (Siemens, 2005).

<sup>2</sup> *Constructivism* in this context is a learning theory that emphasises the active role of learners in building their own understanding (Säljö, 2021).

<sup>3</sup> *Behaviorism* focuses on the importance of stimulus response in the learning process. The role of the learner is passive (Ertmer & Newby, 2013).

<sup>4</sup> *Cognitivism* emphasises the conceptualisation of the learner's learning process, i.e., how information is received, organised, stored, and retrieved by the mind (Ertmer & Newby, 2013).

<sup>5</sup> CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>



## Research methodology and methods

This exploratory study<sup>6</sup> is based on a qualitative approach. The method used for the study was semi-structured interviews. The individual interviews were conducted based on a set of pre-determined preliminary questions, which are broadly in line with the design of the Bray and McClaskey (2013) instrument<sup>7</sup>. The questionnaire covers the following thematic areas: selection of educational content and methods; cognition of the student with autism spectrum disorder; assessment of the learner's progress; resources used. A deductive thematic analysis method was used to analyse the content of the interviews (Braun & Clarke, 2006). The deductive thematic analysis method is based on predefined themes on which the research data are analysed. The interview content was transcribed, agreed and validated with the research participants, and a focused thematic analysis of the data was carried out.

## Organisation and ethics of the study

The study data was collected in February and March 2022. The individual interviews were conducted using *Microsoft Teams* program. The average interview lasted 50 minutes. The study was carried out following the general principles of personal data protection and research ethics, which are closely linked to the reliability and validity of the theoretical and empirical data presentation and analysis. The empirical research was guided by the principles of fairness and respect for the research participants, as well as the principles of honesty and preserving the privacy of the research participants (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017). In the initial stage, participants were given information on the objectives, nature and conduct of the study. Participation in the study was based on voluntary consent. The article contains only summarised data; the quotes provided by the participants are coded (P1, P2, etc.).

## Participants of the study

Participants were primary school teachers (N=8) of students with diverse educational needs, including a student with ASD. Class sizes range from 10 to 26 students. The teachers who participated in the study worked in three schools in Lithuania's major cities and regions. All of the participants have experience in educating children with autism spectrum disorder.

## Results and discussion

This part of the article summarises the results of the study together with a scientific discussion. The results of the study are presented based on the planned interview questions and the aspects highlighted by the participants without following a strict questionnaire structure.

*In terms of the content and methods applied in the lesson*, the participants in the study discussed aspects such as the organisation of the lesson for the whole class, and the organisation of teaching as such, the methods, the assessment of learning, and the motivation of the learners to participate in class is different for students with ASD. The study results, i.e., the categories, subcategories and illustrative examples of participants' statements on the selection of educational content and methods *for the whole class lesson* and *for the students with ASD* in the inclusive classroom, are presented in Table 1.

---

6 Exploratory research is defined as research used to investigate a problem which is not clearly defined in order to better understand the research problem. It is conducted to have a better understanding of the existing research problem: <https://www.questionpro.com/blog/exploratory-research/>

7 On 4 October 2021, the authors were asked for the permission to use the Instrument in the development of the questionnaire and research in Lithuania. Author's permission was granted on 4 October 2021 via e-mail.

**Table 1***Selecting content and methods in the classroom*

<b>For the whole class</b>		
Category	Subcategory	Content of the supporting statements
Lesson organisation	Grouping students by ability	<...I put the children into groups based on who has leadership qualities, who can draw better, who can write better...> (P1); <...once I get to know the children, I group them according to their capabilities. <...> not from the first half of the year, because it takes time to get to know them, especially children diagnosed with autism...> (P8); <...at first, we learn the same way, and then <...> something starts to “slip” <...>and then I start to think about how to turn the situation around. You give some more work, others less...> (P3).
	Students’ interests are taken into account	<...the student was very excited about his little brother <...> we have integrated this topic so that the child could<...> talk about him <...> (P4); <...> to keep children interested. I know their wishes and curiosity <...>. During the natural science lessons <...> we agree on which topic we will explore more. <...>. They choose themselves <...> (P6); <...> I organise the lesson <...> to be interesting for the children...> (P8).
Teaching methods	Active learning methods	<...the children are very creative and inventive. They create and share tasks themselves...> (P2). <...In our natural science lessons, we have lots of discussions and conversations, listen to children’s experiences...> (P7).
	Visual techniques	<...I use a lot of visualisations for all children without exception. <...> I work with multimedia. The children always have a plan of what we are going to do, and I try to keep the narrative too straight<...> (P1).
	Group activities, pair activities	<...I use group work and teamwork. Children work without my intervention, allocating tasks themselves...> (P1); <... Children are used to group work. <...> children do better in groups; <...> I change groups until the child learns to adapt to the group...> (P6).
	Combination of several educational approaches	<...> We use variety of methods: interviews, explanations, demonstrations. I try everything, <...> sometimes you have to change what you have made up, according to the children’s readiness or mood...> (P6).
Motivating participation in the lesson	Verbal encouragement	<...> motivation and engagement at the beginning of the lesson is crucial for primary school students...> (P8).
	Agreement	
<b>Educating students with autism spectrum disorder in an inclusive classroom</b>		
Category	Subcategory	Content of the supporting statements
Lesson organisation	Organising learning in line with specialist recommendations	<...> specialist advice must be taken into account...> (P8).
	Organising teaching according to the child’s characteristics, abilities, needs and interests	<...first of all, once you know the child, his or her individual abilities and character, you need to take into account the recommendations of the specialists when drawing up individual plans <...>. <...> such a student sits at a separate table <...> at the front...> (P8).
	Individual work with a special education support specialist and/or a teaching assistant	<...> they work individually with specialists...> (P2); <...>she is taught individually by an assistant and a special educator...> (P5).
	Adapting the curriculum	<...> she learns maths according to an adapted curriculum from a different textbook <...>, and also has an adapted natural science programme <...> (P5).

Continuation of the Table 1

Teaching methods	Visual techniques	<i>&lt;...visual aids are very helpful &lt;...&gt; in this case, I used sticky sheets of paper with a picture of the intended activity on the child's desk &lt;...&gt; in the third grade, the child didn't need these sheets anymore, because the child was already using the timetable &lt;...&gt; the pictures, the charts, the diagrams, the tables help a lot ...&gt; (P3); &lt;...&gt; he doesn't understand verbal instructions but understands pictorial instructions very well. In first grade, I made a timetable out of pictures, e.g., physical education – a ball, Lithuanian – letters, maths – numbers &lt;...&gt; (P7).</i>
	Group activities	<i>&lt;...I tried to get involved in group work &lt;...&gt;. At the beginning, I allowed to choose the group to work in. He gradually &lt;...&gt; got used to working in a group, even &lt;...&gt; if he accidentally fell into one or the other group...&gt; (P8).</i>
Motivating participation in the lesson	Agreement with students	<i>&lt;... we agree to work during the lesson and rest during the break &lt;...&gt;; I know he needs time to understand the information &lt;...&gt; I don't put any pressure on him because if he gets angry, he'll absolutely stop doing anything. &lt;...&gt; I keep reminding him of the agreements and that if he refuses to do the task now, it will still have to be done later...&gt; (P1).</i>
	Agreement with the student's parents	<i>&lt;... we agreed with her parents that if she doesn't want to do it during the lesson, she has to stay after school or do it with her parents at home &lt;...&gt; she knows that she has to do the agreed tasks &lt;...&gt; over time, she has also started to work on it during the lesson...&gt; (P6).</i>
	Encouragement	<i>&lt;...I sometimes reward my children with sweets. This influences each child differently ...&gt; (P3).</i>

The analysis of the interview data on *selecting the teaching content and methods in the classroom, focusing on the whole class of students with different abilities and learning needs* suggests that the organisation of the lesson in such classroom [*<...the class was very challenging because it was full of everything...> (P3)*] is primarily centred around the principles of differentiation and individualization. According to the participants, the teacher usually provides the teaching material, the tasks and how the learning will take place. When assigning tasks, learners are grouped according to their abilities and skills, taking into account their learning needs. The information provided in the interviews shows that teachers know their students and take their needs and interests into account. This is particularly evident in teachers' statements about presenting learning material in a way that is interesting and relevant to students [*<...> to keep children interested. I know their wishes and curiosity ...> (P6)*]. According to the participants, teachers focus on visual methods and group work and use active learning methods [*<... children are very creative and inventive. They create and share tasks...> (P2)*], combining a variety of educational methods. Great emphasis is placed on motivating students to participate actively in lessons, either verbally, individually or by agreement. Teachers' educational methods encourage learners to participate in planning their own learning. This educational practice can be linked to the personalised learning approach, which has been analysed in detail by other researchers (Ališauskienė et al., 2020; Bray & McClaskey, 2015). However, assessment methods such as testing, individual and/or group assessment, which are the most common according to the study participants, do not fit well with the personalised education approach.

The analysis of data on *selecting educational content and methods in the inclusive classroom for students with autism spectrum disorder*, show that the participants in the study point out that specialist support, not only for the student but also for the teacher. Specialist guidance is important for teachers when educating students with ASD in inclusive classrooms. Although these children

are often taught separately from the classroom, in the classroom of a special education assistant, with individual assignments and one-to-one support from a teacher's assistant, cooperation between the teacher and the special pedagogue is essential. Teachers try to use evidence-based educational methods, a lot of visual material and structured instructions, taking into account the characteristics of children with ASD. The use of evidence-based approaches in education has been highlighted in many researchers' studies (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013b; Long, 2018).

According to the teachers in the study, there is a strong focus on motivating children with ASD to actively participate in the classroom by allowing them to choose their own learning activities [*...I know that if autistic children don't have the motivation, there's nothing you can do <...> then I started to negotiate with the autistic child about which task s/he will do...>* (P1)]. According to Patall et al. (2008), Bernacki et al. (2021), a choice enhances students' intrinsic motivation to complete tasks and enables them to acquire the skills they need to learn. Involving the learner into learning activities in the classroom and giving the choices is associated with personalisation (Walkington & Bernacki, 2020). However, the results of the study show that for the students with ASD, as for other students with special educational needs, the classroom is dominated by an individualised approach to education. It should be noted that, according to Linder and Schwab (2020), the individualisation of education, either through individual tasks or individual support from a specialist, increases exclusion.

**Getting to know a student with autism spectrum disorder.** According to the teachers who participated in the study, they try to get to know each student using the usual teaching strategies [*...I don't use any special methods <...> I observe the child during the lesson, and after it, in the same way as all the other children, I see where s/he is coming on...>* (P5)]. In the case of ASD, in order to get to know the student better and understand his/her behaviour, teachers gather information about the child from a variety of sources, such as:

- the child is observed in a variety of situations in order to understand the causes of the child's behaviour and to anticipate the need for help if it is needed [*...a lot of information can be gleaned from the child's behaviour...>* (P3)];
- the student is observed by a teaching assistant [*...when I receive children in the first grade <...> she (the assistant) observes the whole class and records in certain columns which children have self-regulation disorders, specific memory disorders, perceptual disorders, eye-hand coordination disorders, visual perception difficulties...>* (P7)];
- information about the child comes from the parents [*...communicating <...> with the parents...>* (P8)];
- information about the child and recommendations can be found in the child's assessment documents [*...the recommendations of the Pedagogical Psychological Service and the conclusions of the Child Development Centre are taken into account ...>* (P8)].

During the interviews, the participants in the study highlighted the characteristics of students with ASD. Teachers describe the academic abilities of children with ASD as uneven, i.e., gifted in some areas and struggling in others:

*<...He can add and subtract. However, the difficulties begin when these steps are required in mathematics word problems <...> the child does not understand what s/he has read and cannot answer the questions ...>* (P2);

*<...Construction, computers and telephone programmes are his life. <...> He can write dictation without mistakes and has a great ear for music <...>. The figurative meaning is a thing that is completely incomprehensible to (him). <...> If there were texts about violence, insults, (they) would throw him off balance: he would hit the book and run out of the classroom screaming. <...>All Lithuanian fairy tales are also a "horror film" for him...>* (P3);

*<... Her drawings are interesting. Definitely not like other children <...>. The assistant and special pedagogue emphasise that her knowledge is extreme. It's going very well <...> and stop again. Then we work again on what we have learned...> (P5);*

*<... He succeeds in spatial perception tasks <...> He can speak English but cannot read or write ...> (P7).*

The observations of the teachers in the study are broadly in line with the findings of other researchers, who point out that, in general, children with ASD do not have impairments in basic reading, writing, and arithmetic skills, but they may have difficulties in comprehending complex material and in solving abstract, problem-solving tasks (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2013a).

In addition to the academic abilities and skills of students with ASD, the participants' observations of students' behaviour, emotions, self-regulation and social interactions show that teachers know their students well:

*<...maybe a couple of times this year there was hysteria <...> last year there was a lot of screaming, shouting, running around, kicking me...> (P2);*

*<... that boy doesn't listen, doesn't work, doesn't hear what I'm teaching him<...> he walks around the classroom, he opens cabinet doors<...> he crawls under the desk<...> he doesn't talk about his feelings, he has difficulty in understanding the other's experiences <...>I never get any message about how he felt <...> (P3).*

As a result of these behavioural characteristics, students with ASD are more likely than their peers to experience a range of challenges that have a negative impact on learning success (Matson & Sturmey, 2011; McDougal et al., 2020). However, it is essential to note that in the case of ASD, it is recommended to rely not only on observation of the child but also on the assessment of functional behaviour in order to gain a better understanding of the student's behaviour (Palmieri, 2013; Indrašienė & Kairelytė –Sauliūnienė, 2018).

To summarise the observations of the participants in the study in relation to the student's cognition, it can be assumed that although teachers notice the student's abilities, there is a predominance of emphasis on the impairment and the difficulties experienced. This characterisation of the student, with an emphasis on conformity or non-conformity to norms, is characteristic of the individualised education approach (Bray & MacClaskey, 2015; Kišonienė & Dudzinskienė, 2007). On the other hand, the teachers' desire to get to know each student in the classroom is characteristic of all three of the educational approaches we present – differentiation, individualisation and personalisation (Bray & McClaskey, 2015).

In the context of data analysis concerning the **assessment of student progress**, teachers highlighted the area of learning and knowledge. They noted that all students in the classroom are being assessed using the same assessment methods. Teachers use standardised assessments in their practice: [*<...tests, closed and open-ended questions...> (P1); <...children are given tests, they (also) have to report orally...> (P5)*]. Students are also encouraged to demonstrate how they apply their knowledge in practical situations: [*<...give creative<...>tasks, to prepare and present slides (P3); <...> do project work <...> children demonstrate what they have learned...> (P4); <...children are required to present information <...> by posing questions from what they have learned <...> (P8)*].

According to the participants, they also consider a child's personal progress and development and give feedback to the children: [*<...I assess each child according to his or her abilities. I only compare a child's achievements with his or her own. I don't care whether the child has special needs or not <...> (P7); <...taking into account individual abilities, how the student has managed his/her emotions, how s/he has been able to resolve his/her external and internal conflicts <...> (P8)*]. Teachers who participated in the study stressed the importance of creating a friendly relationship with the child in

the educational process and the child's emotional well-being: [*...when I found out what kind of a girl I would have in my classroom, my goal was to make her feel good <...>, and then it would be possible to achieve better educational results <...> (P5)*].

In conclusion, the assessment of students' progress reflects elements of a differentiated approach to education, with standardised assessments that take into account individual children's learning progress but with little encouragement for learners to reflect on their own experiences. Other studies have reported similar findings (Bray & McClaskey, 2015; Linder & Schwab, 2020).

**Educational resources.** According to the teachers who took part in the study, the material educational resources are sufficient, but there is a lack of human resources that are important for quality education and support for children with ASD. The results of the study, i.e., the categories, subcategories and examples of participant statements illustrating them, are presented in Table 2.

**Table 2**

*Resources used in the classroom*

Category	Subcategory	Content of the supporting statements
Material resources	Visual technical aids	<i>&lt;...whatever the resources are, that's enough. It would be better if there were more. Computer, multimedia &lt;...&gt; visual aids, videos, slides are very important in the classroom &lt;...&gt; what I find on the internet ...&gt; (P2); &lt;... it's a digital environment &lt;...&gt;(P5); &lt;...we use whatever we find interesting for children &lt;...&gt;searching on the internet, making slideshows....&gt; (P6).</i>
Human resources	Peer support	<i>&lt;...children accept him and are happy to help him &lt;...&gt; accept him as he is ...&gt; (P2); &lt;...they are my helpers when I work with D. &lt;...&gt; The biggest support for me are the children in my class. They help. Their help is endless &lt;...&gt; (P5).</i>
	Cooperation with parents	<i>&lt;...we communicate with the mother; we discuss how to behave in one situation or another &lt;...&gt;. Last year was a challenging time &lt;...&gt; the child wouldn't let anyone come near him. We talked a lot with the mother, and I asked her for advice because she knows her child best &lt;...&gt; (P2).</i>
	Help from educational support professionals	<i>&lt;...a psychologist and a special pedagogue have helped &lt;...&gt; (P8).</i>
	Help from teaching assistants	<i>&lt;...in the beginning I really needed an assistant because the girl was running out of the classroom and there are 25 other first graders in the class &lt;...&gt; (P8).</i>

According to the participants, they have enough educational resources to use in the classroom. Teachers have a number of teaching tools that they encourage their students to use, to create together, and to search for information [*<...>searching on the internet, making slideshows...> (P6)*].

Teachers see peer collaboration, understanding and support among students as an important resource for the education of children with diverse learning needs in the classroom and encourage students to work together [*<...>I decided to work with the whole class, and I taught the children how to respond appropriately...> (P1)*]. Teachers also say it is important to work with students' parents, listening to them taking into account their experiences and advice to help them get to know their children better.

Collaboration between the teacher, educational support professionals, and teaching assistants is essential in educating students with diverse learning needs, including those with ASD. According

to study participants, the services offered by educational support professionals are intermittent, and there is a lack of teaching assistants. Consequently, despite collaboration between teachers and student support specialists, the educational needs of students are not consistently fulfilled.

At the end of the interviews, the participants also indicated what they considered to be the prerequisites for the successful education of students with ASD in an inclusive school. Teachers emphasized that the responsibility for preparing these children for school extends not only to the teachers but also to children classmates and the necessary educational support. However, there is a lack of support for both students and the teacher in educational practice: [*...when a child with autism comes to class, it is not only the child who needs help, but also his classmates <...> help is needed for everyone: for the child, for the classmates, and for the teacher ...*] (P5); *<...> ensure that the teacher has regular additional assistance <...>. I am a teacher, I have to teach, but I also have to make sure that no one gets hurt, manage difficult situations in the classroom...>* (P1)]. Despite the challenges, teachers are positive about their experiences of educating students with ASD: [*... it's interesting, only <...> it takes a lot of patience. Every day brings something new...>*] (P3). *<... that girl <...> taught us a lot <...>. Children's <...> support for each other is reinforcing; it is very sensitive...>* (P5)].

In conclusion, we can presume that features like student collaborations, parental involvement, teamwork between teachers and student support specialists, along with acknowledging student diversity and understanding each child individually, indicate the initiation of a personalized approach to education. In addition to the previously mentioned features, a crucial requirement for personalized learning is an environment that enables access to material resources and the establishment of learning communities. These aspects are emphasized in the research of several other scholars as well (Ališauskienė et al., 2020; Bray & MaClaskey, 2015; Hamilton & Jago, 2009).

## Conclusion

In the overall picture, the results of the study show that in an inclusive classroom, the diversity of learners is recognised and respected. There is a strong focus on motivating students with ASD to actively participate in lessons by allowing them to choose their learning activities. The choice and teaching methods used by teachers encourage learners to take part in planning their study process, increase their intrinsic motivation to learn and enable them to acquire the skills they need to learn. Student engagement and choice in classroom activities can be linked to the concept of personalised learning. However, the results of the study show that differentiation or individualisation approaches prevail in the education and assessment of students with ASD, as well as in the education of other students with special educational needs. Teachers consider children's individual learning progress but do little to encourage learners to reflect on their own learning experiences. The study reveals teachers' eagerness to thoroughly understand each student in the classroom; however, there is a prevailing emphasis on the disorder and challenges associated with students with ASD. The characterization of students based on their conformity or non-conformity to norms is a common trait of the individualised education approach. Nevertheless, student cooperation, parental collaboration, teamwork between teachers and student support specialists, recognition of student diversity, and individual understanding of each student all contribute to the essential components of the personalised education concept. The results suggest that the participants in the study combine differentiated, individualised and personalised approaches to educating students with ASD. On one hand, it can be viewed as a flexible integration of various approaches tailored to the learners' needs and the educational context; on the other hand, it can be seen as an instinctive method used by teachers for addressing educational challenges in the classroom, especially in situations where better theoretical preparation is required.

## References

- Abawi, L.-A. (2015). Inclusion “from the gate in”: wrapping students with personalised learning support. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1084676>.
- Ališauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O’Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskienė, L., Rutkienė, A., Venslovaitė, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka, A. K. (2020). *Personalised learning within teacher education: A framework and guidelines*. Geneva: IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>.
- Bauminger-Zviely, N., & Kimhi, Y. (2013a). Cognitive strengths and weaknesses in HFASD. In N. Bauminger-Zviely, *Social and academic adjustment in HFASD* (pp.110 – 130). New York: Guilford Press.
- Bauminger-Zviely, N., & Kimhi, Y. (2013b). Interventions to facilitate cognitive and academic functioning in HFASD. In N. Bauminger-Zviely, *Social and Academic Adjustment in HFASD* (pp.187 – 216). New York: Guilford Press.
- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalised learning: Personalised by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675-1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). *Personalization, Differentiation, Individualization Chart1*.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make Learning Personal: the What, Who, WOW, Where, and Why*. Corwin.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Charles, J., M. (2014). Constructivism, direct instruction and the free-energy optimization principle: Cognitive perspectives on learning. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2), 31-38. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30577>
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos* [Ideological territories of educational change]. Vilniaus universiteto leidykla.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21143>
- Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra [European Agency for Development in Special Needs Education] (2022). *Agentūros pozicija dėl įtraukiojo ugdymo sistemų*. Antrasis leidimas [Agency position on inclusive education systems. Second Edition]. Odensė, Danija. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-LT.pdf>
- Flanagan, J., Reinoso, G., & Blanche, E. I. (2022). Combining Approaches: Autism Spectrum Disorders. In E. I. Blanche, C. Giuffrida, M. Hallway, B. Edwards, & L. A. Test (Eds.), *An Evidence-Based Guide to Combining Interventions with Sensory Integration in Pediatric Practise*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003050810-6>
- Global Education Monitoring Report Team (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. <https://doi.org/10.54676/jjnk6989>.
- Gross, B., & DeArmond, M. (2018). *Personalised Learning at a Crossroads: Early Lessons from the Next Generation Systems Initiative and the Regional Funds for Breakthrough Schools Initiative*. Center on Reinventing Public Education.
- Hamilton, E., & Jago, M. (2009). Toward a Theory of Personalized Learning Communities. In Michael J. Jacobson, & P. Reimann (Eds.), *Designs for Learning Environments of the Future* (pp. 263–281). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88279-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88279-6_10).
- Indrašienė, V., & Kairelytė – Sauliūnienė, E. (2018). Funkcinio elgesio vertinimo metodikos taikymas ugdant probleminiu elgesiu pasižyminčius autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus [Functional Behavior Assessment in Education of Autistic Children with Problem Behaviour]. *Socialinis Darbas* [Social Work], 16(1), 119-128. <https://doi.org/10.13165/sd-18-16-1-09>.
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 223–241). Routledge/Taylor & Francis Group.



- Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo turinio individualizavimas. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius* [Individualization of the educational content of students with special educational needs. Recommendations for teachers educating students with different needs and abilities]. Vilnius: VIA RECTA.
- Kulešė, Ž., & Kaffemanienė, I. (2020). Parent opinions on the individualisation of education of children with autism spectrum disorders at schools. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(41), 53–101. <https://doi.org/10.21277/se.v1i41.532>.
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija [Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania] (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas* [Lithuania. Education in the country and regions: Inclusive education]. [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai\\_ir\\_analizes/2022/Svietimas\\_Lietuvoje\\_2022.pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf).
- Lindner, K.-T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4(1). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>.
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
- Long, J. L. (2018). Foundational strategies for elementary students with autism spectrum disorders. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(12), 227–241. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol6.iss12.1272>.
- Matson, J. L., & Sturmey, P. (2011). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Springer Publishing.
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). Teacher Insights into the Barriers and Facilitators of Learning in Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101674>.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practise*. CAST, Incorporated.
- Morrison, D. (2013). *How course design puts the focus on learning not teaching*. <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/05/15/how-couse-design-puts-the-focus-on-learning-not-teaching/>.
- Palmieri, M. (2013). Functional Behavior Assessment. In: F.R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1357–1358). Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3\\_1035](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1035).
- Pane, J., Steiner, E., Baird, M., & Hamilton, L. (2015). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalised Learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr1365>.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>.
- Säljö, R. (2021). The conceptualisation of learning in learning research 1: From introspectionism and conditioned reflexes to meaning-making and performativity in situated practices. In *Learning as Social Practice* (pp. 146-168). Routledge.
- Schwaighofer, M., Fischer, F., & Bühner, M. (2015). Does working memory training transfer? A meta-analysis including training conditions as moderators. *Educational Psychologist*, 50(2), 138–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1036274>.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1–28.
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalised learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(33). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>.
- Smithson, P. E., Kenworthy, L., Wills, M. C., Jarrett, M., Atmore, K., & Yerys, B. E. (2013). Real world executive control impairments in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1967–1975. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1747-x>.

- Šarskuvienė, A. (2019). *Diferencijavimas, individualizavimas, suasmeninimas: kodėl svarbu akcentuoti ugdymo organizavimą, remiantis mokinių poreikiais? Bendrojo ugdymo mokyklų išorinio rizikos vertinimo rezultatai* [Differentiation, individualization, personalization: why is it important to emphasize the organization of education based on the needs of students? Results of external risk assessment of general education schools]. [https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/06/Diferencijavimas\\_individualizavimas\\_suasmeninimas\\_kodel\\_svarbu\\_akcentuoti\\_ugdymo\\_organizavima\\_remiantis\\_mokiniu\\_poreikiais.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/06/Diferencijavimas_individualizavimas_suasmeninimas_kodel_svarbu_akcentuoti_ugdymo_organizavima_remiantis_mokiniu_poreikiais.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD, Alexandria.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams* [Qualitative Research: Principles and Methods: A Textbook for Social Science Students]. Vaga.
- Walkington, C., & Bernacki, M. L. (2017). Personalisation of instruction: Design dimensions and implications for cognition. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 50–68. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380590>.
- Ward, R. (2020). "Prelims", *Personalised Learning for the Learning Person*. Emerald Publishing Limited, Bingley.
- Worthen, M. (2016). The future of personalized learning for students with disabilities. *State Education Standard*, 16(3), 35-39.

## Predominant Educational Approaches for Teaching Children with Autism Spectrum Disorder in Primary School

**Stefanija Ališauskienė**

Vytautas Magnus University, Lithuania

**Julija Grigėnaitė**

Vytautas Magnus University, Lithuania

### Summary

In inclusive educational practice, three predominant educational approaches differentiation, individualization, and personalization are recognized. These educational approaches are based on inclusive education values, emphasising getting to know the learner and using the most appropriate educational methods, considering the learner's needs, strengths and interests. In educational practice, these educational approaches are often interchangeable, confused or misinterpreted, leading educators to question when learning and/or teaching is personalised, individualised or differentiated. This article presents *exploratory* research as part of a broader scientific study. The research aims to identify the educational approaches used by primary school teachers in educating students with autism spectrum disorder (ASD) in an inclusive classroom. The exploratory research is based on a qualitative methodology using a semi-structured interview method. Participants were primary school teachers with experience in teaching learners with ASD (N=8). The study reveals that the education of students, especially those with ASD, is more likely to follow differentiation and individualisation approaches. However, there is also evidence of personalisation in education. The results of the study show teachers' eagerness to thoroughly understand each student in the classroom; however, there is a prevailing emphasis on the disorder and challenges associated with students with ASD. The characterization of students based on their conformity or non-conformity to norms is a common trait of the individualised education approach. Nevertheless, student cooperation, parental collaboration, teamwork between teachers and student support specialists, recognition of student diversity, and individual understanding of each student all contribute to the essential components of the personalised education concept.

The results suggest that the participants in the study combine differentiated, individualised and personalised approaches to educating students with ASD. On one hand, it can be viewed as a flexible integration of various approaches tailored to the learners' needs and the educational context; on the other hand, it can be seen as an instinctive method used by teachers for addressing educational challenges in the classroom, especially in situations where better theoretical preparation is required.