

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

**BEATA KAZĖNIENĖ
SOCIALINIO DARBO MAGISTRANTŪROS IŠTĚSTINĖS
STUDIJOS**

**AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ VAIKŲ
SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS TAIKANT SOCIALINIŲ
ISTORIJŲ METODĄ**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė Prof. Dr. Valdonė Indrašienė

Vilnius, 2020

PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ

2020 - 04 - 19

Vilnius

Aš, Mykolo Romerio universiteto (toliau – Universitetas), Edukologijos ir socialinio darbo instituto, Šiuolaikinių edukacinių technologijų valdymo magistrantūros iššestinių studijų studentė

Beata Kazėnienė, patvirtinu, kad šis magistro baigiamasis darbas „Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdymas taikant Socialinių Istorijų metodą.“:

1. Yra atliktas savarankiškai ir sąžiningai;
2. Nebuvo pristatytas ir gintas kitoje mokslo įstaigoje Lietuvoje ar užsienyje;
3. Yra parašytas remiantis akademinio rašymo principais ir susipažinus su rašto darbų metodiniais nurodymais.

Man žinoma, kad už sąžiningos konkurencijos principo pažeidimą – plagijavimą studentas gali būti šalinamas iš Universiteto kaip už akademinės etikos pažeidimą.

(parašas)

(vardas, pavardė)

TURINYS

SANTRUMPŲ SAŖAŠAS.....	5
Lentelių sąrašas.....	6
Paveikslų sąrašas.....	7
SAVOKŲ ŽODYNĖLIS	8
ĮVADAS	12
1.AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ VAIKŲ UGDYMO YPATUMAI...	16
1.1. Autizmo spektro sutrikimo tyrimų raida.....	16
1.2. Autizmo spektro sutrikimui būdingi bruožai	18
1.3. Socialinių įgūdžių svarba autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams	25
1.4. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo galimybės.....	27
2. ...SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO METODAI AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINTIEMS VAIKAMS	36
2.1. Metodai skirti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti 36	
2.2. Socialinių Istorijų metodo principai.....	43
2.3. Socialinių Istorijų efektyvumo tyrimų analizė.....	45
TEORINĖS DALIES APIBENDRINIMAS.....	49
3.SOCIALINIŲ ISTORIJŲ METODO EFEKTYVUMO VERTINIMAS AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIO VAIKO SOCIALINIAMS ĮGŪDŽIAMS: ATVEJO ANALIZĖ.....	51
3.1. Tyrimo metodologija	51
3.2. Tyrimo rezultatų analizė	60
3.2.1. Savarankiškumo raiškos iššūkių duomenų analizė.....	60
3.2.2. Savarankiškai atliktų veiksmų, atsakytų patikrinamųjų klausimų ir persirengimo laiko analizė.....	62
DISKUSIJA	67

IŠVADOS	69
PASIŪLYMAI.....	71
SANTRAUKA.....	72
SUMMARY.....	74
LITERATŪRA	76
PRIEDAI.....	91

SANTRUMPŲ SĄRAŠAS

ASS –Autizmo Spektro Sutrikimas

ABA – Applied Behavior Analysis

PRT – Pivotal Response Treatment

Lentelių sąrašas

Eilės numeris	Lentelės pavadinimas	Puslapis
1.	Stebėjimo duomenų matrica.	52
2.	Stebėjimo duomenų matrica. Bazinis lygis.	57
3.	Stebėjimo duomenų matrica. 2 savaitė.	58
4.	Stebėjimo duomenų matrica. 3 savaitė.	58
5.	Stebėjimo duomenų matrica. 4-7savaitė.	59

Paveikslų sąrašas

Eilės numeris	Paveikslų pavadinimas	Puslapis
1.	Sensorinės sistemos sutrikimų rūšys.	29
2.	Teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai. Pirma Socialinė Istorija.	62
3.	Savarankiškai atliktų veiksmų ir teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai.	62
4.	Teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai. Antra Socialinė Istorija.	63
5.	Savarankiškai atliktų veiksmų kiekio ir teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai. 2 Socialinė Istorija.	64
6.	Savarankiškai atliktų veiksmų vertinimo rezultatai (proc.)	65
7.	Laikas, per kurį tiriamasis persirengė	65

SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS

Autizmo spektro sutrikimas - raidos sutrikimas, pasireiškiantis įvairiomis formomis, nulemiantis savitą ir kokybiškai kitokią jį turinčių asmenų elgesį bei suvokimą (Navickienė, Piščalkienė, Mikulėnaitė, Grikainienė, Tender, Bukauskaitė, Šulinskas, Šatė, 2019).

Draugų Pagalbininkų metodas - intervencija, kurios metu mokiniai gali padėti moksleiviams, kuriems reikia papildomo mokymo ir praktinių užsiėmimų. Mokymai gali vykti socialinio elgesio ir (ar) akademinų įgūdžių ugdymo srityse (Dudzinskienė, 2010).

Elgesys - organizmo veiksmų ir reakcijų į aplinką visuma (Elizabeth, Minton, Lynn, Khale, 2014).

Esminio Atsako Mokymas (anglų k. Pivotal Response Treatment - (PRT) – natūralistinės intervencijos modelis, kurio tikslas - palengvinti atsako į stimulus generalizaciją, sumažinti priklausomybę nuo užuominų ir padidinti asmens motyvaciją (Bozkurt ir Vuran, 2013).

PECS (angl. *Picture Exchange Communication System*) - metodas padedantis vaikui, turinčiam ASS, suprasti, kaip, koku būdu bendrauti (Navickienė, Piščalkienė, Mikulėnaitė, Grikainienė, Tender, Bukauskaitė, Šulinskas, Šatė, 2019).

Socialinės Istorijos - metodas, kuriuo siekiama aiškiai perduoti informaciją apie situaciją, įgūdžius ar sąvoką suprantamai autizmo spektro sutrikimą turintiems žmonėms. Informacija perduodama individualizuotomis trumpomis istorijomis (Gray, 2010).

Socialiniai įgūdžiai - sąveika tarp asmens, aplinkos ir įrankių naudojamų gyvybiškai svarbių tarpasmeninių ryšių, įgūdžių inicijavimui ir palaikymui (Elliott, 1987).

Taikomoji Elgesio Analizė (anglų k. Applied Behavior Analysis - (ABA) – psichoterapinis – pedagoginis metodas, specialiai sukurtas asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, komunikacijai ir elgesiui gerinti (Navickienė, Piščalkienė, Mikulėnaitė, Grikainienė, Tender, Bukauskaitė, Šulinskas, Šatė, 2019)

Videomodeliavimas – mokymo metodas, kurio metu vaizdo įrašo formatu demonstruojamas tikslinis elgesys, kurio siekiama išmokinti (Boudreau ir D'Entremont, 2010).

IVADAS

Darbo aktualumas. Efektyvių ir moksliskai pagrįstų intervencijų, skirtų socialiniams įgūdžiams ugdyti taikymas autizmo spektro sutrikimą turintiems asmenims yra būtinas siekiant užkirsti kelią socialinės atskirties formavimuisi, kuriant palankias sąlygas pilnaverčiam gyvenimui su lygių galimybių užtikrinimu (Wang, 2009, Cook ir Odom, 2013; McGrew, Ruble ir Smith, 2016). Socialinių įgūdžių poreikiai taip pat pabrėžiami Jungtinių Tautų Generalinės asamblėjos rezoliucijoje (2012) ir Lietuvos vyriausybės 2012 m. patvirtintoje nacionalinėje neįgaliųjų socialinės integracijos 2013- 2019 metų programoje (2013).

Visame pasaulyje didėjanti autizmo spektro sutrikimą (toliau ASS), turinčių vaikų populiacija (Elsabbagh, Divan, Koh, Kim, Y. S., Kauchali, Marcín, Montiel-Nava, Patel, Paula, Wang, Yasamy, Fombonne 2012) pasižymi esminiu bruožu – socialinių įgūdžių trūkumu (Miller, 2017; Olcay-Gul ir Vuran, 2018). Teigiama (Miller, 2017; Olcay-Gul ir Vuran, 2018), kad be daugelio kitų neigiamų socialinių įgūdžių deficito pasekmių, ASS turintiems asmenims didėja agresijos, depresijos, apatijos ir atskirties jausmo atsiradimo tikimybė, mažėja pasitikėjimas savimi, lėčiau formuojasi problemų sprendimo įgūdžiai. Nepaisant neigiamų socialinių įgūdžių deficito pasekmių, socialinių įgūdžių ugdymas yra glaudžiai susijęs su palankia ASS turinčių vaikų raida ir geresne jų ir jų šeimos narių gyvenimo kokybe (Lasgaard, Nielsen, Eriksen ir Goossens, 2010; Strang, 2012; Wahman, Pustejovsky ir Santos, 2019).

Palankių sąlygų pilnaverčiam ASS turinčių vaikų gyvenimo užtikrinimas skatina metodų ir intervencijų, skirtų ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, taikymą. Nors įvairiuose moksliniuose šaltiniuose yra aprašoma daug metodų ir technologijų ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, empiriškai ir teoriškai pagrįstų intervencijų nėra daug (Nesterova, Aysina ir Suslova, 2015). Mokslininkai tyrinėja terapijų ir metodų, taikomų ASS turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdymui efektyvumą ir naudingumą: Taikomąją elgesio analizę (Applied Behaviour Analysis, toliau - ABA) kartu su Esminio Atsako Mokymu (Pivotal Response Training, toliau - PRT), Mokymą tarpininkaujant bendraamžiams (Peer Mediated Interventions, toliau - PMI), bei Videodeliavimo (Video Modeling) metodus (Ozuna, Mavridis ir Hott 2015; Bohlander, Orlich, Felice, Varley, 2012). Tarp metodų, kurie yra plačiai taikomi tačiau iki galo empiriškai nepagrįsti, priskiriamas Socialinių Istorijų metodas (Wahman, 2019; Zimmerman, ir Ledford, 2017).

Problemos ištirtumas. Pastarojo dešimtmečio mokslinėje literatūroje išsamiai nagrinėjama Socialinių Istorijų metodo taikymo ypatumų tema.

Tyrimų analizės (Zimmerman ir kt., 2017; Wahman ir kt. 2019; Ozuna ir kt., 2015) rezultatai rodo, kad kai kuriuose moksliniuose darbuose (Leaf, Oppenheim-Leaf, Leaf, R., Taubman, McEachin, Parker, Waks ir Mountjoy, 2016; Mayton, Menendez, Wheeler, Carter ir Morgan, 2013) padarytos išvados apie Socialinių Istorijų veiksmingumą yra klaidinančios. Pastebėta, kad keliuose tyrimuose rezultatus galėjo iškreipti tokie veiksniai kaip daugiakomponenčių intervencijų naudojimas, nekokybiškai parengtas tyrimo įrankis ar klaidingas paties metodo taikymas (Johnson, 2015; Ozuna ir kt., 2015; Wahman, 2019). Kiti tyrėjai, remdamiesi nesutampančiais efektyvumo rodikliais, apibūdino Socialines Istorijas nepagrįstomis (Kokina ir Kern, 2010). Tačiau Qi ir kt. (2018) teigė, kad Socialinės Istorijos buvo naudingos keičiant ASS turinčių vaikų, neturinčių intelekto sutrikimo ar turinčių nežymų intelekto sutrikimą, elgesį. Mokslininkų teigimu, Socialinių Istorijų metodas, nors ir yra plačiai taikomas, jo efektyvumą vis dar sunku pagrįsti dėl skirtingų rezultatų gautų tyrimų metu (Johnson, 2015, Zimmerman, 2017; Kokina ir Kern, 2010).

Abejonėmis apie Socialinių Istorijų veiksmingumą dalijasi ir Karal ir Wolfe (2018), kurie pabrėžė, kad Socialinės Istorijos, kurių tikslas buvo gerinti bendravimo įgūdžius neparodė tokio sėkmės rodiklio: pagal dažniausiai naudojamus efektyvumo vertinimo metodus (yra statistinis) - Pairwise Data Overlap (toliau - PDO) ir Percentage of Non-overlapping Data (toliau - PND), Socialinių Istorijų efektyvumo rodiklis siekė apie 65 proc., kuomet efektyviomis Socialinės Istorijos laikomos tada, kai surenka bent 70 proc. (Schlosser, 2008).

Kiti tyrėjai teigia (Mayton ir kt., 2013), kad iki šiol nėra atlikta išsamių tyrimų vertinusių Socialinės Istorijos orientuotos į užduoties atlikimą (on- task) efektyvumo. Savo išvargomis Qi (2018) ir Zimmermann (2017) papildė, kad Socialinių Istorijų metodą verta tirti toliau, siekiant sužinoti platesnes Socialinės Istorijos metodo galimybes.

Darbo naujumas. Problemos naujumą galima būtų pagrįsti keliais aspektais. Pirmiausiai - šiame darbe tiriamos į užduoties atlikimą (on – task) orientuotos Socialinės Istorijos galimybės. Iki šio nėra atlikta išsamių tyrimų vertinusių šio tipo Socialinių Istorijų efektyvumą ugdant ASS turinčius vaikus. Kol kas mokslinėje literatūroje dominuoja dvi ryškios Socialinių Istorijų metodo taikymo tyrimo kryptis: probleminio elgesio ir bendravimo skatinimo įgūdžių formavimo kryptys (Johnson, 2015; Mayton ir kt., 2013).

Tyrimo naujumas siejamas ir su patikrinamųjų klausimų reikšmės nustatymu socialinių įgūdžių įsisavinimui. Atliekant mokslinių šaltinių analizę, nustatyta, kad Socialinių Istorijų metodo kūrėjos – C. Gray (2010) rekomenduojamų naudoti patikrinamųjų klausimų efektyvumas nebuvo išsamiai tyrinėtas. Patikrinamieji klausimai (juos rekomenduojama užduoti vaikui perskaičius Socialinę Istoriją, siekiant išsiaiškinti ar jis suprato istorijos esmę) ne visada būdavo įtraukiami į mokymo procesą, o jei ir buvo – klausimų efektyvumas išsamiai

nebuvo vertinamas - savo apžvalginuose straipsniuose teigia A. Kokina ir L. Kern (2010), R. McGill ir D. R. Baker (2015), C. E. Johnson (2015). Atsižvelgiant į tai, kad iki šio nėra aiški patikrinamųjų klausimų svarba, jų vertinimas tiksliniam elgesiui išmokti yra įtrauktas į šį darbą.

Trečiasis darbo naujumo aspektas yra dėmesys išmoktų socialinių įgūdžių demonstravimo tęstinumui po Socialinės Istorijos metodo taikymo. Socialines Istorijas tiriančioje literatūroje randami riboti tyrimų duomenys apie tai, kaip Socialinių Istorijų metodu ugdomi vaikų įgūdžiai kinta pasibaigus intervencijos naudojimui (Kassardjian, 2013, Qi, 2018). Todėl šiame tyrime buvo stebima socialinių įgūdžių kaita mėnesį po intervencijos nutraukimo.

Svarbu paminėti, kad vis dar lieka diskutuotina Socialinių Istorijų metodo nauda publikuota ankstesniuose tyrimuose, nes jų metu (Leaf ir kt., 2016; Karal ir Wolfe, 2018) buvo papildomai taikytos intervencijos galėjusios turėti įtakos galutinėms tyrimo išvadoms, todėl šiame darbe siekta vengti papildomų intervencijų nesusijusių su Socialinių Istorijų metodu, naudojimo, tikslesniems rezultatams gauti.

Galiausiai, šis tyrimas neapsiriboja viena Socialine Istorija. Tyrime taikyta pirminė ir antrinė Socialinė Istorija. Įvertinus pirminės – pilotinės Socialinės Istorijos efektyvumo rodiklius, reaguojant į besikeičiančią situaciją ir pakitusius tiriamojo poreikius, sukurta antra Socialinės Istorijos dalis (Gray, 2010).

Mokslinė problema. Didėjančiai autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų populiacijai svarbu taikyti socialinius įgūdžius ugdančius metodus. Socialinių Istorijų metodas, nors ir plačiai taikomas, nėra pakankamai ištyrinėtas, kad būtų laikomas efektyviu. Taigi, **mokslinė problema** yra nepakankamai pagrįstas Socialinių Istorijų metodo taikymo ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti efektyvumas, kurios kontekste iškyla klausimai:

1. Kokie yra esminiai ASS turinčių vaikų ugdymo ypatumai?
2. Kokia yra šiuolaikinių ASS turintiems vaikams taikomų mokymo metodų socialiniams įgūdžiams ugdyti praktika?
3. Kokie Socialinės Istorijos metodo komponentai nėra ištirti?

Tyrimo hipotezė – Socialinių Istorijų metodas pagerins ASS turinčio vaiko savarankiškai atliekamų veiksmų kiekį, nes šiuo metodu yra paaiškinami socialiai svarbūs procesai, kurių ASS turintys vaikai nesupranta dėl „Minčių teorijos“ stokos. Galbūt, suprasdami tam tikrų elgesių priežastis ir svarbą lengviau išmoks socialinių įgūdžių.

Tyrimo objektas – Socialinių Istorijų metodo taikymas ugdant ASS turinčio vaiko socialinius įgūdžius.

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti Socialinių Istorijų metodo taikymo poveikį ASS turinčių vaikų autizmo spektro sutrikimą socialiniams įgūdžiams ugdyti.

Uždaviniai:

1. Apibendrinti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ugdymo ypatumus.
2. Išnagrinėti socialinių įgūdžių ugdymo metodus autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams.
3. Apibrėžti Socialinių Istorijų metodo taikymo ASS turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdymui kriterijus.
4. Įvertinti Socialinės Istorijos metodo taikymo, ugdant ASS turinčio vaiko socialinius įgūdžius, veiksmingumą

Tyrimo metodai:

1. Teoriniai

- **Mokslo šaltinių analizė.** Atlikta autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ypatumų analizė, taip pat nagrinėti socialinių įgūdžių ugdymo metodai, jų taikymo galimybes aprašantys dokumentai.

2. Empiriniai

- **Atvejo analizė.** Atvejo analizė, atskleidžianti Socialinių Istorijų metodo efektyvumą autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialinius įgūdžiams ugdyti. Struktūruotas stebėjimas atliktas gauti duomenims apie kylančius iššūkius, savarankiškų elgesių kiekį, ir laiko trukmę persirengiant.
- **Atlikta aprašomoji analizė.** **Analizuoti** darbo autorės suformuoti stebėjimo indikatoriai, Socialinės Istorijos efektyvumo vertinimo rezultatai pagal PND skalę. Gauti duomenys analizuojami ieškant priežastinių ryšių, lyginant ir apibendrinant duomenis.

1. AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ VAIKŲ UGDYMO YPATUMAI

1.1. Autizmo spektro sutrikimo tyrimų raida

Šio skyriaus tikslas yra aptarti autizmo spektro sutrikimo tyrimų raidą nuo XX amžiaus iki šių dienų, aprašyti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ypatumus remiantis naujausiais mokslinės literatūros šaltiniais ir susipažinti su socialinių įgūdžių samprata bei jų svarba ASS turintiems vaikams.

Autizmas yra laikomas vienu iš mįslingiausių raidos sutrikimų. Nors mokslininkai autizmo spektro sutrikimą pradėjo nagrinėti jau XX a. pradžioje, tačiau įvairios psichologinės autizmo teorijos dar nepaaiškino, kas tiksliai sukelia autizmą, arba to, kas yra autizmas (Chown, 2017).

Pirmą kartą autizmą rašytiniuose šaltiniuose 1911 metais paminėjo šveicarų psichiatras Eugenius Bleuras, kuris autizmo terminą vartojo aprašydamas unikalią simptomų grupę, kuri tuo metu buvo priskiriama prie šizofrenijai būdingų požymių (Matz, 2017). Ši sąvoka iš pradžių buvo vartojama apibūdinti pacientus, kurie vengė socialinio ryšio, kadangi verčiamas iš graikų kalbos, žodis “autos” reiškia - “savaeigis”, “veikiantis pats”(Alessia, 2009).

Gerokai vėliau, 1943 metais, psichiatras L. B. Kanneris pakeitė autizmo sampratą (Harris, 2018). Remdamasis klinikoje atliktais vienuolikos vaikų stebėjimais, L. B. Kanneris išskyrė ir detalčiai apibūdino autizmo sindromą. Priešingai nei tai buvo aprašoma ankstesniuose vaikų psichologijos mokslo šaltiniuose, kuriuose autizmas buvo laikomas šizofrenija ar protiniu atsilikimu, gydytojas autizmą aprašė kaip atskirą sutrikimą, kuris pasireiškia nuo gimimo (Harris, 2018).

Kaip pažymi Olmsted (2016), L. Kanneris stebėjimo metu sutelkė dėmesį į tris autizmui būdingas savybes: socialinę izoliaciją, kalbos sutrikimus, rutinos ir pastovumo poreikį. Ryškiausiai pasireiškusi stebėtų vaikų savybė buvo socialinė izoliacija, kas rodė, kad autistai atėjo į pasaulį su įgimtu nesugebėjimu formuoti įprasto, biologiško sąlyčio su žmonėmis. L. B. Kanneris taip pat aprašė kitus autizmui būdingus kalbos sutrikimus – echolalijas (garsų pakartojimą) ir klaidingą įvardžių vartojimą. Pastovumo reikalavimas buvo paskutinė gydytojo aprašyta savybė, būdinga autizmo spektrui. Visi jo stebėjimo dalyviai griežtai laikėsi rutinos, o įvykus nežymiems aplinkos pokyčiams jausdavo nerimą, elgdavosi agresyviai. L. B. Kanneris (1945) pabrėžė, kad nepriklausomai nuo to, kaip gerai yra išplėtoti autizmo atpažinimo kriterijai, kiekvienas vaikas, turintis autizmo spektro sutrikimą yra unikalus asmuo su tik jam būdingais autizmo bruožais.

Nors dauguma L. B. Kannerio tyrimo rezultatų apie autizmą buvo teisingi, kai kurios jo hipotezės buvo klaidingos. Pasak, Martin (2016), L. B. Kanneris teigė, kad autizmą sukelia netinkamas auklėjimas, ypač motiniškos meilės trūkumas. Jis pastebėjo, kad autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų tėvai pasižymėjo perfekcionizmu. Taip pat mokslininkas nurodė, kad nors tyrimo dalyvių tėvai ir buvo labai atsakingi, išsilavinę asmenys, būdami emociškai šalti galėjo turėti įtakos savo vaiko autizmo išsivystymui. Ši teorija buvo pripažįstama daugiau nei du dešimtmečius, kol B. Rimlandas įrodė, kad autizmas yra biologinis sutrikimas, o ne emocinė liga, kaip buvo skelbiama anksčiau (Rimlandas, 1964). Šis tyrimas padėjo pakeisti požiūrį į autizmą ir turėjo žymų pokytį ASS turinčių vaikų ugdymo srityje. Nuo to laiko mokslininkai paneigė L. B. Kannerio teoriją, kad autizmą sukelia tėvų meilės trūkumas ir išskėlė B. Rimlando biologinės kilmės teoriją. Autizmas ir su juo susiję spektro sutrikimai yra laikomi „biologiškai pagrįsti neurologinio vystymosi sutrikimais, kurie yra dažnai paveldimi“ nors tiksli šių sutrikimų priežastis lieka nežinoma (Rimland, 1964, p.40).

L. B. Kanneris taip pat neteisingai manė, kad autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų intelekto koeficientas yra vidutinis arba aukštesnis už vidutinį, todėl šie vaikai turi potencialą įprastam kalbos vystymuisi. Šiandieninių mokslinių tyrimų duomenimis, vidutinis ASS turinčio vaiko intelekto koeficientas (toliau – IQ) yra apie 50, tačiau net jei vaiko IQ yra apie 50, mažiau nei 40 proc. ASS turinčių vaikų kalbos raiškos įgūdžiai taip ir neišsivysto (Mary, 2018; Chown, 2017). L. B. Kanneris manydamas, kad ASS turinčių vaikų intelekto koeficientas yra vidutinis arba aukštesnis, neatsižvelgė jog jo tiriamosios grupės dalyviai augo aukštąjį išsilavinimą turinčių asmenų šeimose, todėl veikiausiai, tai sudarė sąlygas aukštesniam ASS turinčių vaikų intelektui vystytis.

Be to, L. B. Kanneris manė, kad autizmas labiau tikėtinai pasireiškia pirmagimiams, tačiau naujesni tyrimai nepatvirtina šio teiginio (Mary, 2018; James, 2014).

Tolimesni autizmo spektro tyrinėjimai nesibaigė vien L. B. Kannerio hipotezėmis. 1944 H. Aspergeris (1938), išstudijavęs 4 sindromo atvejus, autizmo spektro sutrikimą pavadino „autizmo psichopatija“. H. Aspergeris (1938) autizmo spektro sindromo nelaikė šizofrenijos forma, tačiau pabrėžė stabilų socialinių įgūdžių formavimosi sutrikimų pobūdį ir išreiškė nuomonę, kad jo pacientai sugebėjo sukurti tam tikrus socialinius ryšius. Kaip pažymi K. S. Watts (2009), jo terminas tikriausiai šių dienų psichiatrijoje skambėtų kaip stabilus asmenybės sutrikimas, pasižymintis socialine izoliacija. Vėliau daktarė L. Wing sukūrė terminą - Aspergerio sindromas, skirtą apibūdinti asmenims su autizmo spektro sutrikimu neturintiems intelekto sutrikimo arba turintiems nežymų intelekto sutrikimą (Watts, 2009).

Šiuo metu, remiantis Tarptautinės statistinės ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacijos, dešimtojo pataisyto ir papildyto leidimo TLK – 10 (Australijos modifikacija, TLK - 10 – AM)

duomenimis, yra išskirtos net penkios autizmo rūšys: įvairiapusis raidos sutrikimas, vaikystės autizmas, atipiškas autizmas, Rett'o sindromas, Aspergerio sindromas. Šių autizmo spektro sutrikimų vystymosi priežastis, galimai, daugiau nei viena. Iškelta hipotezė, kad autizmą sukelia genetiniai sutrikimai, tėvų vyresnis amžius ir (arba) smegenų uždegimas. Uždegimo priežastys gali būti toksinės aplinkos medžiagos, infekcijos, gretutinės ligos (Alessia, 2009).

Apibendrinant galima teigti, kad autizmo spektro sutrikimo tyrinėjimai prasidėję XX amžiaus pradžioje turėjo ne vieną hipotezę: buvo manoma, kad tai šizofrenijos forma, protinis atsilikimas, dar vėliau manyta, kad autizmas vystosi dėl motiniškos meilės trūkumo. Nors nemažai hipotezių nepasitvirtino, tyrinėjant autizmo spektro sutrikimus padaryta nemažai reikšmingų atradimų: autizmo spektras išskirtas kaip atskiras sutrikimas, aprašyti bendrieji autizmo spektrui būdingi bruožai (socialinių įgūdžių stoka, kalbos raidos sutrikimai ir pasikartojančių veiklų poreikis), išskirtos autizmo rūšys (įvairiapusis raidos sutrikimas, vaikystės autizmas, atipiškas autizmas, Rett'o sindromas, Aspergerio sindromas) ir galimos vystymosi priežastys: vyresnis tėvų amžius, toksinai, infekcijos ir stresas patirtas nėštumo metu, gimdymo traumas (Alessia, 2009)

1.2. Autizmo spektro sutrikimui būdingi bruožai

Autizmo spektro sutrikimų (toliau - ASS) simptomatologija yra labai įvairi ir pasireiškia skirtingais intelekto ir kalbos išsivystymo lygiais (Alessia, 2009; Bohlander ir kt., 2012). Tačiau sutrikimus, priskiriamus Autizmo spektrui apjungia kelios bendrosios savybės, tokios kaip nepakankamas socialinių įgūdžių, funkcinės kalbos vystymasis ar jo sulėtėjimas, sensorinės sistemos disfunkcija ir riboti, pasikartojantys ir stereotipiniai veiklos modeliai (Amerikos Psichiatrijos Asociacija, 2000).

Vienas iš bendrų autizmo spektro sutrikimui priskiriamų bruožų yra **socialinių įgūdžių stoka**, kuri gali pasireikšti tokiais požymiais kaip socialinių taisyklių nesuvokimas, neverbalinės kalbos nesupratimas ir nenaudojimas, akių kontakto ir empatijos stoka. Mokslininkai, kai kuriuos iš minėtų sutrikimų sieja su „Minčių teorija“ (anglų k. Theory of Mind; Memisevic, Bisevic, Pasalic, 2018; Winoto, 2019), t.y. su gebėjimu numanyti ką kiti žmonės galvoja ir jaučia (Watts, 2008; Lonigro, 2018). Manoma, kad „Minčių teorijos“ stoka yra pirminė tolimesnių socialinių įgūdžių nesivystymo priežastis.

Turėti „Minčių teorijos“ įgūdžių, reiškia gebėti interpretuoti kito asmens mintis ir požiūrį. Kaip teigia M. Miller (2017), „Minčių teorijos“ ugdymas prasideda jau pirmaisiais vaiko gyvenimo metais, kai jis dalijasi bendru dėmesiu su suaugusiais. Bendrieji dėmesio įgūdžiai, plačiąja prasme, reiškia gebėjimą dalytis patirtimi ir interesais apie objektus ir įvykius su kitais

asmenimis. Vienas iš bendro dėmesio įgūdžio tikslų yra socialinių ryšių su kitais žmonėmis kūrimas, būtinas sveikam emociniam ir socialiniam vaiko vystymuisi. Būtent šio įgūdžio deficitas ryškiausiai pastebimas ASS turintiems vaikams ankstyvame amžiuje (Rohlfing, 2018).

C. Kasari ir N. Bauminger (2011) teigia, kad „Minčių teorijos“ trūkumas ASS turintiems vaikams apsunkina kitų žmonių emocinių būsenų suvokimą, todėl didina ASS turinčio vaiko atskirties riziką. Pasak tyrėjų, ASS turintys vaikai nesupranta, kad kiti asmenys turi savo požiūrį ir mintis – savo perspektyvą ir kad žmonių elgesys yra veikiamas asmeninių patirčių, todėl skirtingų žmonių elgesiai nėra vienodi. Mokslininkai (Kasari ir kt., 2011) pažymi, kad ASS turintis vaikas, nesuprasdamas, kad kitas žmogus galvoja kitaip nei jis, gali elgtis grubiai, atrodyti egocentriškas ir nesąžiningas. Kiti mokslininkai (Winoto, 2019; Monlux, 2019; Memisevic ir kt., 2018) papildoma, kad „Minčių teorijos“ stoka ypatingai neigiamai veikia ASS turinčio vaiko socialinius ryšius su bendraamžiais - jis vengia bendravimo, neįsitraukia į bendrus žaidimus, nebando siekti kitų įsitraukimo ar paguodos, nenori dalintis įspūdžiais, pomėgiais ar laimėjimais su kitais žmonėmis. Visa tai didina socialinį stresą, gali sukelti užsisklendimą savyje.

Vaikų turinčių ASS socialinius įgūdžius taip pat išsamiai tyrė J. Osterling ir G. Dawson (1994). Šių mokslininkų tyrimai rodo, kad vaikai, kuriems diagnozuotas autizmo spektro sutrikimas, žymiai rečiau žiūri į žmones ir reaguoja į savo vardą, gretinant su tipiška besivystančiais bendraamžiais. Nustatyta, kad vaikai, kuriems diagnozuotas ASS, demonstruoja daugiau pasikartojančių motorinių judesių ir naudojo mažiau gestų, nei tipiška besivystantys bendraamžiai (Osterling ir kt., 1994). Gestų, priskiriamų bendrojo dėmesio įgūdžiams, trūkumas ASS turinčių vaikų bendravime analizuojamas ir kitų mokslininkų (James, 2014; Alessia, 2009; Lonigro, 2018; Harris, 2018). Tokių gestų kaip rodymas pirštu ir prašymo duoti gestų nenaudojimas sietinas su vaiko socializacija. „Rodymo“ gestu vaikas atneša jam įdomų daiktą ir tiesia jį prie kitam asmeniui, kad jis pamatytų vaiko atneštą daiktą. „Davimo“ gestu vaikas tiesia daiktą į suaugusiojo rankas, kad galėtų su juo pasidalyti dominančiu objektu. Autoriai pažymi, kad šių svarbių socializacijai gestų ASS turintys vaikai be papildomų intervencijos priemonių išmoksta retai (Lonigro, 2018).

Prie socialinių įgūdžių deficito priskiriami ir kiti sutrikimai būdingi ASS turintiems vaikams. Dėl socialinių įgūdžių stokos ASS turintis vaikas demonstruoja probleminį elgesį dažniau ir jis yra intensyvesnis, nei tipiška besivystančių bendraamžių. A. Skoufou (2019) teigia, kad socialinės taisyklės yra kompleksiškos, dėl to jų išmokti ASS turinčiam vaikui – itin sunku. Atsidūręs situacijoje, kurioje nežino kaip reikėtų elgtis, palapsniui ASS turintis vaikas pasimeta, susierzina, gali pradėti demonstruoti probleminį elgesį – elgtis agresyviai, šaukti, mėtyti daiktus, žaloti save ir aplinkinius (Skoufou, 2019).

Apibendrinant, galima teigti, kad „Minčių teorijos“ trūkumas ir bendro dėmesio deficitas sutrikdo socialinių įgūdžių raidą ankstyvame amžiuje, kuomet formuojasi mokymosi imituojuant įgūdžiai, emocijų atpažinimo ir kito žmogaus požiūrio suvokimo formavimosi gebėjimai. Dėl šių priežasčių vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą dažniau demonstruoja probleminių elgesį, patiria socialinę izoliaciją, sulėtėja jų kognityvinė raida.

Kitas ASS būdingas požymis - **kalbos raidos sutrikimai**. Kaip teigia E. Kelty – Stephen ir E. Tek (2014), bendro dėmesio sutrikimai gali pasireikšti ne tik socialinių įgūdžių deficitu, bet ir visišku verbalinės kalbos įgūdžių nebuvimu arba uždelstu kalbos vystymusi, kadangi bendro dėmesio įgūdžiai tiesiogiai siejasi su kalbos raida. Vaikai įgyja kalbos įgūdžių klausydami tėvų kalbant apie aplinkoje esančius daiktus, susiejant jų pavadinimus su jų reikšmėmis. Šiam įgūdžiui įgyti svarbu atkreipti dėmesį į tai, ką tuo metu rodo ir sako asmuo, su kuriuo yra vaikas (Harrison, 2016).

Manoma, kad ASS turinčių vaikų kalbos raidai turi įtakos ne tik bendro dėmesio deficitas. Mokslininkai išskėlė hipotezę, kad negalėjimas vartoti neverbalinės kalbos yra susijęs su įgimtu negebėjimu suvokti kito asmens perspektyvos (Baron-Cohen, 2009). Remiantis eksperimentinių tyrimų duomenimis, net tais atvejais, kai ASS turintys vaikai sugeba palaipsniui užmegzti pakankamai stabilią ir santykinai adekvačią sąveiką su pažįstamais suaugusiaisiais, jų sąveika su bendraamžiais išlieka kelianti iššūkius visuose gyvenimo etapuose (Winoto, 2019).

Autizmo spektro bruožus lydi ir kiti kalbos raidos sutrikimai. O. Kim (2019) teigia, kad daugiau nei pusė visų ASS turinčių vaikų susiduria su problemomis komunikuojant. Nustatyta, kad net tie, ASS turintys vaikai, kurie išmoksta verbalizuoti, kalbėdami kalbą vartoja klaidingai. Pavyzdžiui, vaikai, kurie turi šnekamosios kalbos įgūdžių, patiria reikšmingų sutrikimų fonologijos srityje: derinant kalbos garsus, artikuluojant, sujungiant žinomus žodžius į funkcinį sakinį ir (arba) daro daug gramatikos klaidų. Be jau išvardintų iššūkių, ASS turintys vaikai, susiduria su funkcinės kalbos sunkumais pradėdant ar palaikant pokalbį, dažnai vartoja stereotipinę ir pasikartojančią kalbą, kalba trumpais, gramatiškai netaisyklingais sakiniais, nepapildo šnekamosios kalbos mimikomis, gestais, bei gali nesuvokti pašnekovo naudojamų gestų, emocijų, perkeltinės prasmės turinio. Tyrėjai pažymi, kad vaikams turintiems autizmo spektro sutrikimą būdingi dažni nukrypimai nuo pagrindinės temos, jie neretai apsiriboja viena ar keliomis dominančiomis temomis, elgesyje pastebimas spontaniško elgesio trūkumas (Elsabbagh ir kt., 2012).

Tyrėjai (Elsabbagh ir kt. 2012; James ir kt. 2014) nustatė, kad ribotos galimybės suvokiant ir interpretuojant žodiniu ir neverbaliniu būdu išreiškiamą kalbą, apsunkina įprastą kalbos vartojimą bendraujant su kitais žmonėmis. Kalbos įgūdžių deficito temą papildoma

Balčiūnaitė ir Ivoškuvienė (2002, p. 12), kurios aprašo šiuos pagrindinius ASS turinčių vaikų kalbėjimo ir kalbos požymius: „kalba šnabždėdami, vienus žodžius keičia kitais, kalba neatitinka reikšmių, elgiasi tarytum kurti, nevykdo paprastų instrukcijų kartoja klausimus ir teiginius (echolalija)“.

Taigi, dauguma ASS turinčių vaikų susiduria su rimtais kalbos raidos sutrikimais – nuo visiško kalbos raiškos įgūdžių nebuvimo iki netaisyklingo kalbos vartojimo fonologijos ir gramatikos srityje. Dauguma šių sutrikimų siejami su bendro dėmesio deficitu ir įgimtu negebėjimu suvokti kito žmogaus perspektyvos. Visi kalbos raidos sutrikimai neigiamai veikia vaiko savarankiškumo, komunikacijos ir ryšių su kitais asmenimis užmezgimo ir palaikymo įgūdžius.

Dar vienas ASS požymis - riboti, pasikartojantys ir stereotipiniai elgesiai, kuriais pasižymi net 68-74 proc. ASS turinčių vaikų. Pasikartojantys elgesiai yra skirstomi į dvi kategorijas:

- stereotipiniai elgesiai ir besikartojanti manipuliacija objektais;
- ribotas interesų spektras ir rutinų laikymasis (James, 2014; Ivoškuvienė ir kt., 2002).

Stereotipinius elgesius ir manipuliacijas objektais apima pasikartojantys motoriniai judesiai: rankų ar pirštų sukimasis, kompleksiniai viso kūno judesiai, siūbavimas, šokinėjimas, nevalingos mimikos, nevaldomas noras kartoti beprasmiškus veiksmus (Alessia, 2009; Cook ir kt., 2013).

Ribotas interesų spektras ir rutinų laikymasis pasireiškia nenoru mokytis naujų dalykų, domėjimusi labai siauromis pokalbių temomis, veiklomis, siekiu, kad objektai būtų išdėstyti tam tikra tvarka ir priešinimusi bet kokiems aplinkos ir rutinų pokyčiams. Mokslininkai teigia, kad rutinos, kurių gali laikytis ASS turintys vaikai gali būti ir nefunkcionalios (James, 2014; Ivoškuvienė ir kt., 2002). Jos gali pasireikšti vienos spalvos maisto valgymu, muzikos klausymu tik konkrečiu garso lygiu, to paties drabužio vilkėjimu, vienos konkrečios knygos skaitymu (Alessia, 2009; Cook ir kt., 2013; James, 2014; Ivoškuvienė ir kt., 2002).

Nepaisant Autizmo spektro sutrikimo diagnozės visi vaikai iki tam tikro amžiaus pasižymi pasikartojančiais ir stereotipiniais elgesiais. Kai kurie mokslininkai mano, kad tai natūrali vystymosi proceso dalis, padedanti prisitaikyti ir mokytis kartojimo būdu (Cook ir kt., 2013). Tačiau pasikartojantys elgesiai ir stereotipiniai elgesiai įprastai besivystantiems vaikams pradeda nykti sulaukus 3 metų amžiaus (Raulston, Machalicek, 2018). Nežiūrint į tai, kad nėra iširtos priežastys dėl kurių ASS turintiems vaikams pasikartojantys ir stereotipiniai elgesiai išlieka ir vyresniame amžiuje, yra paaiškinti tam tikri aspektai. Mokslininkai (Raulston, Machalicek, 2018) atskleidė, kad tarp pasikartojančių elgesių ir intelekto koeficiento nėra sąsajų. Net aukštą intelekto koeficientą turintys vaikai, pasižymi pasikartojančiais elgesiais.

Taip pat nustatyta, kad pasikartojančių elgesių pasireiškimui neturi įtakos ir socialinių ir kalbinių įgūdžių lygis (Raulston ir kt., 2018; James, 2014).

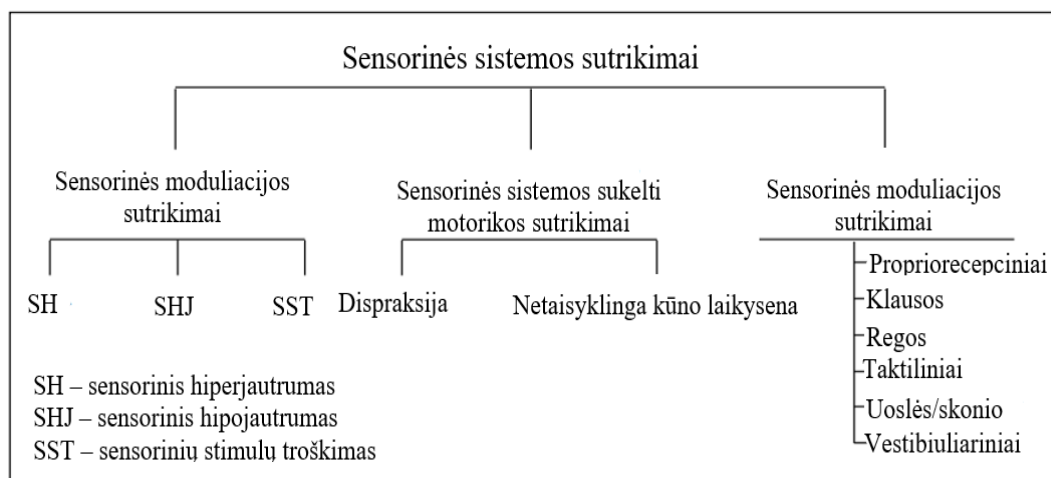
Tyrimų rezultatai rodo (Raulston ir kt., 2018), kad riboti, pasikartojantys ir stereotipiniai elgesiai ASS turintiems vaikams dažnesni gretinant su kitus raidos sutrikimus turinčiais vaikais ir įprastai besivystančiais vaikais. Atlikus tyrimą, kuriame dalyvavo trys grupės vaikų: ASS turintys vaikai, kitus raidos sutrikimus turintys vaikai ir įprastai besivystantys vaikai, atskleista, kad ASS turintys vaikai tris kartus dažniau demonstravo pasikartojančius elgesio modelius: pakartotinai baksnojo ar trankė žaislų paviršius, dažniau numesdavo žaislus, bandydavo juos sukti ir ridenti (Raulston ir kt., 2018).

Nustatyta, kad riboti ir pasikartojantys elgesio modeliai turi įtakos sensorinės sistemos veiklai, sunkumams prisitaikant prie pokyčių, padidėjusiam nuovargiui. Pastebima, kad šie požymiai augant reiškiasi vis rečiau (James, 2014; Cook ir kt., 2013). Taip pat, pasikartojantys elgesiai kartu su socialinių įgūdžių stoka neigiamai veikia vaiko gyvenimo kokybę: prastėja profesinio tobulėjimo galimybės, savarankiškumo įgūdžių ugdymas, mokymosi procesas, ribojamas kokybiškų ryšių užmezgimas su bendraamžiais. Įvertinus mokslininkų išvadas, matoma, kad pasikartojantys, riboti ir stereotipiniai elgesiai dar siejasi su nuotaikos svyravimu, probleminio elgesio pasireiškimu, o ASS turinčių vaikų tėvai išskiria, kad pasikartojantys, riboti ir stereotipiniai elgesiai yra vieni iš daugiausiai streso sukeliančių ASS turinčių vaikų bruožų šeimos nariams (Jiujias ir kt., 2017).

Apibendrinant mokslinių publikacijų informaciją, riboti, pasikartojantys, stereotipiniai elgesiai yra labai dažnas ASS turinčių vaikų bruožas, sukeliantis iššūkius daugelyje gyvenimo sričių ne tik ASS turintiems vaikams, bet ir jų šeimos nariams.

Prie jau išvardintų ASS būdingų bruožų požymių priskiriami **sensorinės sistemos sutrikimai**. Yra nustatyta, kad net 90 proc. ASS turinčių vaikų pasižymi sutrikusia sensorinės sistemos veikla (Chang, Owen, Desai, Hill, Arnett, Harris, Marco, Mukherjee, 2014). Mokslininkų teigimu, sensorinės sistemos integracija yra procesas, kurio metu smegenys gauna, sistemina, atskiria jutimus, siekiant tikslingo, adaptyvaus elgesio reaguojant į aplinką (Ayres, 2005; Chang ir kt., 2014). Yra išskiriamos trys sensorinės sistemos sutrikimų rūšys: sensorinės moduliacijos, sensorinės diskriminacijos ir motorikos funkcijų sutrikimai (Ayres, 2005; Miller, Anzalone, Lane, Cermak, Osten, 2007). Sensorinės moduliacijos sutrikimai gali pasireikšti hiperjautrumu (padidintas jautrumas), kuomet dirgiklis jaučiamas intensyviau, jo poveikis greitesnis arba išlieka ilgiau, hipojautrumu (sumažėjęs jautrumas) ir (arba) intensyviu potraukiu įvairiems sensoriniams dirgikliams. Sensorinės diskriminacijos sutrikimus apima lietimui, vaizdų, garsų, vestibuliarinių, propriocepcijos, skonio, uoslės dirgiklių diskriminacijos

sutrikimus, o motorinių funkcijų sutrikimus apima dispraksija, kūno padėties jutimo sutrikimai (Miller, 2007; Ayres, 2005).



1 pav. Sensorinės sistemos sutrikimų rūšys.

Šaltinis: sudaryta pagal Miller ir kt., 2007, p. 3

Dėl sensorinės sistemos sutrikimų atsirandantys motorikos funkcijų sutrikimai paveikia net 79 proc. autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų (Ayres, 2005). Sutrikimai pasireiškia prastais smulkiosios ir stambiosios motorikos įgūdžiais, vaikai gali pasižymėti silpnu arba pernelyg dideliu raumenų tonusu (Hotton ir Coles, 2015). Tai lemia vaikams kylančius sunkumus nustatant savo kūno padėtį erdvėje, jie gali nesuvokti, kad yra išsitemę, jog jų drabužiai persisukę, jiems būna sunku nustatyti jėgos kiekį sportuojant, laikant rašymo ir piešimo priemones, koordinuojant kūno dalių judesius, išlaikant pasirinktą judėjimo kryptį ir greitį (Hotton ir kt., 2015; Ayres, 2005; Miller, 2007).

Esant sensorinės moduliacijos sutrikimams, kuomet ASS turintys vaikai pasižymi padidintu jautrumu dirgikliams, juos gali erzinti ar net sukelti skausmą tam tikrų medžiagų lietimasis, tam tikros tekstūros maisto valgymas, jie gali neigiamai reaguoti į prisilietimus, nemėgti būti kerpami ar vaikščioti basomis, stovėti minioje. Kai ASS turintis vaikas pasižymi jautrumu vizualiniams dirgikliams ryškios šviesos gali sukelti skausmą, vaikai siekia būti tamsoje (Ming, Brimacombe ir Wagner, 2007). Gaudami stipresnius skonio ir kvapo jutimus gali vengti valgyti intensyvių kvapų turintį maistą, būti vietose, kur jaučiama didelė kvapų koncentracija (virtuvė, parduotuvės, sporto salės). Sumažėjęs sensorinis jautrumas dirgikliams pasireiškia tuo, kad vaikai gali nejausti realaus skausmo, temperatūros, spaudimo pojūčio, kvapų, todėl gali dažniau susižaloti, nusideginti, sušalti, apsinuodyti. Kuomet vaikas dėl sumažėjusio sensorinio jautrumo negauna jam reikalingo pojūčių kiekio, pasireiškia liguistas bandymas gauti pojūčių. Vaikai gali bandyti paliesti tam tikrus daiktus, šiurkščius, švelnius,

šiltus ar šaltus paviršius, uostyti intensyvius kvapus, žiūrėti į blizgius, šviečiančius objektus, nori jausti viso kūno ar konkrečių kūno dalių spaudimą (Ming, Brimacombe ir Wagner, 2007).

Sensorinės diskriminacijos sutrikimai apima visų jutimo sistemos organų sutrikimus. Vieniems vaikams gali pasireikšti vieno, kitiems kelių ar net visų jutiminės sistemos organų sutrikimai – klaidinga sensorinių dirgiklių siunčiama informacija (Miller, 2007).

M. Dovydaitienė, G. Vaitiekutė ir D. Nasvytienė (2013) teigia, kad su klausa ir garso nustatymu susiję sensoriniai ypatumai apsunkina ASS turinčių vaikų gebėjimą nustatyti garso šaltinį, jiems gali būti sunku atskirti panašiai skambančius žodžius, garsus, o triukšmingoje mokymosi aplinkoje sunku išgirsti mokytojo instrukcijas nuo aplinkoje esančių pašalinių garsų, tokių kaip laikrodžio tiksėjimas, kėdės gurgždėjimas, kosėjimas ar net pieštuko drožimas. R. Pérez-Fonseca (2019) nustatė, kad dėl vaizdo sensorikos disfunkcijos ASS turintiems vaikams kyla problemų randant panašumus ir skirtumus tarp objektų: veidų, paveikslėlių, emocijų, spalvų, formų, suvokti daikto padėtį erdvėje.

M. Hotton ir kt. (2015) teigia, kad sensorinės sistemos sutrikimai lėtina mokymosi procesą, skatina nepageidaujamą elgesį ir apsunkina emocijų valdymo procesus. V. Tyagi, M. Juneja ir R. Jain (2018) atlikto tyrimo metu nustatyta, kad sensorinės sistemos sutrikimai gali būti viena iš ASS vaikams būdingos nemigos priežasčių. Ištirta, kad daugiau nei 40 proc. ASS turinčių vaikų pasižymi miego sutrikimais, kurie gali išsivystyti dėl per didelio jautrumo sensoriniams dirgikliams, iššaukto nerimo ir susijaudinimo. Autoriai teigia, kad miego sutrikimai pasireiškia jautriu miegu, ilgu užmigimo procesu, trumpa miego trukme ir dažnais pabudimais naktį.

Taigi, didelė dalis ASS turinčių vaikų pasižymi sensorinės sistemos sutrikimais, kurie pasireiškia padidėjusiu arba susilpnėjusiu sensorinės sistemos jautrumu įvairiems dirgikliams arba troškimu gauti tam tikrų sensorinių dirgiklių pojūtį. Sensorinių dirgiklių sutrikimai apima visas jusles ir kiekvienam ASS turinčiam vaikui gali pasireikšti skirtingai. Nepaisant sensorinės sistemos sutrikimo tipo, lėtėja kognityvinė vaiko raida, didėja probleminio elgesio pasireiškimo tikimybė, susiduriama su emocijų valdymo iššūkiais ir net miego sutrikimais, didėja rizika susižaloti.

Apibendrinant, ASS turintiems vaikams būdingus bruožus, matoma, kad kiekvienas iš jų neigiamai veikia vaiko raidą, ryšius su aplinkiniais, savarankiškumą ir akademinis pasiekimus. Nors tai nėra visi ASS turintiems vaikams žinomi bruožai, socialinių įgūdžių trūkumas, kalbos raidos ir sensorinės sistemos sutrikimai, bei rutinų ir pasikartojančių veiklos modelių poreikis yra nustatomas didžiajai daliai šių diagnozę turinčių vaikų.

1.3. Socialinių įgūdžių svarba autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams

Socialiniai įgūdžiai yra apibūdinami kaip sąveika tarp asmens, aplinkos ir įrankių naudojamų gyvybiškai svarbių tarpasmeninių ryšių inicijavimui ir palaikymui. Šiuos įgūdžius apima fizinis vystymasis, savęs suvokimas, asmeninė atsakomybė, ekonominis – profesinis aktyvumas ir akademiniai įgūdžiai, tarpasmeniniai elgesiai, į save orientuoti elgesiai, akademiniai elgesiai, bendraamžių priėmimas, bendravimo įgūdžiai (Elliot, 1987).

Yra kelios socialinius įgūdžius apibrėžiančios sąvokos, kurias mokslininkas S. Elliot (1989) siūlo sugrupuoti į tris kategorijas: pripažinimas tarp bendraamžių, elgesio sąvoka ir socialinio pagrįstumo sąvoka.

Pripažinimo tarp bendraamžių apibrėžime vaikas yra apibūdinamas socialiai įgudusiu, jei yra priimtas tarp bendraamžių. Tam, kad būtų nustatyta bendraamžių pripažinimo būseną vaiko atžvilgiu, buvo sukurti įvairūs sociometriniai rodikliai (Lonigro, 2018). Tačiau ši sąvoka turi trūkumų: konkretūs elgesiai, vedantys į bendraamžių pripažinimą arba atstūmimą nėra išskirti. Be to, bendraamžių pripažinimo sąvoka mažai pasitarnauja kuriant strategijas socialiniams įgūdžiams ugdyti. **Elgesio apibrėžimas** socialinių įgūdžių kontekste, socialiai priimtus elgesius apibrėžia kaip tokius elgesius, kurie demonstruojami specifinėse situacijose, kuriose yra maksimali tikimybė sulaukti bausmės. Šios sąvokos pranašumas yra tas, kad ji išskiria specifinius socialinius elgesius, juos valdančius kintamuosius (priežastis ir pasekmė) ir situacijas, kuriose šie elgesiai yra demonstruojami. Be to, socialinių įgūdžių moksle elgesio sąvoka turi tiesioginį ryšį su intervencijų strategijomis sukurtomis mažinti socialinių įgūdžių trūkumą (Elliot, 1987). Paskutinis iš trijų socialinių įgūdžių apibrėžimų yra **socialinis pagrįstumas**. Ši sąvoka aiškina, kad socialiniai įgūdžiai yra tie elgesiai, kurie demonstruojami tam tikrose situacijose padeda nuspėti vaiko požiūrį į svarbias socialines pasekmes (Bell-Dolan, 1998; Elliot, 1987). Svarbūs socialiniai rezultatai mokyklinio amžiaus vaikams ir paaugliams apima bendraamžių priėmimą į savo grupę, reikšmingą kitų žmonių socialinių įgūdžių vertinimą (pavyzdžiui mokytojų ir tėvų), akademinį kompetentingumą, savigarbą ir adekvati psichologinė būseną (psichopatologijų nebuvimas). Ši sąvoka yra bendraamžių pripažinimo ir elgesio sąvokų derinys, kuris yra visapusiškesnis, nei kiekvienas iš anksčiau išvardintų apibrėžimų atskirai. Specifiniai elgesiai yra identifikuojami ir susiję su svarbiais kriterijais rodančiais adekvatų socialinį funkcionavimą.

Taigi, socialiniai įgūdžiai yra plati sąvoka, apimanti skirtingus, bet tarpusavyje susijusius įgūdžius. Apibendrinus, tai ne tik tarpasmeniniai, į save orientuoti ir akademiniai elgesiai, tai

taip pat yra bendraamžių priėmimas, bendravimo įgūdžiai, bei įvairūs prisitaikymo aplinkoje įgūdžiai. Šių įgūdžių dažnai trūksta ASS turintiems vaikams dėl bendro dėmesio deficito, kalbos raidos, sensorinės sistemos sutrikimų (Grove, Baillie, Baron-Cohen, Hoekstra, 2014; Miller ir kt. 2015). Mokslininkai (Cook ir Odom, 2013; Bohlander ir kt., 2012) teigia, kad socialinių įgūdžių trūkumas turi reikšmingą poveikį gyvenimo kokybei: akademiniam pasiekimams, elgesiui, santykiams ir psichinei sveikatai.

Socialinių įgūdžių trūkumas yra glaudžiai susijęs su tuo, kad ASS turintys vaikai susiduria su sunkumais akademinėje srityje (Westerveld, Trembath, Webster, Hodge, Roberts, Jacqueline, 2017). Nors ASS turintys vaikai gali mokėti gerai skaityti, daugelis gali nesuprasti skaitomo teksto turinio (Jones D., Greenberg, Crowley, 2015). Be to, tyrėjai pastebi koreliaciją tarp socialinių įgūdžių stokos ir sunkumų išmokstant abėcėlę (Westerveld ir kt., 2017).

Socialinių įgūdžių trūkumas yra viena iš priežasčių, dėl kurios ASS turintys vaikai, demonstruoja nepageidaujamą elgesį, kuris pasireiškia dažniau ir yra intensyvesnis, nei įprastai besivystančių bendraamžių. Nepageidaujamo elgesio formos yra įvairios: gali pasireikšti agresija, prievarta, saviagresija, impulsyvumu, bei kitokiu destruktiviu elgesiu (McGill ir kt., 2015; Beresford, 2007). N. Shea, E. Payne ir N. Russo (2018) nustatė empirinį ryšį tarp socialinių įgūdžių trūkumo ir vaikų elgesio. Mokslininkai pastebėjo, kad 50 proc. ASS turinčių vaikų, elgesys priklauso nuo turimo socialinių įgūdžių lygio (Shea ir kt., 2018). Be to, dėl probleminio elgesio ASS turintiems vaikams tenka dažnai keisti mokyklas, o tai neigiamai veikia jų akademinis pasiekimus (Brown ir McIntosh, 2012; Fulton, Crnčec, Rogers, 2014).

Fulton ir kt. (2014) teigimu, ugdant socialines kompetencijas mažėja probleminio elgesio epizodų skaičius ir didėja savarankiškumo, pažangesnio mokymosi ir sėkmingų santykių vystymosi su bendraamžiais tikimybė (Hughes, 2011). Destruktyvus elgesys ir socialinis funkcionavimas nulemia ASS turinčių mokinių įtrauktį į bendrojo lavinimo mokyklas (Lauderdale-Littin ir Brennan, 2013). Tokios išvados rodo, kad tinkamas dėmesys socialinių įgūdžių ugdymui gali daryti teigiamą įtaką pageidaujamo elgesio formavime, taip didinant vaiko sėkmingą įtrauktį į mokymosi aplinką tikimybę.

Nustatyta, kad socialinių įgūdžių trūkumas sukelia problemų kuriant ir palaikant socialinius santykius tarp bendraamžių mokykloje ir su šeimos nariais. Įrodyta, kad ASS turintys vaikai dažnai patiria patyčias, užmezga mažiau draugiškų ryšių su bendraamžiais, dažnai draugystės ryšiai nebūna labai artimi (McGill ir kt., 2015), jaučiasi vieniši ir atstumti (Silveira-Zaldívar ir Curtis, 2016). Nustatyta, kad tarp asmens socialinių įgūdžių stokos ir patiriamų patyčių dažnumo ir jų sunkumo yra tiesioginis ryšys (Marshall ir kt., 2015). Stebėjimai darželyje ir pradinėse klasėse parodė, kad ASS turintys vaikai per pertraukas pirmiausia užsiima individualiomis veiklomis, retai įsitraukia į grupinius žaidimus ir (arba)

mažiau bendrauja su įprastai besivystančiais bendraamžiais (Lerner ir Lillard, 2014; Kamps, Thiemann-Bourque, Heitzman-Powell, Schwartz, Rosenberg, Mason ir Cox, 2015). Tyrimai rodo, kad autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai vidutiniškai praleidžia 30 proc. pertraukos laiko praleidžia vieni, kai jų tipiška besivystantys bendraamžiai praleidžia tik 9 proc. pertraukos laiko (Locke, Lawson, G., Beidas, R. S., Aarons, G. A., Xie, M., Lyon, R., Stahmer, A., Seidman, M., Oh, C., Spaulding, K., Dorsey, S., Mandell, S. D., 2016).

Mokslininkai analizuoja ir socialinių įgūdžių deficito poveikį psichinei ASS turinčių vaikų sveikatai. Tyrimai rodo, kad socialinės sąveikos ir bendravimo su kitais kokybė yra tiesiogiai susijusi su patiriamu vienatvės ir nerimo lygiu (Bauminger ir Kasari, 2011; Lasgaard ir kt., 2010), užimtumu, išsilavinimu, nusikalstamumu, priklausomybe narkotinėms medžiagoms ir psichine sveikata (Jones ir kt., 2015). Nustatyta, kad didžioji dalis jaunuolių, kurių amžiaus vidurkis yra 22 metai, per dvejus metus nuo vidurinės mokyklos baigimo neturėjo darbo ir netęsė mokslų aukštesiose mokyklose bei patyrė didesnę nerimą, nei įprastai besivystantys tokio paties amžiaus jaunuoliai (Hillier ir kt., 2011; Locke, 2015). Mokslininkų N. Bauminger ir C. Kasari (2011) atliktame tyrime pastebėta, kad aukštesnis intelektas nebūtinai koreliuoja su geresniais socialiniais įgūdžiais: geresni socialiniai įgūdžiai nebūtinai būdingi aukštesnio intelekto asmenims.

Taigi, socialiniai įgūdžiai veikia didelę dalį ASS turinčių vaikų gyvenimo sričių: nuo savarankiškumo ir prisitaikymo aplinkoje iki santykių su aplinkiniais. Dėl socialinių įgūdžių trūkumo, prastėja ASS turinčių vaikų akademiniai pasiekimai, santykiai su bendraamžiais ir šeimos nariais, nukenčia psichinė sveikatos būklė, formuojasi problemiškas elgesys, dažnėja problemiško elgesio atvejų. Svarbu pabrėžti, kad socialinių įgūdžių trūkumo iššauktos neigiamos pasekmės ASS turinčiam vaikui, išlieka ir paauglystėje ir suaugus, nepriklausomai nuo asmens intelekto koeficiento lygio.

1.4. Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko ugdymo galimybės

ASS turintys vaikai dažnai susiduria su adaptacijos ir bendravimo iššūkiais tiek namuose, tiek ugdymo institucijose. Tam įtakos turi įgimti kalbos raidos ir sensorinės sistemos sutrikimai, socialinių įgūdžių trūkumas, struktūros poreikis (Ivoškuvienė ir Balčiūnaitė, 2002). Siekiant palengvinti ASS turinčių vaikų adaptacijos, bendravimo, mokymosi procesus, yra taikomos įvairios intervencijos ir metodai. Mokslinėje literatūroje dominuoja dvi intervencijų ir metodų kategorijos 1) tikslingos intervencija, kurios yra taikomos ribotą laiką tarpą ir yra naudojamos siekiant konkretaus elgesio išmokimo ar vystymosi rezultatų ir 2) visapusiški ugdymo modeliai, kurie yra sudaryti iš kelių intervencijų ir yra naudojami ilgesnį laikotarpį, jų tikslas įgyti

kompleksiškų įgūdžių (Odom ir kt., 2013). Toliau bus aptariama antro tipo kategorija: ugdymo metodikos, paremtos struktūruotu mokymu, sudarančios galimybes komunikacijai ir socialinių įgūdžių ugdymui, bei sensorinės sistemos lavinimui.

Viena iš minėtų metodikų naudojamų ASS turinčių vaikų ugdyme siekiant struktūruoti mokymą yra TEACCH (anglų k. Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Kaip teigia G. Pastor ir kt. (2018), ASS turintiems asmenims ypatingai svarbu, kad užsiėmimai būtų planuojami ir vykdomi laikantis griežtos tvarkos. Nusistovėjusi dienos veiklų seka suteikia vaikui pasitikėjimo, saugumo ir drąsos jausmą, o nuspėjamumas, kurį sugeneruoja rutina, sumažina ASS turinčių vaikų stresą ir nuovargį - padeda išsaugoti vidinę pusiausvyrą, palengvina mokymosi procesą. TEACCH metodika padeda šio tikslo pasiekti aplinkos ir darbo struktūravimu (Sanz ir kt., 2018).

Vienas iš pagrindinių TEACCH metode naudojamų komponentų yra vizualinis tvarkaraštis, dar vadinamas vizualiniu grafiku ar vizualine dienotvarke. Vizualinis tvarkaraštis yra paveikslėlių, daiktų ar žodžių seka, kuri iliustruoja veiklos eiliškumą, veikia kaip užuomina, sufleruojanti, kas bus daroma toliau (MacDuff, Krantz, ir McClannahan, 1994). Įrodyta, kad ši priemonė gerina ASS turinčių vaikų sutelktumą užduočių atlikimo metu, nes padeda vaikui jaustis saugiam. (Knight, Sartini ir Spriggs, 2015). Taip pat vizualinis tvarkaraštis padeda sumažinti probleminio elgesio kiekį. Kadangi ASS turintys vaikai dažnai patiria stresą, kuomet tenka staiga pabaigti jiems patinkančią veiklą ir pradėti nemotyvuojančias veiklas, juos svarbu tinkamai ir iš anksto informuoti apie tai, kada viena veikla pasibaigs ir prasidės kita. J. M. Hochman, E. W. Carter, K. Bottema-Beutel, M. N. Harvey ir J. R. Gustafson, (2015) teigimu, vizualiniame tvarkaraštyje pateiktas veiksmų planas sumažina netikėtumo sukeltą nerimą ir vaikas ramiau priima pokyčius, lengviau užbaigia ilgas ar sudėtingas užduotis, tampa lankstesnis pokyčiams. Be to, vizualinis tvarkaraštis yra nepriklausomumą ir pasitikėjimą savimi ugdanti priemonė, nes sumažina kito asmens paramos poreikį vaikui, kadangi tvarkaraštis, o ne mokytojas ar tėvai suteikia užuominą ar priminimą apie tai, ką reikėtų daryti toliau.

Yra išskiriamos kelios vizualinių tvarkaraščių rūšys: iš žodžių, paveikslėlių, nuotraukų, daiktų arba mišrūs (Morrisett, 2015). Autoriaus teigimu, tvarkaraštis iš daiktų naudojamas tais atvejais, kai vaiko kalbos įgūdžiai yra labai menki arba jų visai nėra. Tokiu atveju, prieš vaiką yra išrikiuojami daiktai, kurie yra naudojami jo dienotvarkėje. Pavyzdžiui, prieš vaiką išrikiuojami daiktai: kamuolys (reiškia žaidimus lauke), muilas (ėjimą praustis), šaukštas (pietų metą), dėlionė (užduočių atlikimo su mokytoja laiką). Kas kartą prieš atliekant suplanuotą veiklą dienotvarkėje, daiktas yra pastumiamas į priekį arba paduodamas vaikui. Pabaigus užduotį, kitas daiktas imamas ir patraukiamas į priekį arba duodamas vaikui. Dar yra

paveikslėlių ir nuotraukų tvarkaraščiai. Šiuos tvarkaraščius naudoja vaikai turintys vidutinius ir aukštesnius už vidutinius kalbos suvokimo įgūdžius. Norint turėti tokią priemonę, reikia sukurti paveikslėlius, kurie bus reikalingi norint atlikti pasirinktą veiklą. Sukurti paveikslėliai yra klijuojami ar segami eilute ant bet kokio pagrindo, ant kurio būtų užtektinai vietos paveikslėliams sudėti. Vėliau mokiniui yra užduodama atlikti pirmąją veiklą iš tvarkaraščio. Kai vaikas atlieka pirmą užduotį, svarbu pavaizduoti jos pabaigą. Pavyzdžiui, perkelti paveikslėlį su atliktu veiksmu į kitą pusę, arba į vokelį su užrašu "atlikta". Toliau mokinys atlieka kitą užduotį, kol pabaigia visas veiklas parodytas tvarkaraštyje (Morrisett, 2015). Tyrėjai pažymi, kad vizualinis tvarkaraštis iš žodžių tinka gerai skaitantiems mokiniams. Kartais žodžiai, iliustruojantys veiksmus yra atspausdinami ir įlamenuojami, kad juos būtų galima tiesiog perkelti į atliktų užduočių sąrašą ir naudoti daug kartų, arba išbraukti lape surašytus ir jau atliktus veiksmus (Hochman ir kt., 2015).

Skelbiama, kad TEACCH metodikos taikymas teigiamai prisideda ne tik prie vaikų ugdymo kokybės, jo naudą emocinei būklei pastebi ASS turinčių vaikų tėvai ir mokytojai (Tarraga ir kt., 2018). Nors ir nežymus, tačiau pastebimas sumažėjęs juntamo streso kiekis minėtoms žmonių grupėms. Šios metodikos efektyvumas pastebimas ir gerinant socialinius įgūdžius: vaikai, kuriems buvo taikomas šis struktūruota metodika, žymiai dažniau įsitraukdavo į grupinius žaidimus, demonstravo geresnius bendravimo įgūdžius ir neverbalinio bendravimo įgūdžius. Taip pat, išskiriama TEACCH nauda, padedant plėsti pomėgių spektrą, mažinant sensorinės disfunkcijos požymius. Bene dažniausiai mokslininkai aprašo struktūruoto mokymosi naudą mažinant probleminio elgesio epizodų skaičių: vaikai tapdavo lankstesni pokyčiams, lengviau priimdavo dienotvarkės pasikeitimus (Tarraga, Sanz, Fernandez, Pastor, 2018). Svarbu pridurti, kad sėkmingas programos įgyvendinimui reikia intensyvaus, apie 7 valandų per dieną trunkančio TEACCH metodikos taikymo, o taip pat specialistų, pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo.

Atsižvelgiant į mokslinių tyrimų rezultatus, struktūruotas mokymasis yra daug žadantis ASS turinčių vaikų ugdymo ir jų šeimos narių gyvenimo kokybei gerinti. Informacijos vizualizavimas ir ugdymo aplinkos ir veiklos struktūrizavimas taikant vizualinius tvarkaraščius ne tik palengvina perėjimą nuo mėgstamos veiklos prie mažiau mėgstamos, suteikia saugumo jausmą, sumažina suaugusiųjų paramos poreikį, skatina savarankiškumą, mažina probleminio elgesio pasireiškimo kiekį ir ugdo lankstumą pokyčiams, bet ir mažina šeimos narių ir pedagogų dirbančių su ASS turinčiu vaiku, juntamo streso kiekį. Tačiau metodo privalumai tampa pastebimi tik intensyviai dirbant komandoje

Mokant ASS turinčius vaikus svarbu atsižvelgti ne tik į struktūruotos aplinkos kūrimą, bet ir į jiems būdingus kalbos raidos sutrikimus ir esant poreikiui – mokyti ir pritaikyti

alternatyvios ir pagalbinės komunikacijos būdus. Esant sudėtingesniems autizmo atvejams, kuomet vaikas visai negali kalbėti verbaliniu būdu, gali būti taikoma Augmentinė ir alternatyvioji komunikacija (angl. Augmentative and Alternative Communication).

Pasak, ilgametę patirtį naudojant Augmentinę ir alternatyvią komunikaciją turinčių specialistų, V. Liaudanskienės ir A. Vilūnienės (2006) – alternatyvios komunikacijos sistema parenkama atsižvelgiant į ASS turinčio vaiko intelektą, kadangi iš viso yra išskiriamos net šešios tokios sistemos. Pati paprasčiausia ir mažiausiai įgūdžių reikalaujanti sistema yra daiktai – simboliai. Ją taikyti galima vaikams, kurie supranta priežasties ir pasekmės ryšius, žino dažniausiai savo aplinkoje naudojamų daiktų funkcijas. Aukštesnį intelektą turintiems vaikams taikomos abstrakčių grafinių simbolių ir žodžių, bei raidyno sistemos.

Alternatyvi komunikacija suteikia galimybę verbalinės kalbos nevartojančiams ASS turintiems vaikams ne tik komunikuoti ir būti suprastiems aplinkinių, išskiriama šios sistemos nauda padedant reikšti nuosekliai mintis ir net suteikti pasitikėjimo savimi. Nepaisant šių alternatyvios komunikacijos privalumų, pastebimas ir neigiamas simbolių sistemos efektas. Vienas jų – neigiamas visuomenės požiūris į asmenis, naudojančius alternatyvią simbolių komunikaciją, laikant simbolių sistemas naudojančius žmones turinčius žemesnį intelektą. Skeptiškai apie alternatyvią komunikaciją atsiliepia vaikų tėvai nerimaudami, jog toks būdas neskatins vaikų natūralaus kalbos vystymosi proceso (Liaudanskienė ir Viliūnienė, 2006). Toks tėvų požiūris, nors ir neturintis mokslinio pagrindo, veikia paties vaiko motyvaciją mokytis naudoti alternatyvią komunikacijos sistemą, o juk vienas iš svarbiausių efektyvumo veiksnių išlieka paties vaiko noras mokytis taikyti simbolių sistemą savo gyvenime.

Vienas plačiausiai pasaulyje naudojamų alternatyvios komunikacijos metodų yra PECS (anglų k. Picture Exchange Communication System). Pasak mokslininko, K. Jameso (2014) aprašomas metodas sudarytas iš šešių mokymosi etapų ir padeda kai kuriems ASS turintiems vaikams, suprasti bendravimo taisykles ir plėsti žodyną. PECS metodu grįsta komunikacijos mokymo pradžia būna tokia: vaikas gauna norimą daiktą, davęs tą daiktą vaizduojantį paveikslėlį žmogui, kuris norimą daiktą gali paduoti. Nuo anksčiau minėtų alternatyvios komunikacijos metodu PECS skiriasi savo griežtu protokolu, kuriame komunikacijos įgūdžiai yra formuojami suteikiant vaikui paskatinimą, pagalbos lygio mažinimą ir mokant vaiką generalizuoti gaunamą informaciją su paveikslėlyje esančiu vaizdu.

Tyrėjai M. Flippin, S. Reszka, ir L. Watson (2010) rašo, kad PECS padeda autizmą turintiems vaikams, kurie negeba bendrauti verbaliniu būdu arba kurių verbaliniai įgūdžiai labai riboti. Moksliniuose šaltiniuose randama informacijos apie tai, kad PECS metodo taikymas turėjo teigiamos įtakos prašymo funkcijos formavimui, funkcinės kalbos vystymuisi. Tyrėjai priduria, kad yra trys vaikų turinčių ASS grupės, galimai imlesnės PECS mokymo metodui: tai

asmenys su ribota motorinės sistemos veikla, rodantys stiprų domėjimąsi objektais ir demonstruojantys ribotus bendro dėmesio įgūdžius (Flippin ir kt., 2010). Nežiūrint į tai, kad PECS metodas yra plačiai naudojamas, nėra iki galo empiriškai pagrįsta, kad ši intervencija ASS turintiems vaikams padeda ugdyti verbalinės kalbos įgūdžius. Efektyvumui įrodyti trūksta kokybiškai atliktų tyrimų, kadangi pastebėta, jog dabartiniuose tyrimuose taikyti tyrimo modeliai nebuvo patikimi (Flippin ir kt., 2010).

Atsižvelgiant į tyrimų informaciją, platus alternatyvių komunikacijos metodų spektras didina ASS turinčių vaikų galimybes su ribotu arba visišku kalbos įgūdžių deficitu būti išgirstiems ir suprasti aplinkinius. Platesnės alternatyvių komunikacijos metodų galimybės ASS turinčių vaikų kalbos raidai kol kas nėra įrodytos, tačiau jau esami rezultatai apie alternatyvių komunikacijų naudą skatina tolimesnių, kokybiškų tyrimų eigą ateityje.

Dar viena svarbi sėkmingo ASS turinčių vaikų ugdymo sąlyga yra **sensorinė integracija**. ASS turintys vaikai dažnai susiduria su sensorinio apdorojimo proceso sutrikimais, todėl patiria raidos sutrikimus, sunkumus mokantis, valdant emocijas ir elgesį, būna dirglūs, išsiblaškę. (Pérez-Fonseca ir kt., 2019). Siekiant palengvinti ASS turinčių vaikų sensorinio apdorojimo procesą yra taikomos įvairios sensorinės integracijos intervencijos, terapijos ir metodai. Mokslinėje literatūroje sensorinio apdorojimo intervencijos, terapijos ir metodai skirstomos į tokias grupes (Weitlauf ir kt., 2017):

- sensorinės integracijos intervencijos (naudojant jutiminių ir kinetinių komponentų derinius, tokius kaip medžiagos su skirtingomis faktūromis, lietimasis / masažas, sūpynės ir batuto pratimai bei pusiausvyros ir raumenų pasipriešinimo pratimai);
- aplinkos praturtinimas (intervencijos, apimančios tikslinį sensorinių dirgiklių poveikį, siekiant skatinti dirgiklių toleravimą kituose kontekstuose);
- klausos sensorinės sistemos integracija (intervencijos, turinčios klausos komponentus, tokius kaip filtruotas garsas, siekiant palengvinti jutimo apdorojimo iššūkius teorizuotu fonetinio perkvalifikavimo būdu);
- Intervencija pagrįsta muzikos terapija (intervencijos, apimančios muzikos grojimą ar dainavimą arba judėjimą klausant muzikos);
- masažas;
- kitos / papildomos intervencijos (taktiliniai uždaviniai, svertinės antklodės).

Pirmoji sąrašo – sensorinės integracijos terapija. Sensorinės integracijos terapija grįsta aktyviu laiko praleidimu individualiai pritaikytoje aplinkoje, kurioje gausu veiklos, padėsiančios gauti reikalingų sensorinių dirgiklių kiekį. Šią terapiją beveik išimtinai taiko tik ergoterapeutai (Ayres, 2005). Sensorinė integracijos terapija vykdoma atliekant daugybę

veiklų: skirtingų audinių, šepetėlių, tekstūrų lietimui, vestibuliarinės sistemos lavinimu supantis hamake, šokinėjant ant batuto, sėdint ant gimnastikos kamuolio, laipiojant virve, važinėjant atsigulus ant riedlentės, užsidedant svarelius ant riešo ir kulkšnių, nešiojant pasunkintas liemenes (Leong, Stephenson ir Carter, 2014).

Pasunkintų liemenių nešiojimas rekomenduojamas tris kartus per savaitę, vidutiniškai po dvi valandas per dieną. Ši rekomendacija pateikta po ankstesniame tyrime gautų rezultatų (Yunus, Liu, Penkala, 2015). Autorių teigimu, pasunkintos liemenės nešiojimas trukdavęs po dvidešimt minučių per dieną ir tris kartus per savaitę nebuvo įvertintas kaip veiksminga terapija (Yunus ir kt., 2015). Nors pastebėta, kad net ir ilgiau nešiojama pasunkinta liemenė – vidutiniškai dvi valandas – tik nežymiai sumažino probleminio elgesio kiekį. Dėl šios priežasties pasunkintų liemenių nešiojimas išlieka nepagrįsta intervencija ASS turinčių vaikų sensorinės sistemos integracijai gerinti.

Sensorinės integracijos metodas plačiai taikomas vaikams turintiems mokymosi sutrikimų, tačiau pastaruosius du dešimtmečius dažnai taikomas ASS turintiems vaikams. Sensorinės integracijos terapija siekiama suteikiant sensorinius dirgiklius daryti įtaką neurologiniams procesams nuo kurių priklauso sudėtingų įgūdžių ugdymo sėkmė (Leong ir kt., 2014). Sensorinės integracijos terapija laikoma tada, kai vaikas prisitaiko aplinkoje. Šia terapija nėra bandoma išmokyti naujų įgūdžių, ja siekiama paveikti vaiko sensorinės sistemos funkciją, jo emocinę ir fizinę sveikatą būtiną sėkmingam mokymuisi (Leong ir kt., 2014).

Sensorinės integracijos terapijos efektyvumas nėra įrodytas. Iki šiol yra atlikti tik keli tyrimai, kuriuose nustatytas terapijos veiksmingumas ASS turinčių vaikų ugdyme (Stephenson ir Carter, 2014; Leong ir kt., 2014).

Kita terapija taikoma ASS turinčių vaikų sensoriniams sutrikimams mažinti yra praturtintos aplinkos terapija. Ši terapija apima įvairius individualiai parinktus pratimus, kuriuos atliekant vaikas gauna didelį sensorinių dirgiklių kiekį.

Buvo atliktas tyrimas, kurio metu ASS turintiems vaikams du kartus per dieną buvo taikoma aplinkos praturtinimo terapija sudaryta iš trisdešimties pratimų (Aronoff, Hillyer, Leon, 2016). Aplinkos praturtinimo pratimus sudarė įvairūs sensorinę sistemą stimuliuojantys pratimai: taktiliniams pojūčiams naudoti įvairių paviršių lietimo pratimai, karoliukų vėrimo ir rūšiavimo pagal dydį ir spalvas pratimai, šiltų, šaltų paviršių lietimo pratimai, paveikslų, nuotraukų stebėjimo, lipimo laiptais ir daiktų nešiojimo virš galvos pratimai.

Praėjus šešiams mėnesiams nuo tyrimo pradžios, nustatyta, kad visi tiriamieji demonstravo geresnę motorinę koordinaciją, atminties įgūdžius, rečiau pasireiškė pasikartojantys elgesiai (Aronoff ir kt., 2016).

Nepaisant teigiamų rezultatų, tyrimo autoriai rekomenduoja atlikti išsamesnius tyrimus, vertinančius aplinkos praturtinimo terapiją.

Išsamesni tyrimai atlikti vertinant klausos integracijos, muzikos ir masažų terapijos poveikį sensorinei ASS turinčių vaikų integracijai.

Klausos integracijos terapija skirta ASS turintiems vaikams, kurie pasižymi padidėjusiu arba sumažėjusiu klausos jautrumu. Prie klausos integracijos terapijų yra priskiriamos „Tomatis“ „Samonas“ garso terapijos. Šių terapijų taikymo metu vaikui uždedamos ausinės, per kurias groja elektroniniu būdu modifikuoti garsai. Tai gali būti muzika arba atskiri garsai (Yunus ir kt., 2015). A. Weitlauf, N. Sathe, M. McPheeters, Z. Warren (2017) apžvalginiam straipsnyje plačiai nagrinėjama klausos integracijos terapijos tema.

Mokslininkai nustatė, kad klausos integracijos metodų taikymą vertinę tyrimai neparodė reikšmingų pokyčių sensorinės integracijos srityje ASS turintiems vaikams, nors tėvai ir mokytojai atsiliepią apie klausos integracijos metodą gana teigiamai (Weitlauf, Sathe, McPheeters, Warren, 2017). ASS turinčių vaikų tėvų ir mokytojų nuomone, klausos integracijos metodai buvo veiksmingi mažinant probleminio elgesio epizodų kiekį ir šį metodą jie norėtų taikyti ir toliau (Weitlauf ir kt., 2017).

Kitame klausos integracijos terapijos tyrime, terapija buvo taikoma ASS turintiems vaikams, siekiant pagerinti komunikacijos įgūdžius. Praėjus keturiems mėnesiams nuo tyrimo pradžios, nustatyta, kad terapija buvo neefektyvi – nei vieno tyrime dalyvavusio vaiko kalbiniai įgūdžiai nepakito, net ir nežymiai. Kiti mokslininkai tyrė modifikuotos muzikos taikymą ASS turintiems vaikams ir atskleidė klausos jautrumo, spontaniškos kalbos, klausymo ir emocijų valdymo teigiamus pokyčius. Nepaisant keliuose tyrimuose publikuotų teigiamų rezultatų, klausos integracijos metodų taikymas išlieka iki galo empiriškai nepagrįstu metodu dėl didesnio tyrimo kiekio trūkumo, mokslininkai nerekomenduoja taikyti klausos integracijos terapijų, nes jos nėra empiriškai pagrįstos ir dažnai šioms terapijoms skirta įranga yra labai brangi (Warren ir kt., 2017).

M. McPheeters ir kt. (2017) T. Flippin ir kt., (2010) teigia, kad tyrimai vertinę muzikos terapiją grįstas intervencijas pranešė apie tam tikrą reikšmingą poveikį socialiniam įsitraukimui, emocijų valdymui, žodiniam ir neverbaliniam bendravimui, ir bendro dėmesio įgūdžiams. Tyrimuose buvo naudojami skirtingi protokolai ir nagrinėjami skirtingi rezultatai, todėl daryti išvadas apie metodo efektyvumą yra sudėtinga.

Pasak L. Weitlauf ir kt. (2017) ir Yunus ir kt., (2015), masažų intervencijos naudojimo efektyvumas kol kas taip pat išlieka diskutuotinas, nes visų tyrimų, vertinusių masažo terapijos įtaką ASS turinčių vaikų sensorinės sistemos funkcijoms rezultatai nesutampa. Vienu autorių teigimu, masažo terapijos taikymas nuo 15 iki 30 minučių per dieną, tris kartus per savaitę, po

trijų mėnesių duoda teigiamų pokyčių mažinant nerimą. Mokslininkai pabrėžia, kad šią terapiją reikia taikyti atsakingai: labai svarbus geras terapeuto ir vaiko, kuriam bus atliekamas masažas ryšys. Svarbu, kad vaikas jaustųsi saugiai ir norėtų lankytis masažo terapijoje.

Darbuose, kuriuose buvo stebimas poveikis grupėms, kurios gaudavo masažų terapiją su grupėmis, kurios negaudavo masažų terapijos, pranešė apie teigiamus pokyčius masažą gavusiems tyrimo dalyviams. Pagerėjimas buvo pastebėtas stimulų apdorojimo procesuose, retesniu autizmo simptomų pasireiškimu. Rezultatai daug žadantys dėl į sensorinę terapiją nukreiptos intervencijos, kurią galima atlikti namų aplinkoje su minimalia žalos rizika, todėl masažo terapija išlieka dažniausiai taikoma sensorinės integracijos terapija iš visų žinomų terapijų ASS turintiems vaikams (Yunus ir kt., 2015).

Taigi, ASS turintys vaikai susiduria su sensorinės integracijos sunkumais, dėl to gali sutrikti jų raida, socializacija, savarankiškumo ugdymas. Siekiant palengvinti vaikų kasdienius potyrius, skatinti susikaupimą, mažinti probleminių elgesio kiekį, gerinti komunikacijos įgūdžius ir santykius su artimais žmonėmis, taikomos įvairios intervencijos. Nors yra išskiriamos net šešios sensorinės integracijos intervencijų ir metodų rūšys, kiekvieną verta tyrinėti išsamiau, siekiant visapusiškai atskleisti jų efektyvumą ir pritaikymo galimybes. Kol kas tiksliai žinoma yra tai, kad vienomis efektyviausių terapijų yra laikomos taktilinės sistemos funkcijas veikiančios terapijos – masažas, praturtintos aplinkos ir sensorinės integracijos terapijos. Mažiausiai efektyviomis laikomos klausos sensorinę sistemą veikiančios terapijos.

Apibendrinant, mokslinėse publikacijose skelbiamą informaciją, galima daryti išvadą, kad pagrindiniai autizmo spektro sutrikimo bruožai yra 1) socialinių įgūdžių trūkumas 2) kalbos raidos sutrikimai 3) stereotipinių ir pasikartojančių veiklų poreikis 4) sensorinės sistemos sutrikimai.

Nustatyta, kad daugelis socialinių įgūdžių ir kalbos raidos sutrikimų ASS turintiems vaikams išsivysto dar ankstyvoje vaikystėje. Šios raidos sutrikimų priežastys gali būti bendro dėmesio trūkumas ir „Minčių teorijos trūkumas“. Dar autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams pasireiškia sensorinės sistemos sutrikimai. Jie neigiamai veikia ASS turinčių vaikų mokymąsi, savipriežiūros įgūdžius, miego kokybę, santykių užmezgimo su bendraamžiais galimybes. Be sensorinės sistemos sutrikimų, ASS turintys vaikai pasižymi ribotu interesų spektru ir pasikartojančių veiklų poreikiu, kurie sumažina naujas mokymosi galimybes, vaiko lankstumą prisitaikant prie besikeičiančių sąlygų.

Šių sutrikimų neigiamai įtakai gyvenimo kokybei sumažinti, yra taikomi įvairūs metodai ir intervencijos padedančios ugdymo proceso metu: įvedamas struktūruotas mokymas, diegiamos alternatyvios ir pagalbinės komunikacijos priemonės, taikomos įvairios į sensorinių sistemos sutrikimų mažinimą orientuotos priemonės. Nepaisant to, kad ne visos iš minėtų

intervencijų ir metodikų yra empiriškai pagrįstos, ankstesnių tyrimų rezultatai, nors ir nežymiai, bet teigiami - leidžia daryti išvadas, kad jos vertos tyrinėti išsamiau.

2. SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO METODAI AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINTIEMS VAIKAMS

2.1. Metodai skirti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti

Šio skyriaus tikslas išnagrinėti empiriškai pagrįstus metodus, skirtus ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, siekiant detaliau suvokti šių dienų socialinių įgūdžių ugdymo procesą, pasiekimus ir spragas šioje srityje.

Įrodymais grįsta socialinių įgūdžių praktika svarbi ASS turintiems vaikams, siekiant sėkmingai ugdyti jų socialinius įgūdžius. Yra įvairių sampratų, aiškinančių, kas yra įrodymais grįsta praktika, tačiau dauguma sutinka, kad įrodymais grįsta praktika yra ta, kurios teigiamas rezultatas yra įrodytas tyrimais (Cook ir kt., 2013; McGrew ir kt. 2016). Įrodymais grįsta praktika apibrėžiama remiantis bet kuriuo iš šių kriterijų: 1) du ar daugiau aukštos kokybės eksperimentinių ar kvazi-eksperimentinių tyrimų, atliktų bent dvejoms tyrimo grupėms, 2) penki ar daugiau darbų pavyzdžių, kuriuos būtų pateikę trys skirtingi tyrėjai ; arba vienas aukštos kokybės eksperimentinis tyrimas 3) trys aukštos kokybės atvejo tyrimai (McGrew ir kt., 2016). Remiantis šiais kriterijais išskiriamos šios socialinių įgūdžių intervencijos: Draugų Pagalbininkų metodas (angl. Peer Mediated interventions), Esminio Atsako Mokymas (angl. Pivotal Response Training, toliau – PRT), Videomodeliavimas (Video modeling). Teigiamos elgesio stiprinimo intervencijos, ypač Taikomosios Elgesio Analizės metodo (Applied Behaviour Analysis, toliau – ABA) taikymas, taip pat yra laikomos tinkama įrodymais grįsta intervencija ugdant ASS turinčių vaikų socialinius įgūdžius (Karal ir Wolfe, 2018; Nesterova, Aysina ir Suslova, 2015; Bohlander ir kt., 2012; Silveira -Zaldivar, 2019; Kamps ir kt., 2015).

Vienas efektyviausių metodų ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti yra **Taikomosios Elgesio Analizės metodas (ABA)** (Maglione, 2017; McPhilemy ir Dilenburger, 2013; Peters - Scheffer, Didden, Korzilius, Sturmey, 2011). Šio metodo esmė yra paremta mintimi, kad bet koki elgesį galima keisti, keičiant pasekmes tam elgesiui. ABA mokymo metu sudėtingi socialiniai įgūdžiai yra išskirti į smulkius etapus, kuriuos išmokus palaipsniui suformuojamas galutinis įgūdis. Šio metodo taikymo metu mokymosi procesą valdo terapeutas (Nesterova ir kt., 2015).

ABA apima imitacijų mokymo, kalbos suvokimo, objektų, veiksmų, savybių įvardijimo, objektų klasifikavimo mokymus. Taip pat ugdo klausiamųjų žodžių reikšmės suvokimą ir vartojimo galimybes. Kai kuriose ABA programose mokomas priežasties - pasekmės ryšio suvokimas, kito asmens perspektyvos suvokimas, dialogo, žaidimo ir pokalbio palaikymo

įgūdžiai. ABA taikymas yra intensyvus – nuo 20 iki 40 valandų per savaitę (Maglione, 2017; McPhilemy ir kt., 2013; Peters - Scheffer ir kt., 2011, Nesterova ir kt., 2015)

ABA priskiriami ugdymo metodai yra užuominų teikimas, pagalbos užlaikymas, pastiprinimas, veiksmų jungimas į visumą, formavimas, diferencijuotas alternatyvaus elgesio pastiprinimas, gesinimas, funkcinis elgesio vertinimas, funkcinės komunikacijos mokymas (Nesterova ir kt., 2015)

P. Scheffer ir kt. (2011), A. Nesterova ir kt., (2015) teigia kad, ABA pastebimai pagerina ASS turinčių vaikų savarankiškumo įgūdžius, pokalbio inicijavimo įgūdžius, efektyviai mažina probleminio elgesio atvejų skaičių, ugdo akių kontakto palaikymą, priežasties- pasekmės ryšių suvokimą, įtraukiant vaikus į bendro ugdymo mokyklas. Nustatyta, kad tik nedidelei daliai vaikų, taikomosios elgesio analizės terapija nepadėjo. P. Scheffer ir kt. (2011) papildė, kad intensyvi, bent du metus po- 25–40 valandų per savaitę ir iki keturių metų pradėta taikyti ABA, kai kuriems vaikams gali suteikti reikšmingą intelekto koeficiento ir kitų standartizuotų testų balų padidėjimą, sėkmingesnę dalinę ar visišką integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. Pastebima, kad kalbos, žaidimo įgūdžių ugdymo bei probleminio elgesio, tokio kaip agresijos, saviagresijos ir stereotipinių pasikartojančių elgesių mažinimo rezultatai buvo ne tokie reikšmingi, kaip kad IQ testų rezultatų skirtumai, gretinant su kitomis intervencijomis taikomomis ASS turintiems vaikams (McPhilemy ir kt., 2013).

Svarbu pabrėžti, kai kurie mokslininkai kritiškai vertina intelekto pokyčių rezultatus taikant ABA metodą dėl tyrimuose pastebėtų galimų metodologinių netikslumų. Kai kurie mokslininkai C. McPhilemy ir K. Dillenburger (2013) teigia, kad atrankos kriterijus pagal IQ koeficientą nebūtinai pagrindžia intelekto pokytį. Autoriaus teigimu, IQ testo rezultatų pagerėjimas galėjo būti geresnių testo atlikimo įgūdžių ir susikaupimo įgūdžių pagerėjimas, o ne intelekto pokyčio įrodymas.

Nors didelė dalis tyrimų akcentuoja ABA naudą, atsiranda tyrimų išvadų, kurios teigia, kad ABA gali turėti neigiamų pasekmių. Nustatyta, kad asmenims, kuriems buvo taikyta ABA, buvo padidėję potrauminio streso simptomai (Kupferstein, 2018). Kiti tyrimai rodo, kad taikant ABA įgyjama priklausomybė nuo greito paskatinimo, tai gali apsunkinti vaikų socialinių santykių ir tarpasmeninių įgūdžių vystymąsi, kas veda prie motyvacijos trūkumo ir nesėkmingo mokymosi proceso (Malmgren ir Causton-Theoharis, 2006). Taip pat P. Kirkham (2017) nurodo, kad trūksta tyrimų, kurie apibūdintų ilgametį ABA poveikį verbaliniu ar alternatyvios komunikacijos būdu nekalbantiems vaikams, negalintiems išreikšti savo nuomonės. Daroma prielaida, kad ilgametės terapijos metu skiriama bausmė ir atlygis nesuprantant užduodamos užduoties gali ugdyti asmenis, kurie laikosi reikalavimų ir yra pasirengę paklusti kitiems, nepaisant užduoties tikslo (Kirkham, 2017).

Apibendrinant galima teigti kad, ABA turi didelį potencialą ASS turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdyme: skatinant savarankiškumą, mažinant probleminę elgesį, skatinant įsitraukimą į veiklas, bendro ugdymo mokyklas. Nežiūrint į tai, vis dar išlieka nežinoma šios terapijos įtaka vaikų emocinei būsenai, charakterio formavimui. Tai skatina tolimesnių tyrimų organizavimą siekiant detaliam išaiškinti teigiamas ir neigiamas ABA pasekmes.

Kitas socialinius įgūdžius ugdantis metodas ASS turintiems vaikams - Esminio atsako mokymas (toliau - PRT) tai - natūralistinis, biheviorizmu grįstas metodas. Šio ugdymo proceso metu PRT taikantis specialistas dirba su svarbiausiomis vaiko raidos sritimis, tokiomis kaip motyvacija, socialinio kontakto inicijavimas, savikontrolė, empatija. Pasak tyrėjų, antriniai PRT metodo taikymo tikslai yra vaiko akademinų pasiekimų, bendravimo ir kalbos įgūdžių gerinimas, pasikartojančių elgesių kiekio mažinimas, ribotų ASS turinčių vaikų pomėgių lauko plėtimas (Bozkurt ir Vuran, 2013). PRT užsiėmimų metu, kurie būna žaidimo formos, asmuo dirbantis su vaiku, prašo vaiko atlikti tam tikras užduotis. Kai vaikas rodo pastangas atlikti užduotį arba teisingai atlieka užduotį, su juo dirbantis suaugusysis suteikia jam teigiamą pastiprinimą – vaiką motyvuojantį apdovanojimą. PRT gali būti naudojamas ankstyvoje vaikystėje ir paauglystėje.

Yra įrodymų, kad pagrindinio atsako (PRT) metodas gerina ASS turinčių vaikų bendro dėmesio įgūdžius, tačiau neaišku, ar šie pokyčiai yra ilgalaikiai ir ar įgūdžiai išlieka nutraukus metodo taikymą. Tyrime, kuriame buvo vertinamas PRT metodo efektyvumas ribotų ir pasikartojančių elgesių dažniui mažinti, po 16 savaičių pastebėti teigiami pokyčiai. Riboti ir pasikartojantys elgesiai po paskutinio vertinimo žymiai sumažėjo vaikams, kurių amžius buvo nuo 7 iki 14 metų. Šie rezultatai išliko reikšmingi praėjus mėnesiui po PRT metodo taikymo nutraukimo. S. Vuran (2007) teigia, kad PRT veiksmingumas yra įrodytas gerinant ASS turinčių mažų vaikų socialinius-emocinius ir komunikacinius elgesio rezultatus, tačiau išlieka nežinoma kaip įgyti įgūdžiai išlieka netaikant intervencijos. Manoma, kad PRT metodo efektyvumo priežastis yra labai motyvuojančios priemonės taikomos šios intervencijos metu: vaikų žaislai, mėgstamiausi žaidimai, žaidimų scenarijai (Jones, ir Carr, Feeley, 2006).

Vertinant PRT metodą matomas jo ilgalaikis efektyvumas mažinant ritualinių elgesių mažinimui ir ribotų pomėgių lauko plėtimui, bendro dėmesio įgūdžių ugdymui. Pažvelgus į bendro dėmesio įgūdžių ugdymo tyrimų išvadas, įrodytas tik laikinas teigiamas metodo poveikis, panaši situacija ir vertinant socialinių sąveikų skatinimą ir komunikacijos įgūdžių ugdymą – patvirtinta, kad PRT metodas šioje srityje veikia, tačiau išlieka neaiškus įgytų įgūdžių tęstinumas.

Dar vienas šiame skyriuje aptariamas metodas - **Draugų pagalbinių metodas** (anglų k. Peer Mediated Interventions). Draugų Pagalbinių arba dar Bendraamžių Kuratorių

pavadinimais ir Pagalbos Tarpininkaujant bendraamžiams pavadinimais žinomas metodas, kurio metu mokiniai gali padėti moksleiviams, kuriems reikia papildomo mokymo ir praktinių užsiėmimų. Mokymai gali vykti socialinio elgesio ir (ar) akademinų įgūdžių ugdymo srityse (Dudzinskienė, 2010). Draugas pagalbininkas nebūtinai turi būti to paties amžiaus kaip ir jo kuruojamas vaikas, tačiau šiam procesui atrenkamas mentorius turi būti atsakingas, motyvuotas ir gerai besimokantis mokinys, kuris norėtų dalyvauti savanoriškai (Dudzinkienė, 2010; Battaglia, 2014).

Mokslinėse publikacijose dažniausiai yra išskiriami penki draugų pagalbininkų metodo modeliai: Klasę Apimantis modelis, Įvairias Amžiaus Grupes Apimantis modelis, Bendraamžių Kuruojamų Mokymosi Strategijų modelis (toliau - PALS), Reciprokinis Draugų Pagalbininkų modelis ir Bendraamžių Pagalbininkų Modelis (Hott, 2014; Battaglia, 2014). Analizuojant pastaruosius dešimt metų publikuotus užsienio mokslininkų darbus socialinių įgūdžių ugdymo tema, galima daryti išvadą, kad ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiais ugdyti dauguma Draugų pagalbininkų metodo modelių yra efektyvūs.

Dauguma tyrimų atliktų Draugų Pagalbininkų metodo modelių efektyvumui socialinių įgūdžių ugdymo srityse įvertinti naudojamas Percentage of Nonoverlapping Data (toliau – PND) skaičiavimo metodas, kurio skalę sudaro vertinimai nuo 0 iki 100 procentų. Jei PND yra mažesnis, nei 50 procentų, metodas laikomas neefektyviu, nuo 50 iki 70 procentų surinkęs metodas vertinamas diskutuotinu, 70 – 90 procentų - laikomas efektyviu, o nuo 90 ir daugiau procentų – labai efektyviu metodu (Schlosser, 2008).

Tiriant Draugų Pagalbininkų modelius, Įvairias Amžiaus Grupes Apimantis modelis (anglų k. Cross – Age Model) naujausiuose tyrimuose parodė apie 70 procentų efektyvumą. Šis rezultatas rodo, kad modelis veiksmingas, tačiau rekomenduojamas tirti nuodugniau (Hott, 2014; Methew, 2018). Šio modelio esmė – ASS turinčiam mokiniui skirti vyresnio amžiaus išmokytą mentorį moksleivį, kuris kelis kartus per savaitę, mokslo metų eigoje dirba ties akademinėmis ir socialinių įgūdžių ugdymo užduotimis. Nors pastebėta, kad po atliktų tyrimų ASS turintys vaikai parodė teigiamą pokytį bendro dėmesio sutelktumo ir iniciatyvos ėmimosi srityse, tačiau mokinių bendradarbiavimas neturėjo įtakos netinkamo socialinio elgesio mažinime: nepakito netinkamų temų inicijavimo ir pokalbio temos nesilaikymo – dažno perėjimas prie nesusijusių su aptariama tema dalykų rodikliai. Dėl šių priežasčių, mokslininkai tiriantys Draugų Pagalbininkų metodą rekomenduoja atlikti daugiau tyrimų Įvairias Amžiaus Grupes Apimančio metodo efektyvumui vertinti (Methew, 2018; Hott, 2014). Mokslininkė Battaglia (2014) savo darbe priduria, kad vyresnio amžiaus mentoriai nereikalauja dažno pedagogų įsikišimo mokymo proceso metu: vyresni mokiniai gana greitai išmoksta darbo su ASS turinčiu vaiku ypatybių – tai didelis privalumas perkrautoje mokytojo dienotvarkėje,

tačiau jie dažnai nesukuria artimo ryšio su kuruojamu vaiku dėl amžiaus skirtumo. Galbūt todėl Klasę Apimantis Bendraamžių Pagalbininkų modelis laikomas kur kas efektyvesniu siekiant socialinių įgūdžių įsisavinimo ASS turintiems vaikams.

Battaglia (2014) ir Methew (2018) pažymi, kad taikant Klasę Apimantį modelį, net trijų kiekybinių tyrimų išvadose modelis buvo įvertintas 92 proc. veiksmingumo koeficientu ir yra laikomas labai efektyviu. Šio darbo modelio pagrindas yra toje pačioje klasėje besimokančio ASS turinčio vaiko ir įprastai besivystančio vieno ar kelių bendraamžių partnerystė siekiant pažangių akademinų ir socialinio elgesio rezultatų. Nors metodas yra taikomas ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikams, kol kas didesnę efektyvumą demonstruoja ikimokyklinio amžiaus vaikų grupė ir pradinių klasių mokiniai. Kanadoje atlikto tyrimo duomenimis po Klasę Apimančio Draugų Pagalbininkų metodo taikymo ASS turintys vaikai demonstravo aktyvesnę įsitraukimą į žaidimus, sumažėjusį abejingumą žaidimo metu. Išvados papildytos rekomendacijomis struktūrizuoti aplinką, tai gali padėti įgyti socialinių įgūdžių vaikams, turintiems socialinių bendravimo sunkumų (Maich, 2018). Daroma prielaida, kad šiai amžiaus grupei priklausantys vaikai daugiau žaidžia ir daugelio socialinių įgūdžių išmoksta žaidimo metu (Bowman-Perrott, 2014). Tačiau Battaglia (2014) pabrėžia, kad mentorių modelis yra veiksmingesnis, kai naudojamas klasėje, kur mentoriai geriau pažįsta savo klasės draugus, todėl galimai, dirba veiksmingiau.

Tuo tarpu PALS ir Reciprokinis Draugo Padėjėjo modeliai buvo išsamiau tyrinėti tik viename tyrime ir yra laikomi neefektyviais ugdant socialinius įgūdžius ASS turintiems asmenims (Hott, 2014).

Apibendrinant tyrimų apžvalgas, dauguma Draugų Pagalbininkų metodo modelių yra efektyvūs ugdant ASS turinčių ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikų socialinius įgūdžius, įskaitant bendrą dėmesio sutelktumą, bendravimą, ir iniciatyvos ėmimąsi. Tyrimai taip pat parodė, kad mokiniams bendradarbiaujant sumažėjo netinkamas socialinis elgesys, toks kaip netinkamų temų inicijavimas, pokalbio temos nesilaikymas – dažnas perėjimas prie nesusijusių su aptariama tema dalykų.

ASS turinčių vaikų socialinių įgūdžių ugdyme taikomų metodų sąrašą papildo ir Videomodeliavimo metodas (Video Modeling). Videomodeliavimas – gerai žinomas metodas specialiojo ugdymo srityje. Šiuo metodu tiksliniai įgūdžiai, kurių siekiama išmokyti, mokiniams yra demonstruojami vaizdo įrašo formatu. Videomodeliavimo metodas dar skirstomas į kelias atskiras grupes: Videomodeliavimas, kuomet mokomasi stebint suaugusį asmenį arba bendraamžį ir Videomodeliavimas, kuomet stebimas įgūdžio atlikimas demonstruojamas iš vaiko perspektyvos (tarytum vaikas matytų viską savo akimis). Pasak S. Litras, D. Moore ir A. Anderson (2010), pirmame mokymo etape vaizdo įrašo formatu

mokiniam yra demonstruojami visi tikslinį įgūdį sudarantys veiksmai, kuriuos atlieka kitas vaikas, suaugusysis arba net pats mokinytis. Vėliau vaikas yra paprašomas atlikti tuos pačius veiksmus, su kuriais susipažino žiūrėdamas filmuotą medžiagą. Videomodeliavimo sesijos turėtų vykti 2-3 kartus per dieną, po dvi – tris peržiūras kiekvieną kartą. Jei vaikas labai domisi Videomodeliavimo pamokomis, galima leisti ir ilgiau, tačiau žiūrėjimo laikas neturėtų viršyti 90 minučių per dieną. Vaizdo įrašų žiūrėjimo laikas yra ribojamas siekiant išlaikyti susidomėjimą, kad vaikui neatsibostų mokytis. Vaizdo įrašo stebėjimo metu rekomenduojama vaiką pagirti net už minimalius bandymus pakartoti vaizdo įrašė matomus veiksmus, tariamus žodžius, frazes ar sakinius (Litras, Moore ir Anderson, 2010). Kaip pažymi Moore (2010), metodas gali būti integruojamas mokymo metu kartu su modeliavimu, imitaciniais žaidimais ir vizualinių stimulų atpažinimo užduotimis. Mokslinėje literatūroje (Cardon ir Wilcox, 2011; Akmanoglu ir Tekin-Iftar, 2011) randama duomenų, kad Videomodeliavimu grįstas mokymas labiausiai padeda asmenims, kurie susiduria su sunkumais suvokiant kalbą ir diferencijuojant aplinkos garsus, tiems, kurie vengia socialinių sąveikų. Mokslininkai T. A. Cardon ir T. Wilcox (2011) priduria, kad Videomodeliavimas yra efektyvi priemonė ugdyti ASS turinčius vaikus, nes metodas yra grįstas mokymusi stebint ir vizualiniais stimulais grįstomis instrukcijomis. Nustatyta, kad ASS turintys vaikai geriau įsimeina vizualiai pateiktą informaciją. Be to, tyrėjai atskleidė, kad dėmesys ir motyvacija yra esminiai efektyvaus mokymosi stebint kito elgesį veiksniai (Bellini ir Akullian, 2007). Mokymasis stebint filmuką, kuriame yra susiaurintas dėmesio laukas ir yra pašalinti su pagrindine filmuko informacija nesusiję objektai, veiksmai ir garsai, padeda ASS turinčiam vaikui išlikti dėmesingam ir susitelkti ties svarbia informacija (Bellini ir Akullian, 2007). Videomodeliavimas yra laikomas net efektyvesniu už įprastą modeliavimą stebint ar mokantis gyvai, nes tiesioginio susitikimo metu, taikant Modeliavimo metodą, ASS turinčius vaikus gali blaškyti aplinkoje esantys objektai, trikdyti tiesioginis akių kontaktas, garsai (Plavnick ir Dueñas, 2018).

Videomodeliavimas laikomas empiriškai pagrįstu metodu mokant ASS turinčius vaikus socialinių įgūdžių. Kaip rodo tyrimai, Videomodeliavimo metodas, kuomet vaizdo įrašas yra nufilmuotas iš vaiko perspektyvos, buvo veiksmingas ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus žaidimo įgūdžių su bendraamžiais, vaikai taip pat pradėjo dažniau inicijuoti pokalbį, pagerėjo jų reciprokinio pokalbio įgūdžiai, kai kuriems sekėsi geriau atpažinti kito emocijas (Kagohara, Achmadi, van der Meer, 2013; Charlop Miltenberger, 2015). E. Boudreau ir B. D'Entremont (2010) atlikto tyrimo duomenimis, taikant Videomodeliavimą, kuriame mokomasi stebint suaugusįjį, vaikai sėkmingiau inicijuodavo žaidimą ir ilgesnį laiką sugebėdavo nenukrypti nuo žaidimo scenarijaus, taip pat sugebėdavo pritaikyti įgūdžius ir kitose aplinkose, tai reiškia, kad įvykdavo įgūdžių generalizacija. Tyrimuose (Boudreau ir D'Entremont, 2010) minimi teigiami

pokyčiai ir imitacinių įgūdžių srityje - pastebėta pažanga savipriežiūros srityje: dantų valymo, rankų plovimo, naudojimosi tualetu įgūdžiai. Dar nustatyta (Morlock ir kt., 2015), kad Videodeliavimo metodas pagerino ir kitus savarankiškumo įgūdžius, tokius kaip akvariumo valymas, makaronų virimas, sumuštinio gaminimas.

Atlikta tyrimų siekiant nustatyti Videodeliavimo metodo, kuriame mokomasi stebint bendraamžius, efektyvumą ugdant socialinius įgūdžius ASS turintiems vaikams (Cimen ir Diken, 2012). Nustatyta, kad šis metodas yra efektyvus mokant sudėtingų socialinių elgesių, sudarytų iš ilgų veiksmo sekų ir kad vaikai sugebėdavo pakartoti tris pirmus vaizdo įrašė vaizduojamus veiksmus jau po pirmų dviejų peržiūrų. Pastebimas ir teigiamas šio metodo poveikis įgūdžių generalizacijos srityje ir žaidimo įgūdžių ugdymo srityje (Cimen ir Diken, 2012).

Nors Videodeliavimas turi daug pliusų, kai kurie tyrėjai nurodo, kad šio metodo efektyvumas kelia abejonių, o jo integracija ugdymo įstaigose taip pat sudėtinga. Viena iš esminių Videodeliavimo metodo spragų yra filmukų trukmė. Kuriant metodą neatsižvelgta, kad daug ASS turinčių vaikų susiduria su atminties sutrikimais (Nesterova ir kt., 2015). Siekiant išmokyti ir atlikti veiksmus demonstruojamus filmuke, svarbu peržiūrėti visą filmuką prieš turint progą pakartoti vaizdo įrašė demonstruojamą įgūdį. Kai kuriems asmenims užduotis gali būti sudėtinga dėl iššūkių sutelkiant dėmesį, ypač kai vaizdo įrašai yra net kelių minučių trukmės ir (arba) kai užduotys tampa sudėtingesnės dėl didelio reikalingų atlikti veiksmų skaičiaus (Locke ir kt., 2015). Šie apribojimai kelia abejonių dėl Videodeliavimo pritaikymo kasdienių gyvenimo įgūdžių ugdymo srityje, kadangi toks įgūdis dažnai apima sudėtingas užduotis, sudarytas iš daugybės veiksmų (Locke ir kt., 2015; Nesterova ir kt., 2015; Cimen ir Diken, 2012). Kituose tyrimuose, kuriose Videodeliavimas buvo laikomas neveiksmingu, Wilson (2012) nurodė, galimas priežastis - autizmo medicininės diagnozės sudėtingumas. Tai galėtų reikšti, kad Videodeliavimas daugeliu atvejų yra efektyvus didinant ASS turinčių vaikų socialinę sąveiką, kaip tai įrodo daugelis kitų tyrimų (pavyzdžiui: Bellini ir Akullian, 2007), tačiau gali būti ne toks efektyvus sunkesniais autizmo spektro sutrikimo atvejais. Mokslininkai taip pat nustatė, kad Videodeliavimo metodo integravimas mokyklose ar darželiuose gali būti sudėtingas procesas, kurį apsunkina ribotas reikalingų technologijų kiekis, pedagogų žinių apie metodo taikymą trūkumas ir laiko trūkumas. (Cimen ir Diken, 2012; Locke ir kt., 2015). Dažnai mokyklose neužtenka priemonių kurti ir demonstruoti individualius Videodeliavimo įrašus, o pedagogams trūksta laiko, kurį galėtų skirti vaizdo įrašų scenarijaus kūrimui, filmavimui ir demonstravimui. Mokslininkai teigia (Cimen ir Diken, 2012), kad mokytojai įprastai skiria daug laiko ne darbo metu ruošdamiesi pamokoms, tad Videodeliavimo

metodas yra taikomas gana retai, nes jo taikymas reikalauja nemažai papildomos energijos ir laiko, kurio pedagogams įprastai labai trūksta.

Taigi, nustatyta, kad Videodeliavimas yra veiksmingas metodas ugdant labai platų įgūdžių spektrą: socialinius, žaidimo, komunikavimo, savipriežiūros ir savarankiškumo įgūdžius. Tačiau mokslininkai išskiria kai kuriuos šio metodo trūkumus: ribotas galimybes mokyti sudėtingų socialinių įgūdžių ir integravimo į ugdymo įstaigose dėl technikos, laiko ir žinių trūkumo, su kuriuo susiduria pedagogai darželiuose ir mokyklose.

Iš tyrimų vertinusių socialiniams įgūdžius ugdyti tinkamus metodus matyti, kad jų įvairovė gana gausi. ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti yra taikoma ABA, PRT, Videodeliavimo Draugų Pagalbininkų metodų rūšys. Nagrinėjant biheviorizmo teorijomis grįstas praktikas, tokias kaip ABA ir PRT – matomi reikšmingi pokyčiai probleminio elgesio srityje, ugdant savarankiškumą ir bendro dėmesio įgūdžius. Vis dėlto, šių metodų poveikį rekomenduojama tirti toliau: ABA – dėl galimo neigiamo poveikio emocinei sveikatai, PRT metodą – siekiant sužinoti jo poveikį po ilgesnio taikymo laiko. Kiti metodai - Videodeliavimas, tiek ir Draugų Pagalbininkų metodo rūšys pasižymi plačiomis integracijos su kitais metodais galimybėmis: tinka mokyti žaidimo, savarankiškumo įgūdžių, naujų socialinių įgūdžių. Tad kiekvieno socialinius įgūdžius ugdančio metodo ASS turintiems vaikams galimybės yra įvairios ir jų parinkimas kiekvienam atvejui gali būti labai individualus. Todėl renkantis vieną ar kitą metodą svarbu įvertinti siekiamus tikslus, vaiko ir aplinkos, kurioje jis mokosi galimybes.

2.2.Socialinių Istorijų metodo principai

Viena iš intervencijų ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti yra Socialinės Istorijos skirtos paaiškinti socialines situacijas, procesus, apibūdinti reikšmingus veiksmus ir pasiūlyti galimus reakcijos variantus (Gray, 2010). Socialinės Istorijos tekstas kuriamas taip, kad atitiktų konkretaus asmens, kuriam kuriama Socialinė Istorija gebėjimus, atlieptų gyvenimišką patirtį, pomėgius, mokymosi stilių. Pirmą kartą informacija apie Socialinės Istorijos metodą publikuota C. Gray ir J. Garand (1993) tyrime, skirtame nustatyti metodo efektyvumą ASS turinčių vaikų probleminio elgesio (žmonių spardymas, mušimas, savo galvos trankymas į sieną) pasireiškimo kiekio mažinimui. Šis tyrimas atskleidė sumažėjusį probleminių elgesių pasireiškimo kiekį. Šio tyrimo rezultatai suteikė pagrindo tolimesniems metodo tyrimams atlikti.

C. Gray (2010; 1993) išskiria pagrindinius metodo sandaros ypatumus: Socialinės Istorijos būna trumpos ir yra sudarytos iš šešių sakinių tipų: aprašomųjų, perspektyvos, patvirtinamųjų,

nukreipiamųjų, bendradarbiavimo, kontrolinių sakinių. Aprašomieji (anglų k. descriptive) sakiniai suteikia informacijos apie aplinką, paaiškina kas dalyvauja ir kodėl dalyviai taip elgiasi; perspektyvos (anglų k. perspective) sakiniai informuoja apie vidinę kitų asmenų būseną; patvirtinamieji (anglų k. affirmative) sakinių vaidmuo yra pabrėžti svarbią informacijos dalį arba nurodyti taisyklę. Paprastai tokio tipo sakiniai rašomi po aprašomojo, perspektyvos ar direktyvinio sakinio; nukreipiamieji (anglų k. directive) sakiniai nurodo, ką konkrečiu atveju vaikas turėtų daryti; bendradarbiavimo sakiniai teikia informacijos apie tai, kas ir ką gali padaryti, kad padėtų vaikui toje situacijoje; kontroliniai (anglų k. control) sakiniai – Socialinėje Istorijoje naudojami rečiau, šiuos sakinius parašo vaikas. Jie parodo, kad vaikas suprato, padeda nustatyti veiksmų strategijas ir geriau atsiminti istoriją (Gray, 2010). Šie sakiniai turėtų būti rašomi santykiu du - penki aprašomieji, perspektyvos ir teigiamieji sakiniai kiekvienam direktyvos sakiniui (Gray, 2010; Gray ir Garand, 1993).

Remiantis C. Gray ir J. Garand (1993), pirmą kartą Socialinė Istorija vaikui su ASS skaitoma garsiai. Asmuo, kuris skaito Socialinę Istoriją vaikui, sėdi jam iš šono, tačiau ne vienoje eilėje, o šiek tiek atsitraukęs už vaiko nugaros. Po to, autoriaus teigimu, jei vaikas geba, Socialinė Istorija duodama skaityti vaikui, jei vaikas skaityti nemoka- Socialinė Istorija gali būti įrašoma arba skaitoma suaugusiojo viso mokymosi proceso metu. Siekiant įsitikinti, kad vaikas suprato Socialinės Istorijos turinį, C. Gray (2010) rekomenduoja užduoti vaikui patikrinamuosius klausimus, kurių kiekis gali būti nuo 3 iki 5 klausimų. Jei vaikas suklysta, jis turi paskaityti Socialinę Istoriją dar kartą ir tada pakartotinai atsakyti į klausimą. Istorijos tekstas yra rašomas aiškiai, atsižvelgiant į vaiko gebėjimus, gyvenimo patirtį, vartojamą žodyną. Skaitantis asmuo turi naudoti ramų balso toną ir jokia būdu netaikyti Socialinės Istorijos kaip bausmės, vaikas turi norėti ją skaityti, Socialinė Istorija turi jį sudominti. Taip pat Socialinė Istorija gali būti iliustruojama, geriausia – nuotraukomis. Rekomenduojama Socialinės Istorijos turinyje pateikti informaciją, pagal kurią būtų galima atsakyti į 6 klausimus: kas? Kur? Kada? Kaip? Kodėl? Ką? Svarbu paminėti, kad šių taisyklių empirinis pagrindumas nėra tirtas (Gray, 2010).

Gray (2010) pabrėžia, kad Socialinės Istorijos kūrimo taisyklės yra sukurtos remiantis ASS turinčių vaikų ugdymo ypatumais. Nežiūrint į tai, kad nėra atlikta tyrimų, kurie pagrįstų Socialinių Istorijų kūrimo taisyklių veiksmingumą, dauguma tyrėjų, taikiusių šį metodą savo darbuose, rėmėsi C. Gray pateikiamomis dešimčia rekomendacijų (Zimmerman, 2017; Wahman, 2019; Ozuna ir kt., 2015; Litras ir kt. 2010).

Taigi, Socialinės Istorijos metodas pristatomas kaip socialinės informacijos šaltinis, kuriamas konkrečiam atvejui. Be to, kad šis metodas yra orientuotas į individualias problemas, su kuriomis susiduria ASS turintis vaikas, jis ypatingas savo liberaliu požiūriu į skaitytoją –

Socialinės Istorijos turinys nesmerkiantis, palaikantis ir suprantamas - toks, kad vaikui taptų ne baismės forma, o informacijos šaltiniu, kuriuo bet kada galėtų pasinaudoti.

2.3.Socialinių Istorijų efektyvumo tyrimų analizė

Per pastarąjį dešimtmetį atlikta nemažai tyrimų, skirtų įvertinti Socialinių Istorijų taikymo ypatumus (Pane, 2015; Hotton ir Coles; 2015; Delano ir Snell, 2006; Scattone, Wilczynski ir Edwards, Rabian, 2006; Leaf ir kt. 2016; Qi ir kt., 2018; Mayton, 2013; Miller, 2017; Kagohara, Achmadi, Meer, 2013) tačiau dėl skirtingų rezultatų, kuriuos skelbia tyrėjai, Socialinių Istorijų efektyvumas laikomas diskutuotinu (Kokina ir Kern, 2010; Marshall, Wright, Allgar, Adamson, Williams, Ainsworth, Cook, Varley, Hackney, Dempster, Ali, Trépel, Collingridge, Littlewood, Mcmillan, 2019; Wang ir Spillane, 2009).

Nemažai tyrėjų (Hotton ir Coles; 2015; Miller, 2017; Delano ir Snell, 2006; Scattone, 2006; Qi ir kt., 2018; Mayton, 2013; Kagohara, Achmadi, Meer, 2013; Pane, 2015) nustatė, kad Socialinės Istorijos yra veiksmingos mažinant probleminių elgesių kiekį (Hotton ir Coles, 2015; Hutchins ir Perlock, 2012; Pane, 2015; Miller, 2017), gerinant savarankiškumo įgūdžius (Hutchins ir Perlock; Leaf ir kt., 2016), skatinant socialinę sąveiką su aplinkiniais (atkreipti bendraamžių dėmesį, pradėti pokalbį, tinkamai užduoti klausimus) ir sprendžiant problemas (Scattone, 2006; Delano ir Snell; Miller, 2017; Leaf ir kt. 2016).

Nagrinėjant Hotton ir Coles (2015) tyrimą apie Socialinių Istorijų veiksmingumą, pastebėtas visų dalyvių teigiamas elgesio pokytis. Nepaisant to, kad ne visi tyrimo dalyviai mokėjo skaityti ir Socialines Istorijas jiems skaitė mokytojai, rezultatai parodė, kad visi tiriamieji pradėjo inicijuoti žaidimus su bendraamžiais, kėlė ranką pamokos metu, pagerėjo stovėjimo eilėje įgūdžiai. Nežiūrint į tai, tyrėjai atskleidė, kad Socialinės Istorijos vis tiek buvo veiksmingesnės tiems vaikams, kurie skaitė Socialines Istorijas patys. Anot Hutchins ir Prelock (2012), be to, kad Socialinės Istorijos yra veiksmingesnės, kai jas skaito patys vaikai, labai svarbu, kad jos dar būtų iliustruotos (2012). Autoriai ištyrė, kad po iliustruotų Socialinių Istorijų taikymo, vaikai turintys ASS pradėjo dažniau ko nors savarankiškai prašyti, daugumai sumažėjo spontaniškų vokalizacijos atvejų ir pagerėjo bendravimo įgūdžiai su bendraamžiais, gretinant su vaikų, kurie skaitė Socialines Istorijas be iliustracijų tyrimų rezultatais. Miller (2017) taip pat pripažįsta Socialinių Istorijų efektyvumą. Kaip aprašoma tyrime, kuriame dalyvavo 3 ASS turintys mokiniai, demonstravo probleminius elgesius: klasėje versdavo kėdes, nesilaikydavo eilės tvarkos valgykloje. Socialinėse Istorijose buvo panaudotos pačių vaikų nuotraukos, kuriose iliustruotas tinkamas elgesys. Socialinės Istorijos buvo skaitomos prieš pat vaikui įsitraukiant į tikslinę situaciją. Tyrimo pabaigoje visų dalyvių probleminis elgesys

pastebimai sumažėjo. Socialinių Istorijų efektyvumui pritarė ir Delano su Snell (2006), kurių tyrimo metu Socialinė Istorija buvo naudojama siekiant išmokyti 6 metų vaiką tinkamai atkreipti bendraamžių dėmesį, pradėti pokalbį, tinkamai užduoti klausimus ir įgyti problemų sprendimo įgūdžių. Tiriamas asmuo pabaigoje pradėjo demonstravo teigiamą socialinio elgesio pokytį - dalyvio socialinis įsitraukimas tapo aktyvesnis. Šio tyrimo išskirtinumas yra tas, kad taikant Socialinę Istoriją buvo naudojami ir patikrinamieji klausimai. Tačiau detaliau nebuvo išskirtas patikrinamųjų klausimų vaidmuo tyrimo rezultatams (Delano ir Snell, 2006).

Teigiamus pasiekimus Socialinių Istorijų efektyvumo srityje pažymi Scatone (2006), kuri taikė Socialines Istorijas trims mokiniams, siekiant nustatyti metodo poveikį ASS turinčių vaikų socialinei sąveikai didinti. Tyrimo pabaigoje du iš trijų mokinių pastebimai daugiau laiko praleido bendraujant su bendraamžiais laisvalaikiu (vidutiniškai 32 proc. daugiau), tačiau trečiojo dalyvio, kurio kalbos suvokimo lygis buvo žemiausias – elgesys nepakito. Mokslininkų teigimu (Kokina ir kt., 2010; Qi ir kt. 2015), dažniau teigiamus tyrimo rezultatus demonstravo vaikai, kurių pažintiniai ir kalbiniai įgūdžiai yra vidutiniai ir aukštesni, geriau supranta Socialinės Istorijos informaciją, tad šis metodas yra netinkamas naudoti, jei vaikas nesupranta Socialinės Istorijos turinio. Tai tik patvirtina C. Gray (2010) rekomendacijas taikyti Socialinę Istoriją vaikams su geru kalbos suvokimu. Autorės teigimu, nėra prasmės naudoti parašytą Socialinę Istoriją kaip socialines situacijas paaiškinantį metodą, jei vaikui yra sunku skaityti ar suprasti šnekamąją kalbą.

Leaf ir kt. (2016) atliktas tyrimas papildoma teigiamai Socialines Istorijas įvertinusių tyrimų rezultatus. Tyrimo (Leaf ir kt. 2016) dalyvavo šeši ASS turintys berniukai buvo mokomi pageidaujamo elgesio pokalbio metu, šiam veiksmui atlikti buvo išskirtos tokios taisyklės: atsisukti į pašnekovą, pažiūrėti jam į akis, kalbant stovėti ramiai, kalbėti nepakeliant balso, šypsotis, nevertoti keiksmažodžių. Po kiekvienos Socialinių Istorijų taikymo sesijos, vaikai gaudavo apdovanojimus už tinkamai atliktus veiksmus: rašiklius, ergo mases, žaidimus su mėgstamiausiais žaislais. Mokslininkai nustatė, kad visų vaikų socialiniai įgūdžiai pagerėjo, trijų iš tiriųjų – žymiai, net 30 proc. o likusių trijų – nežymiai -12 proc.

Ne visi tyrėjai sutinka, kad Socialinės Istorijos yra empiriškai pagrįstas metodas ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti (Ozuna ir kt., 2015; Mayton, 2013, Kokina ir kt., 2010; Wang ir kt., 2009; Wahman, 2018; Johnson, 2015; Karal ir kt., 2018). Tyrėjai (Kokina ir kt., 2010) nustatė, kad tik vidutiniškai 51 proc. tiriųjų Socialinė Istorija buvo veiksminga, likusių tyrimo dalyvių elgesiui Socialinės Istorijos neturėjo reikšmingų pokyčių.

Tyrėjos (Kokina ir kt., 2010) pabrėžia, kad nors papildomos intervencijos naudojamos kartu su Socialine Istorija gali būti naudingos, tačiau tada darant išvadas sunku nustatyti ar pačios Socialinės Istorijos yra veiksmingos ar veiksmingas tik Socialinių Istorijų derinys su

kitomis intervencijomis. Dėl šios priežasties kai kurie tyrėjai nustatė (Ozuna ir kt., 2015; Mayton, 2013, Kokina ir kt., 2010; Wang ir kt., 2009; Wahman, 2018; Johnson, 2015; Karal ir kt., 2018), kad tyrimai, kuriuose atskleistas Socialinių Istorijų veiksmingumas nėra patikimi (pvz.: Miller, 2017; Kagohara ir kt., 2013; Pane, 2015), nes kartu su Socialinių Istorijų metodu taikė modeliavimo, raginimo, pagalbos teikimo ir teigiamo elgesio paskatinimo strategijas, kurių veiksmingumas ASS turinių vaikų ugdyme jau įrodytas.

Kiti mokslininkai (Ozuna ir kt., 2015; McGill, 2015; Zimmerman ir kt., 2017; Kokina ir kt., 2010) nustatė, kad Socialinių Istorijų metodas ne iki galo iširtas, dar ir dėl to, kad dažniausiai apsiribojama Socialinėmis Istorijomis skirtomis probleminio elgesio kiekio mažinimui (Hotton ir Coles, 2015; Hutchins ir Perlock, 2012; Pane, 2015; Miller, 2017) ir socialinių sąveikų skatinimui (Scattone, 2006; Delano ir Snell; Miller, 2017), o informacijos apie į užduoties atlikimą orientuotų Socialinių Istorijų (*jose informuojama ir paaiškinama apie socialinius įgūdžius orientuotus į savarankišką užduoties atlikimą, tokį kaip važiavimas autobusu, persirengimas, mokyklinių priemonių susidėjimas į kuprinę*) efektyvumą beveik nėra. Remiantis apžvalginio straipsnio, parengto M. Mayton (2012) duomenimis, į užduoties atlikimą (on – task behavior) orientuotų Socialinių Istorijų, buvo rasta viso labo viena. Joje skelbiamas žemas Socialinių Istorijų efektyvumas.

Svarbu pridurti, kad Socialinės Istorijos, kurių tikslas buvo gerinti bendravimo įgūdžius taip pat nėra pagrįstas, kadangi neparodė didelio sėkmės rodiklio, teigia K. Karal ir kt. (2018). Šie autoriai nustatė: pagal dažniausiai naudojamus efektyvumo vertinimo metodus (yra statistinis) - Pairwise Data Overlap (toliau - PDO) ir Percentage of Non-overlapping Data (toliau - PND), Socialinių Istorijų efektyvumo rodiklis siekė apie 65 procentus, kuomet efektyviomis Socialinės Istorijos laikomos tada, kai surenka bent 70 procentų (Schlosser, 2008).

Socialinių Istorijų efektyvumas nėra iki galo iširtas dar ir dėl to, kad nėra nustatyta patikrinamųjų klausimų reikšmė socialinių įgūdžių įsisavinimui (Zimmerman ir kt., 2017; McGill, 2015; Kokina ir kt., 2010; Johnson, 2015). Atliekant mokslinių šaltinių analizę, nustatyta, kad Socialinių Istorijų metodo kūrėjos – Carol Gray (2010) rekomenduojamų naudoti patikrinamųjų klausimų efektyvumas nebuvo išsamiau tirtas. Patikrinamieji klausimai (juos rekomenduojama užduoti vaikui perskaičius socialinę istoriją, siekiant išsiaiškinti ar jis suprato istorijos esmę) ne visada buvo įtraukiami į mokymo procesą, o jei ir buvo – klausimų efektyvumas nebuvo vertinamas - savo apžvalginuose straipsniuose teigia A. Kokina ir L. Kern (2010), R. McGill ir D. R. Baker (2015), C. E. Johnson (2015).

Verta paminėti, kad Socialines Istorijas tiriančioje literatūroje randami riboti tyrimų duomenys apie tai, kaip Socialinių Istorijų metodu ugdomi vaikų įgūdžiai kinta pasibaigus intervencijos naudojimui (Kassardjian, 2013, Qi, 2018). Dauguma tyrėjų, pasibaigus tyrimui

nebestebėjo socialinių įgūdžių raidos (Pane, 2015; Miller, 2017; Scattone, Wilczynski ir Edwards, Rabian, 2006).

Apibendrinant, yra atlikta nemažai tyrimų vertinusių Socialinių Istorijų taikymo ypatumus, tačiau dėl pernelyg skirtingų rezultatų, kelių intervencijų vienu metu taikymo, metodologinių netikslumų ir dar nepakankamai ar visai netirtų metodo komponentų, Socialinių Istorijų metodo efektyvumas išlieka nepagrįstas. Tačiau yra atskleista ir daug svarbios informacijos. Iširta, kad Socialinės Istorijos dažniausiai yra taikomos siekiant sumažinti netinkamą elgesį arba pagerinti socialinius įgūdžius, o taip pat yra veiksmingesnės tiems vaikams, kurie skaitė Socialines Istorijas patys arba skaitė jas prieš pat mokomo įgūdžio atlikimą. Nustatyta, kad Socialinės Istorijos, kurios buvo iliustruotos nuotraukomis, buvo efektyvesnės už tas, kuriose informacija pateikiama tik raštu. Taip pat, Socialinių Istorijų metodas buvo efektyvesnis vaikams, kurių kalbos suvokimo įgūdžiai buvo vidutiniai ir aukštesni.

Taigi, C. Gray ir J. Garand (1993), atsižvelgdami į ASS turintiems vaikams kylančius sunkumus suvokiant socialinius reiškinius, pabrėžė Socialinių Istorijų vaidmenį paaiškinant ir suteikiant tiesioginę prieigą prie socialinės informacijos. Panašu, kad šis metodas remiasi siekiu kuo saugiau, paprasčiau, nesukeliant streso ir spaudimo vaikui – mokyti socialinių įgūdžių. Nors metodas remiamas dešimčia C. Gray rekomendacijų – visos jos kurtos atsižvelgiant į ASS turinčio vaiko ugdymo ypatumus, o ne empirinius įrodymus, todėl mokslininkų manymu, socialinių istorijų metodą rekomenduojama tirti toliau. Galbūt tyrimai ateityje atskleis ir dar platesnes socialinių istorijų metodo pritaikymo galimybes, bei poveikį ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, tačiau kol kas tai išlieka iki galo neištirtais aspektais.

Apibendrinant Socialinių Istorijų metodo veiksmingumo tyrimų išvadas, galima teigti, kad Socialinių Istorijų metodą rekomenduojama tirti toliau. Nepaisant gausių Socialinių Istorijų taikymo tyrimų, susiduriama su apribojimais. Vieni pagrindinių apribojimų yra metodologiniai netikslumai, ribotos tyrimų išvados apie platesnes Socialinių Istorijų metodo galimybes, patikrinamųjų klausimų reikšmę metodo veiksmingumui. Analizuojant Socialinių Istorijų metodo pritaikymą, pastebėta, kad metodą galima taikyti gana plačiai ASS turinčių vaikų grupei: dirbant ne tik ties probleminiais elgesiais, bet ir skatinant aktyvumą bendrauti, aktyviai įsitraukti į pamokas. Galbūt tyrimai ateityje atskleis ir dar platesnes Socialinių Istorijų metodo pritaikymo galimybes, bei poveikį ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, tačiau kol kas tai išlieka iki galo neištirtais aspektais.

TEORINĖS DALIES APIBENDRINIMAS

Nuo autizmo spektro sutrikimo tyrinėjimų pradžios XX amžiuje padaryta nemažai reikšmingų pasiekimų ir atradimų: autizmo spektras išskirtas kaip atskiras sutrikimas, aprašyti bendrieji autizmo spektrui būdingi bruožai: socialinių įgūdžių stoka, kalbos raidos sutrikimai ir pasikartojančių veiklų poreikis ir sensorinės sistemos sutrikimai.

Išskiriamos penkios autizmo rūšys: įvairiapusis raidos sutrikimas, vaikystės autizmas, atipiškas autizmas, Rett'o sindromas, Aspergerio sindromas.

Išskiriamos galimos pagrindinės autizmo spektro sutrikimo vystymosi priežastys: genetiniai ir aplinkos veiksniai: vyresnis tėvų amžius, toksinai, infekcijos ir stresas patirtas nėštumo metu, gimdymo metu patirtos traumos.

Nustatyta, kad daugelis socialinių įgūdžių ir kalbos raidos sutrikimų išsivysto autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams dar ankstyvoje vaikystėje dėl bendro dėmesio ir „Minčių teorijos“ trūkumo.

Atskleista, kad sensorinės sistemos sutrikimai būdingi didžiajai daliai ASS turinčių vaikų ir apima jutimo organų veiklos sutrikdymą: vieni aplinkos dirgikliai juntami silpniau, kiti stipriau gretinant su įprastai besivystančiais vaikais. Sensorinės sistemos sutrikimai neigiamai veikia ASS turinčių vaikų mokymąsi, komunikacijos procesus, savipriežiūros įgūdžius, miego kokybę.

Ištirta, kad ASS turintiems vaikams būdingi kalbos raidos sutrikimai. Jie pasireiškia uždelstu kalbos vystymusi arba visišku kalbos įgūdžių nebuvimu. Net verbaliniu būdu gebantys komunikuoti ASS turintys vaikai patiria reikšmingų sutrikimų derinant kalbos garsus, artikuliuojant, sujungiant žinomus žodžius į funkcinį sakinį ir (arba) daro daug gramatinių klaidų.

Neturėdami socializacijai svarbių įgūdžių, ASS turintys vaikai susiduria su psichinės sveikatos sutrikimais, iššūkiais mokantis, planuojant užimtumą, kuriant ryšius su aplinkiniais. Socialinių įgūdžių lygis dažnai nepriklauso nuo aukšto vaiko intelekto.

Dėl ASS turintiems vaikams būdingų bruožų, apsunkinančių mokymosi procesą, pritaikomi įvairūs ugdymo produktyvumą skatinantys būdai, metodai ir intervencijos: struktūruotas mokymas, diegiamos alternatyvios ir pagalbinės komunikacijos priemonės, taikomos įvairios į sensorinių sistemos sutrikimų mažinimą orientuotos priemonės.

ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti yra taikomi ABA, PRT, Videodeliavimo, Draugų Pagalbininkų metodai. Kiekvieno iš šių metodų veiksmingumas socialinių įgūdžių ugdymui skirtingas.

ABA ir PRT – matomi reikšmingi pokyčiai probleminio elgesio srityje, ugdant savarankiškumą ir bendro dėmesio įgūdžius. Šių metodų poveikį rekomenduojama tirti toliau: ABA– dėl galimo neigiamo poveikio emocinei sveikatai, PRT metodą – siekiant sužinoti jo poveikį po ilgesnio taikymo laiko.

Videodeliavimas ir Draugų Pagalbininkų metodo rūšys tinka mokyti žaidimo, savarankiškumo įgūdžių, naujų socialinių elgesių. Vis dėlto, Videodeliavimą rekomenduojama tirti – dėl poveikio derinant su kitomis intervencijomis, ir efektyvumo mažinant probleminius elgesius, o Draugų Pagalbininkų metodus – atskirai dėl metodo galimybių išplėtimo derinant su struktūrizuotos aplinkos kūrimu.

Socialinių Istorijų metodas taikomas siekiant kuo paprasčiau, nesukeliant streso ir spaudimo vaikui – ugdyti socialinius įgūdžius. Socialinių Istorijų panaudojimo galimybės yra plačios: dirbama ties probleminiu elgesiu, skatinamas savarankiškumas, socialinis įsitraukimas, mažinamas patiriamas stresas sudėtingose socialinėse situacijose.

Dėl pernelyg skirtingų rezultatų, gautų ankstesnių tyrimų metu, metodologinių apribojimų nustatytų kai kuriuose tyrimuose ir nepakankamai tyrinėtų ar visai netirtų metodo panaudojimo sričių, Socialinės Istorijos laikomos diskutuotino efektyvumo ir nuodugnesnius tyrimus metodo taikymo ypatumų tema verta tęsti toliau.

Nustatyti Socialinės Istorijos efektyvumą skatinantys veiksniai: geras vaikų su ASS kalbos suvokimo lygis, Socialinės Istorijos iliustravimas nuotraukomis, paskatinimų naudojimas už gerai atliktus veiksmus, patikrinamųjų klausimų naudojimas, Socialinės Istorijos taikymas kuomet pats vaikas skaito tekstą, Socialinėje Istorijoje mokomo įgūdžio demonstravimas praktiškai po Socialinės Istorijos skaitymo, penkių pagrindinių sakinių tipų panaudojimas Socialinėje Istorijoje, Socialinės Istorijos turinys turi atsakyti į pagrindinius šešis klausimus: kas? Kur? Kada? Kodėl? Kaip? Ką?

3. SOCIALINIŲ ISTORIJŲ METODO EFEKTYVUMO VERTINIMAS AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIO VAIKO SOCIALINIAMS ĮGŪDŽIAMS: ATVEJO ANALIZĖ

3.1. Tyrimo metodologija

Išanalizavus tyrimų, vertinusių Socialinių Istorijų poveikį ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti, pastebėtos kelios sritys, kurias verta tirti išsamiau siekiant pagrįsti arba paneigti metodo efektyvumą ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams. Tai būtų Socialinės Istorijos, kaip vienintelės intervencijos ugdant socialinius įgūdžius vertinimas, patikrinamųjų klausimų reikšmės įgūdžių išmokimui vertinimas, socialinių įgūdžių tęstinumo stebėjimas nutraukus Socialinės Istorijos taikymą. Atsižvelgiant į tai, kad minėtos Socialinės Istorijos metodo taikymo sritys mažai tyrinėtos, tyrimui atlikti pasirinkti **kokybinio tyrimo metodai**.

Empirinio tyrimo tikslas - Įvertinti Socialinės Istorijos metodo taikymo, ugdant vaiko turinčio ASS socialinius įgūdžius, veiksmingumą.

Šiam tikslui pasiekti pasirinktas **atvejo analizės metodas** dėl galimybės įgyvendinti empirinio tyrimo tikslą. Remiantis A. Mills, G. Durepos ir E. Wiebe (2010, p. 104) „atvejo analizės metodas edukologijoje leidžia tyrėjui nustatyti ugdymo metodo standartus, spragas taip padedant kelti ugdymo lygį <...> suteikia tyrėjui galimybę surinkus detalios informacijos, parengti patobulintą ugdymo strategiją, kad būtų patenkinti tikslinės grupės poreikiai.“ Šiame tyrime, atvejo analizė leidžia nustatyti Socialinės Istorijos metodo standartus ir spragas – apibrėžti metodo taikymo kriterijus ir ištirti patikrinamųjų klausimų įtaką įgūdžių įsisavinimui. Taip pat leidžia tyrimo eigoje parengti patobulintą ugdymo strategiją – antrą Socialinės Istorijos versiją – kad būtų patenkinti ASS turinčio vaiko socialinių įgūdžių ugdymo poreikiai.

Tyrimo proceso planas, paremtas V. Žydžiūnaite (2011):

1. baigiamojo darbo tyrimo parametrų suformulavimas (2019–12– 05/2020—01-05);
2. mokslo šaltinių atranka ir susipažinimas su jų turiniu (2019–10– 01/2020–10–28);
3. tyrimo instrumento sudarymas bei pagrindimas (2019–10– 08/2019–12–20);
4. tyrimo duomenų rinkimas (2019–11- 05/2020–01–05);
5. tyrimo duomenų analizė (2020–01–05/2020–02–05);
6. baigiamojo darbo tyrimo parametrų tikslinimas (2020–02–05/2020– 02–24);
7. mokslo šaltinių analizės apibendrinimas ir teorinės dalies parengimas (2020–02–14/2020–03–24);
8. empirinio tyrimo rezultatų interpretavimas (2020–02–01/2020–02– 21);
9. empirinės baigiamojo darbo dalies parengimas (2020–02–21/2020– 03–15);

10. išvadų ir rekomendacijų parengimas (2020–03-01/2020–03–30),
11. pirminės baigiamojo darbo ataskaitos parengimas (2020–03–30/2020–04–02);
12. galutinės baigiamojo darbo ataskaitos parengimas (2020–04–10/2020–04–20).

Tyrimo etika. Darbe buvo laikomasi šių etikos principų:

Geranoriškumo principas užtikrintas aplinka kurioje vyko tyrimas: ji buvo gerai pažįstama tiriamajam, todėl jis nejuto nerimo ar baimės. Taip pat šį principą pabrėžia pagarbiu stiliumi pateikti interviu klausimai.

Laisvanoriškumo principas pagrindžiamas sutikimo forma, kurios sąlygose nurodyta teisė tyrimo dalyvio tėvams panorėjus, atsisakyti dalyvauti tyrime ir dėl to nepatirti neigiamų potyrių.

Teisingumo principas įvykdytas tiriamojo tėvams pristačius, pagal kokius kriterijus jų vaikas buvo parinktas konkrečiam tyrimui ir kodėl būtent jis pakviesti dalyvauti tyrime.

Neapsaugotų tiriamųjų grupių saugumo principas įgyvendintas informavus tiriamojo tėvus ir gavus žodinį sutikimą.

Tyrimo metodai. Baigiamajame darbe taikyti šie duomenų rinkimo ir analizės metodai.

Duomenų rinkimo metodai:

- **Struktūruotas stebėjimas**

Duomenys rinkti vykdant **struktūruotą stebėjimą** siekiant iš betarpiškos, todėl galima tikslesnės informacijos gausos sukurti kuo individualesnį į konkrečias problemas orientuotą Socialinės Istorijos turinį (Žydžiūnaitė, 2011). Taip pat stebėjimas suteikia žinių, kurių žodine forma pats tiriamasis negalėtų pasakyti, dėl autizmo spektrui būdingo riboto gebėjimo reikšti savo mintis. Stebėjimas pasirinktas dar ir dėl galimybės vienu metu aprėpti daugiau reikšmingos informacijos per trumpesnę laiką (Bitinas ir Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2007) – ne tik apie iššūkius, su kuriais susiduria tiriamasis persirengiant, bet pradinį įgūdžių lygį ir pokyčius, kurie vyksta arba nevyksta taikant Socialinių Istorijų metodą.

Stebėjimui buvo pasirinktos darbo dienos – nuo pirmadienio iki penktadienio, nuo dviejų iki trijų kartų per dieną, šiomis valandomis: 9:45, 10:50, 11:55. Stebėjimas trukdavo iki 10 minučių mokykloje, kurioje mokosi tiriamasis, tiksliau- rūbinėje, pertraukų metu. Iš viso stebėjimas truko apie du mėnesius. Šis stebėjimo laikas sudarytas remiantis vaiko dienos tvarkoje mokykloje, metodologinėmis Socialinių Istorijų metodo autorės – Gray (2010) rekomendacijomis.

Kadangi tyrimo objektas yra ASS turinčio vaiko socialiniai įgūdžiai - tiksliau persirengimas atėjus į mokyklą, išskirti trys laikai dienos metu, kuomet vaikas grįžta iš lauko į vidų ir demonstruoja tikslinį įgūdį. Pirmoji mėnesio savaitė –duomenims apie pradinius tiriamojo įgūdžius surinkti. Remiantis Gray (2010) rekomendacijomis, vaiko pradinius

įgūdžiams įvertinti užtrunka nuo 4 iki 7 dienų. Antroji savaitė – Socialinės Istorijos taikymo laikotarpis, kurio užtenka pastebėti ar Socialinė Istorija efektyvi (Gray, 2010; 1993). Trečioji savaitė – antros, pakoreguotos Socialinės Istorijos taikymas ir metodo efektyvumo stebėjimas. Likęs stebėjimo laikas 20 dienų – tiriamojo įgūdžių stebėjimas netaikant Socialinės Istorijos metodo siekiant įgyvendinti vieną iš tyrimo uždavinių - patikrinti vaiko turinčio autizmo spektro sutrikimą socialinių įgūdžių įsisavinimą po Socialinių Istorijų metodo taikymo. Duomenys buvo žymimi stebėjimo lape.

Prieš tyrimą vyko neoficialus pokalbis su tiriamojo mama siekiant išskirti iššūkius, su kuriais susiduria autizmo spektro sutrikimą turintis vaikas, socialinių įgūdžių srityje. Pokalbis truko apie 10 minučių, vyko darbo aplinkoje.

Duomenų analizės metodai.

Duomenų analizės metu remtasi Miles ir Huberman tradicija – viena iš trijų pagrindinių kokybinių tyrimų atvejo analizės teorijų (Mills, Durepos ir Wiebe, 2010), kurios pagrindinė analitinė strategija apima matricų, diagramų ir kitų grafinio atvaizdavimo formų naudojimą siekiant palengvinti analizės procesą.

- Tyrimo duomenys analizuoti pasitelkus ANOVA programą.
- Stebėjimo matricos duomenų turinio analizė.
- Socialinės Istorijos efektyvumas vertintas T. E. Scruggs ir M. A. Mastropieri (1998) pasiūlyta skale (t.> 90% = labai efektyvi intervencija, nuo 70% iki 90% = efektyvi, nuo 50% iki 69% = abejotina ir <50% = neveiksminga) kartu naudojant PND metrikas – vaiko teisingai atliktus veiksmus dalinant iš maksimalaus gerai atliktų veiksmų skaičiaus ir dauginant iš 100. Autoriai – T. E. Scruggs ir M. A. Mastropieri – teigia, kad procedūros, pagrįstos PND procentine dalimi pradiniam tyrimo etape ir vykdant intervenciją yra patikimos, prasmingos.

Tyrimo atrankos metodas: kriterinė atranka.

Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai:

- gydytojo vaikų neurologo arba vaikų ir paauglių psichiatro nustatyta autizmo diagnozė,
- gautas tėvų sutikimas įtraukti vaiką į tyrimą,
- geras kalbos suvokimas (ne mažiau 300 objektų atpažinimas). Anot Garand ir Gray (1993, p. 2) „Socialinės Istorijos yra „naudingiausios mokiniams, turintiems pagrindinius kalbos įgūdžius.“

Tyrimo instrumentas:

- **Stebėjimo protokolas.** Sukurtas stebėjimo protokolas remiantis A. Telšienės, G. Žvaliausko, V. Morkevičius (2008) pateikiamomis rekomendacijomis: sudarius

stebimų požymių sąrašą (striukės pasikabinimas ant pakabos, lauko batų persiavimas, lauko batų padėjimas į lentyną, kuprinės pasiėmimas į klasę persirengus) ir sukūrus kodavimo sistemą- savarankiškai atlikti veiksmai žymimi „S“, neatlikti veiksmai ir atlikti su tyrėjo pagalba, žymimi „N“ . Stebėjimo protokole surašyti visi svarbūs požymiai: savarankiškų elgesių kiekis, iššūkiai su kuriais susiduria tiriamasis persirengiant, laikas, per kurį atliekamas persirengimo procesas.

Stebėjimo protokole buvo žymimas tinkamai savarankiškai atliktų tikslinių elgesių kiekis kiekvienos stebėjimo sesijos metu. Iš viso išskirti keturi tiksliniai veiksmai, reikalingi sklandžiam tiriamojo persirengimo procesui atlikti: 1) striukės nusivilkimas ir pasikabinimas ant kabyklos, 2) lauko batų persiavimas 3) lauko batų pasidėjimas į batams skirtą lentyną, 4) Kuprinės pasiėmimas. Pastabų skiltyje žymimi iššūkiai, dėl kurių tiriamasis išsiblaškydavo ir neatlikdavo viso proceso teisingai iki pabaigos.

- **Patikrinamųjų klausimų atsakymų lapas**, kuriame buvo žymimi tiriamojo atsakymo variantai apie persirengimo procesą. (Žr. Priedas nr.4; priedas nr.5)
- **Stebėjimo duomenų matrica**. Remiantis V. Žydžiūnaite (2011), sukurta struktūruoto stebėjimo matrica (1 lentelė), kurią sudaro vienas kriterijus ir penki indikatoriai. Joje žymėti stebimi iššūkių, su kuriais susidūrė tiriamasis pasireiškimo kiekis. Atsižvelgiant į Socialinės Istorijos tikslą – gerinti savarankiško persirengimo atėjus į mokyklą įgūdžius, išskirtas kriterijus – „savarankiškumo raiškos iššūkiai“, ir indikatoriai: 1) užmaršumas 2) kitų asmenų kalbinimas 3) domėjimasis aplinkoje esančiais objektais 4) ėjimas į kitas erdves. Atsižvelgiant į šiuos indikatorius buvo kuriama Socialinės Istorijos pirmoji dalis – joje susitelkta ties stebėjimo metu išskirtais iššūkiais su kuriais persirengimo metu susidūrė tiriamasis, ir antroji Socialinės Istorijos dalis – pakitus tiriamojo elgesiui ir pagrindiniams iššūkiams persirengiant.

1 lentelė. Stebėjimo duomenų matrica.

Stebėjimo duomenų matrica			
Kriterijus	Indikatoriai	Stebėjimo aprašymas	Kiekis
1. Savarankiškumo raiškos iššūkiai	2. Užmaršumas		
	3. Kalbina kitus žmones		
	4. Domisi aplinkoje esančiais daiktais		
	5. Eina į kitas erdves		

- **Socialinė Istorija.** Socialinė Istorija buvo sukurta remiantis C. Gray (2010) pateikiamomis Socialinių Istorijų kūrimo ir taikymo rekomendacijomis (žr. Priedas nr. 4; Priedas nr.5). Kurtos dvi Socialinės Istorijos, siekiant pritaikyti Socialinės Istorijos turinį keičiantis situacijai, kad jis išliktų prasmingas tiriamajam. Kiekvienai Socialinei Istorijai sukurti 5 patikrinamieji klausimai skirti Socialinės Istorijos turinio suvokimui patikrinti. Patikrinamųjų klausimų pateikimą rekomenduoja C. Gray (2010).

Tyrimo dalyvis

Tyrimo dalyvavo 10 metų autizmo spektro sutrikimą turintis vaikas. Į tyrimą vaikas įtrauktas po pokalbio su vaiko mama, kuri tyrėjui buvo pažįstama iki tyrimo. Informavus ją apie tyrimo tikslus, uždavinius ir eigą buvo gautas sutikimas dėl vaiko dalyvavimo nustatant Socialinių Istorijų efektyvumą.

Tyrimo dalyvio charakteristika.

Tyrimo dalyvis turi patvirtintą autizmo spektro sutrikimo diagnozę, mokosi bendro lavinimo mokykloje, vienoje klasėje su tipinės raidos bendraamžiais. Tiriamajam mokykloje suteikiama papildoma pagalba: jam paskirtas padėjėjas, mokomasi pagal pritaikytą programą. Nuo 5 metų vaikas papildomai mokosi pagal Taikomąją Elgesio Analizę. Vaikas geba funkcionaliai komunikuoti, turi puikius skaitymo įgūdžius. Dalyvis susiduria su socialinių įgūdžių deficitu: savarankiškai neįsitraukia į žaidimus su kitais vaikais, susiduria su sunkumais palaikant ir užbaigiant pokalbį, sutelkiant dėmesį, laikantis socialinių taisyklių.

Tyrimo eiga.

1 žingsnis. Socialinės situacijos pasirinkimas.

- a. Remiantis tiriamojo tėvų ir mokytojos neformalia apklausa buvo iškelti tikslai socialinei situacijai, kurios metu vaikas susiduria su iššūkiais.
- b. Tikslai buvo aptariami su komandos nariais: vaiko pedagogais ir mama.
- c. Tėvų sprendimu išskirtas elgesys, kuriam buvo kuriama Socialinė Istorija – persirengimas atėjus į mokyklą.

2 žingsnis. Tikslinio įgūdžio ar elgesio išskyrimas.

- a. Aiškiai apibrėžtas įgūdis, kurį būtų galima stebėti ir išmatuoti – persirengimas atėjus į mokyklą, kurį sudaro striukės nusivilkimas ir pakabinimas ant kabyklos, batų persiavimas, lauko batų padėjimas į lentyną, kuprinės paėmimas irėjimas į klasę. Aiškiai apibrėžtas tikslinis elgesys palengvina įgūdžių mokymą ir duomenų apie lavinamus įgūdžius rinkimą. Daroma prielaida, kad taip mokiniui bus lengviau išmokti numatytą elgesį ar įgūdį (Gray, 2010).

3 žingsnis. Bazinių duomenų rinkimas.

- a. Pasirinktas duomenų rinkimo tipas: struktūruotas natūralistinis stebėjimas, vertinimas stebėjimo pradžioje ir pabaigoje, siekiant išsiaiškinti besimokančiojo bazinius įgūdžius. Stebėjimas vyko mokykloje. Stebėjimo sesijos vyko 3 kartus per dieną, penkias dienas per savaitę – vaikui lankant mokyklą, ir trukdavo iki 9 minučių. Sesiją sudarė Socialinės Istorijos skaitymas, patikrinamųjų klausimų uždavimas, praktinis veiklos atlikimas. Stebėjimo metu buvo žiūrima kaip vaikas savarankiškai geba atėjęs į mokyklą persirengti ir nueiti į klasę: 1) atėjus pasikabinti striukę ant pakabos, 2) persiauti vidaus batus, 3) padėti lauko batus į lentyną, 4) pasiėmus kuprinę eiti į klasę. Visą šia rutiną atlikti vieną po kitos, nepertraukiant veiklos nepageidaujamais veiksmais tokiais kaip: ėjimu į kitas klases, ėjimu prie kitų vaikų ar suaugusiųjų siekiant juos pakalbinti ar kitaip atkreipti dėmesį.
- b. Taip pat buvo renkami patikrinamųjų klausimų suvokimo duomenys, žymimi klausimų lentelėje (žr. 2 priedas). Tiriamajam po kiekvieno socialinės istorijos skaitymo buvo užduodami 5 klausimai (žr. 2 priedas), skirti patikrinti vaiko suvokimą apie Socialinės Istorijos esmę. Vaikui teisingai atsakius į klausimus jis buvo informuojamas pritarimu, pavyzdžiui, atsakant „teisingai“ arba „taip! “. Vaikui atsakius klaidingai, konkreti socialinės istorijos vieta, kurioje buvo padaryta klaida, skaitoma dar kartą ir klausimas būdavo pakartojamas. Tyrimo duomenys buvo fiksuojami stebėjimo lape, kur buvo žymimas kiekvienas kartas, kuomet vaikas demonstravo tikslinį elgesį. Visos dienos stebėjimo rezultatai buvo paverčiami procentais: vaiko teisingai atliktus veiksmus dalinant iš maksimalaus gerai atliktų veiksmų skaičiaus ir dauginant iš 100. Vėliau tyrėjas apskaičiuodavo bendrą per dieną teisingai atliktų veiksmų kiekį visų trijų sesijų rezultatus sudėdamas ir padalindamas iš trijų. Tyrėjas taip pat žymėjo ir nepageidaujamo elgesio epizodus ir jų pobūdį, stebėjimo lapo pastabų skiltyje. Kiekvienos sesijos pradžioje tyrėjas įjungdavo laikmatį, o vaikui pabaigus paskutinį iš veiksmų persirengiant – paėmus kuprinę ir nuėjus į klasę – sustabdydavo.
- c. Bazinis vaiko įgūdžių persirengiant vertinimas buvo vykdomas stebėjimo metu, penkias dienas, du-tris kartus per dieną. Socialinės Istorijos skaitymo sesiją sudarė Socialinės Istorijos skaitymas, atsakymas į patikrinamuosius klausimus ir ėjimas persirengti. Per dieną vykdavo 2 -3 Socialinių Istorijų skaitymo sesijos.
Socialinės istorijos rašymas.
 - a. Tyrėjas, po pokalbio su tiriamojo mama, išskyrė prioriteto tvarka elgesį, kuriam toliau buvo kuriama socialinė istorija. Pasirinktas tikslinis elgesys buvo persirengimas atėjus į mokyklą Socialinė istorija buvo rašoma remiantis metodo kūrėjos Carol Gray (2010) pasiūlytomis rekomendacijomis ir formule, nurodančia

skirtingų sakinių tipų proporcijas ir atsižvelgiant į individualias tiriamojo charakteristikas: amžių, dėmesio sutelkimo laiką ir jo pomėgius. Istorija aiški ir informatyvi, sudėtingesni sakiniai išskirti į kelis paprastus. Istoriją sudaro 18 sakinių.

Pasikartojimai, ritmas ir rimas naudoti siekiant padėti mokiniui geriau suprasti temą. Efektyvumui sustiprinti buvo surimuotos tos eilutės, kurios atspindi pagrindinę Socialinės Istorijos idėją. Pavyzdžiui: “Kai į mokyklą ateinu/Iš karto striukę ant kabyklos kabinu/ Kai aš persirengiu, su kitais pasikalbėt galiu...”

- b. Parašius istoriją, tyrėjas mokykloje padarė nuotraukas, kuriomis iliustravo socialinę istoriją. Kiekvienoje nuotraukoje tiriamasis atliko persirengimo veiksmus atėjęs į mokyklą. Istorija buvo parašyta ant balto popieriaus ir iliustruota nuotraukomis, po kuriomis buvo sakiniai parašyti 12 dydžio „Times New Roman“ šriftu (žr. 2 priedas).

Gebėjimai ir pomėgiai.

Autorius rašydamas Socialinę Istoriją turėjo omenyje, kad tema, kuria rašoma istorija yra sudėtinga skaitytojui. Dėl šios priežasties, buvo panaudoti būdai, kurie padėtų sudėtingą temą padaryti įdomesnę skaitytojui. Istorija buvo rašoma tokia forma, kuri atliepė skaitytojo gyvenimišką patirtį, svarbius jam interesus. Į tai buvo atsižvelgta kuriant tekstą ir išrenkant iliustracijas – pridėtos mėgstamiausios lėlytės nuotraukos. Istorija užklijuota spalvoto popieriaus lapo fone, ilgesni sakiniai suskirstyti į kelis trumpesnius, istorija iliustruota paties vaiko nuotraukomis.

Tyrimė naudota socialinė istorija sudaryta iš kelių pagrindinių sakinių tipų:

Apibūdinančių sakinių, kurie pateikia faktus: “Mano vardas X. dabar mokausi kaip taisyklingai persirengti atėjęs iš lauko į mokyklą“ „Kai ateinu į mokyklą matau daug žmonių. Matau daug vaikų, mokytojų ir tėvų“ „Kartais aš labai noriu juos pakalbinti“ „Persirengti labai svarbu“ „Visi persirengia. Mokytojai persirengia. Vaikai persirengia. Ir aš persirengiu.“ „Basutes lentynoj visada turiu.“

Direktyvos sakinių, apibūdinančių norimą elgesį ir paprastai prasidedantys žodžiais „aš dirbsiu“ arba „bandysiu“: „Aš bandysiu persirengti nekalbindama žmonių.“ „aš bandysiu pakabinti striukę ir persiauti batus“ „Aš bandysiu padėti lauko batus į lentyną.“

Perspektyvos sakinių, apibūdinančių kito žmogaus reakciją ir jausmus, susijusius su tiksline situacija: „Kai aš persirengiu – džiaugiasi Jokūbėlis“ „Kai aš persirengiu – džiaugiasi draugai“ „Kai aš persirengiu – držiaugiasi tėvai.“

Instrukcinių sakinių, pabrėžiančių taisyklę pasakojime.: Kai į vidų ateinu, iš karto striukę ant kabyklos kabinu. Tada basučių pasiimti einu.

Aiškinamųjų: Kai striukė ant kabyklos – visad ją randu, kai į lauką išeinu; Lauko batai purvini, todėl juos paliekame lentynoje. Kai batai lentynoje- mokykloje švariau ir smagiau.

5 žingsnis. Intervencijos pradžia. Intervencijos taikymo vieta buvo mokyklos, kurioje mokosi tiriamasis, rūbinė. Vertinant bazinius vaiko įgūdžius buvo atliktas stebėjimas. Iš viso baziniai duomenys apie vaiko įgūdžius persirengiant buvo rinkti 5 dienas, nuo 2 iki 3 kartų per dieną, kol nebuvo gautas „informacijos prisotinimas“. Tiriamasis buvo stebimas ryte, prieš pietus ir po pietų. Stebėjimo lape buvo žymimas tinkamai savarankiškai atliktų veiksmų kiekis, pastabų skiltyje žymimi nepageidaujami veiksmai, dėl kurių tiriamasis išsiblaškydavo ir neatlikdavo viso proceso teisingai iki pabaigos. Taip pat fiksuotas laikas, per kurį tiriamasis atliko persirengimo procesą.

6 žingsnis. Socialinės istorijos skaitymas.

- a. Socialinės istorijos skaitymas buvo įtrauktas į kasdienės veiklos tvarkaraštį. Tyrimo dalyvis skaitė istoriją garsiai, prieš persirengiant. Socialinė istorija buvo skaitoma tiriamojo mokyklos rūbinėje. Skaitymo sesijos vykdavo po pertraukų lauke. Visa socialinės istorijos skaitymo eiga buvo sudaryta iš istorijos skaitymo (garsiai), atsakymo į suvokimo klausimus, praktinio įgūdžių pritaikymo. Socialinė istorija skaitoma ramioje ir jaukioje aplinkoje, ramiu balso tonu. Socialinė istorija nebuvo naudojama kaip mokinio netinkamo elgesio padarinys.
- b. Perskaičius socialinę istoriją buvo įvertinta ar skaitytojas istoriją suprato teisingai. Tyrėjas vaikui užduodavo 5 klausimus apie socialinės istorijos turinį. Teisingai atsakius į klausimus buvo einama persirengti į mokyklos rūbinę. Tyrėjas stebėjo, kaip vaikas atlieka keturis pagrindinius persirengimui reikalingus tikslineis elgesius. Stebėjimas trukdavo iki 9 minučių. Jei vaikas atlikdavo veiksmą neteisingai (pavyzdžiui, palikdavo batus ne lentynoje, pamiršdavo pasiimti kuprinę, užkalbinęs patalpoje esančius žmones pamiršdavo, ką turi daryti toliau, palikdavo striukę ant suoliuko, eidavo į koridorių apžiūrėti skelbimų lentos vietoj persirengimo ar tiesiog užsimiršdavo ir sėdėdavo ant suoliuko nevykdant jokios veiklos) buvo užduodami pagalbiniai klausimai siekiant paskatinti tinkamą elgesį. Buvo naudojamos tokie klausimai kaip: ką daryti pakabinus striukę? Kur reikėtų dėti lauko batus, kai juos persiauni? Kada galima kalbinti kitus vaikus ir suaugusiuosius? Kada yra tinkamas metas eiti apžiūrėti skelbimų lentos? Ką reiktų pasiimti persirengus į klasę?

Tyrimo buvo naudojamos dvi Socialinės Istorijos versijos. Pirmoje socialinėje istorijoje susitelkta ties aiškinimu, kodėl svarbu atlikti persirengimo veiksmą sudarančius etapus,

sudarančius visą vaiko persirengimo veiksmų seką ir vizualiai parodyta kaip laikytis sekos ir ją vykdyti. Tačiau antrąją savaitę pastebėjus, kad padažnėjo atvejų, kuomet tiriamasis rūbinėje pradėdavo kalbinti kitus asmenis ir dėl to išsiblaškęs neatlikdavo veiksmų sekos savarankiškai, prie socialinės istorijos pridėta informacija apie tai, kad patartina kalbinti žmones persirengus ir kodėl svarbu laikytis tokios tvarkos.

Po dvi savaites trukusio, intensyvaus socialinės istorijos skaitymo (anot Gray (2010) - tiek laiko užtenka, kad būtų matomas socialinės istorijos efektyvumas) buvo pereita prie retesnio socialinės istorijos skaitymo – vieną kartą per savaitę, nuo 2 iki 3 kartų per dieną. Eiga vyko tokia pačia seka: istorijos skaitymas, atsakymai į klausimus apie istoriją ir galiausiai įgūdžių demonstravimas. Buvo stebima kaip vaikas pritaiko įgūdžius mokykloje. Toliau buvo žymimas tinkamai atliekamų elgesių kiekis ir verčiamas procentais. Tiriamosios teisingai atliekamų veiksmų kiekis buvo suapvalintas ir gautas efektyvumo dydis lygus 72 proc. (skalėje nuo 0 iki 100). Tyrėjas žymėjo vykdytų intervencijos komponentų duomenis duomenų lape (žiūrėti priedą nr.3).

3.2. Tyrimo rezultatų analizė

3.2.1. Savarankiškumo raiškos iššūkių duomenų analizė

Tyrimo pradžioje atliktas stebėjimas, kurio metu buvo vertinami keturi persirengimo procesą sudarantys veiksmai. Stebėjimo protokole (žr.1 priedas) buvo žymimas savarankiškai atliktų veiksmų kiekis, o stebėjimo lapo pastabų sekcijoje tezėmis žymimi iššūkiai dėl kurių įprasta veiksmų seka nutrūkdavo ir sutrikdydavo persirengimo eigą. Po penkias dienas trukusio stebėjimo rezultatų analizės, išskirti 4 indikatoriai, dažniausiai keliantys savarankiškumo raiškos iššūkius persirengimo metu: užmaršumas, žmonių kalbinimas, domėjimasis aplinkoje esančiais objektais, ėjimas į kitas mokyklos erdves. Išanalizavus duomenis sudaryta stebėjimo rezultatų matrica (2 lentelė).

2 lentelė. Stebėjimo duomenų matrica, bazinis lygis.

Stebėjimo duomenų matrica. 2 savaitė.			
Kriterijus	Indikatoriai	Stebėjimo aprašymas	Kiekis
Savarankiškumo raiškos iššūkiai	Užmaršumas	<i>Grįžtama į mokyklą po pertraukos lauke, mergaitė praeina pro rūbinę, kuriame, eina į koridorių ir pradeda lipti laiptais į savo klasę.</i>	15
	Kalbina kitus žmones	<i><..>Tada atėjusi į rūbinę nepradėjo persirenginėti. Pirmą pradėjo kalbinti šalia esantį vaiką, o pamačiusi vieną iš vaiko tėvų pribėgo prie jo ir ėmė klausinėti jo vardo.</i>	4
	Domisi aplinkoje esančiais daiktais	<i>Atėjusi į mokyklą eina į koridorių apžiūrėti nuotraukas, pakabintas ant klasės durų.</i>	1
	Eina į kitas erdves	<i>Užėjusi į mokyklą iš karto nuėjo į koridorių, nors turėjo persirengti fojė. Stovėjo koridoriuje, pašokinėjo. Grįžo į rūbinę tik man parodytus gestą.</i>	4

Iš matricos duomenų nustatyta (2 lentelė), kad daugiausia iš visų savarankiškumo raiškos iššūkių nutinka dėl užmaršumo (n=15), antri pagal dažnumą – žmonių kalbinimas (n=4) ir ėjimas į kitas erdves (n=4). Mažiausiai pasitaikė domėjimosi aplinkoje esančiais daiktais (n=1). Pagal išskylančius savarankiškumo raiškos iššūkius ir jų dažnį, sudaryta pirma Socialinė Istorija (žr.3 priedas). Išanalizavus antros savaitės stebėjimo matricos rezultatus (3 lentelė) nustatyta, kad sumažėjo užmaršumo atvejų (n=10), tačiau padaugėjo žmonių kalbinimo atvejų (n=7). Todėl buvo papildytas pirmosios Socialinės Istorijos tekstas ir sukurta antroji Socialinės Istorijos dalis (žr. 2 priedas). Antroje Socialinės Istorijos dalyje išsamiau aprašomas žmonių

kalbinimo aspektas, taip pat, pagal antros Socialinės Istorijos turinį pritaikyti patikrinamieji klausimai (žr. 4 priedas).

3 lentelė. Stebėjimo duomenų matrica. 2 savaitė.

Kriterijus	Indikatoriai	Stebėjimo aprašymas	Kiekis
Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Užmaršumas	<i>Pamiršta kuprinę eidama į klasę. Kelis kartus tenka užduoti klausimą, nes pirmą kartą tiesiog neatsako</i>	10
	2. Kalbina kitus žmones	<i>Pamačiusi į klasę einantį berniuką nebėjo paskui jį norėdama pakalbinti</i>	7
	3. Domisi aplinkoje esančiais daiktais	<i>eina į koridorių apžiūrėti piešinius, pakabintus ant sienos virš spintelių</i>	2
	4. Eina į kitas erdves	<i>Įėjusi į mokyklą eina tiesiai pro rūbinę į koridorių, dairosi</i>	3

Po antros Socialinės Istorijos dalies taikymo sesijų metu, nustatyta, kad sumažėjo iššūkių atvejų pirmuose indikatorių skiltyse (4 lentelė): užmaršumo atvejų ($n=7$) ir žmonių kalbinimo ($n=7$), domėjimosi aplinkoje esančiais daiktais ir ėjimo į kitas erdves dažnis išliko beveik nepakitęs nuo bazinio lygio stebėjimo etapo. Įvertinus Socialinės Istorijos veiksmingumą, Socialinė Istorija pradėta skaityti rečiau – buvo vykdomos 3 sesijos per savaitę, iš viso keturias savaites. Perėjimas prie palaikomojo režimo vykdytas siekiant nustatyti įgūdžių išlikimo lygį.

4 lentelė. Stebėjimo duomenų matrica. 3 savaitė.

Kriterijus	Indikatoriai	Stebėjimo aprašymas	Kiekis
Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Užmaršumas	<i>Paliko batus prie batų lentynos, nepasiėmė kuprinės.</i>	7
	2. Kalbina kitus žmones	<i>Persirengdama bandė atkreipti kitų, šalia persirengiančių vaikų dėmesį, kvietė juos vardais.</i>	7
	3. Domisi aplinkoje esančiais daiktais	<i>Nubėgo prie lango, žiūrėjo, ką veikia vaikai lauke.</i>	1
	4. Eina į kitas erdves	<i>Atėjusi į mokyklą nubėgo į koridorių.</i>	3

Ketvirtą, penktą, šeštą ir septintą savaitę, ištirta (5 lentelė), kad iššūkiai su kuriais susidurdavo tiriamasis išliko tie patys: užmaršumas, žmonių kalbinimas, domėjimasis aplinkoje esančiais daiktais. Vienu iš dažniausiai pasikartojančių iššūkiu išliko užmaršumas ($n=12$) ir žmonių kalbinimas ($n=8$). Nežymiai pakilo domėjimosi aplinkoje esančiais daiktais ($n=5$) ir ėjimo į kitas erdves ($n=5$) dažnis. Šiame etape Socialinė Istorijos metu įgyti įgūdžiai beveik nepakito – rodikliai nesumenko, tačiau ir daugiau nepakilo.

5 lentelė. Stebėjimo duomenų matrica. 4-7 savaitė.

Stebėjimo duomenų matrica. 4-7savaitė (1 Socialinės Istorijos skaitymo sesija per savaitę)			
Kriterijus	Indikatoriai	Stebėjimo aprašymas	Kiekis
Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Užmaršumas	<i>Nepasikabino striukės, paliko ant suoliuko.</i>	12
	2. Kalbina kitus žmones	<i>Atėjusi į mokyklą pamatė vaiką ir nubėgo paskui jį, kviesdama vardu.</i>	8
	3. Domisi aplinkoje esančiais daiktais	<i>Žaidė su lėle, nepersirenginėjo.</i>	5
	4. Eina į kitas erdves	<i>Nubėgo koridorių, pastovėjo ten, dairėsi</i>	5

Nustatyta (5 lentelė), kad iššūkių kiekis persirengimo metu intensyviai taikant Socialinės Istorijos pirmą ir antrą dalis, nuo įgūdžių vertinimo pradžios keitėsi nevienodai: užmaršumo, iššūkių kiekis sumažėjo (n=7) kitų žmonių kalbinimas priešingai -padažnėjo (n =7), domėjimasis aplinkoje esančiais objektais ir ėjimo į kitas erdves atvejų pokyčiai išliko nereikšmingi. Atskirai įvertinus iššūkių pokyčius nutraukus intensyvių Socialinių Istorijų taikymą nustatyta, kad iššūkių kiekis, nors ir nežymiai, padažnėjo: užmaršumas (n =3,5,) kitų asmenų kalbinimas (n =1), domėjimasis aplinkoje esančiais objektais (n =3,4) ir ėjimas į kitas erdves (n= 2). Daroma prielaida, kad Socialinė Istorija turėjo įtakos iššūkių kiekio sumažėjimui, nes nutraukus intensyvių Socialinės Istorijos skaitymą – iššūkių kiekis padidėjo.

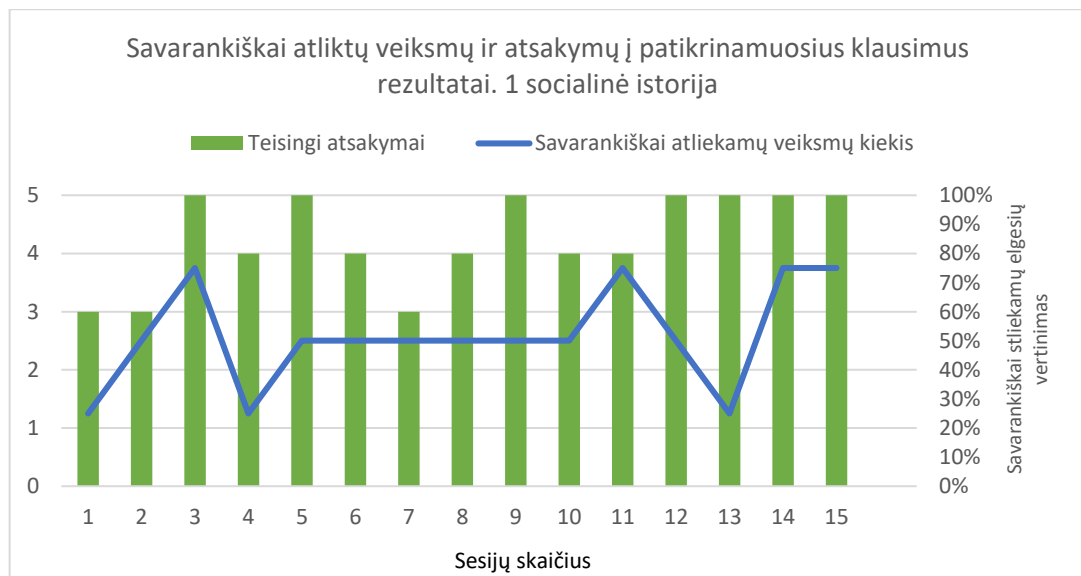
3.2.2. Savarankiškai atliktų veiksmų, atsakytų patikrinamųjų klausimų ir persirengimo laiko analizė

Po kiekvieno Socialinės Istorijos skaitymo, tiriamajam buvo užduodami 5 patikrinamieji klausimai (žr.4 priedas; 5 priedas) apie skaitytą Socialinę Istoriją. Nustatytas teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų kiekis. Tiriamasis vidutiniškai atsakė į 4 klausimus teisingai. Dažniausiai neteisingas atsakymas būdavo į klausimą apie tai, kada galima eiti kalbinti kitus asmenis. Į šį klausimą neteisingai atsakė penkių sesijų metu, arba – 33 proc. iš visų kartų (2 pav.).



2 pav. Teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai.

Tolesnė patikrinamųjų klausimų analizė buvo atlikta siekiant nustatyti, ar yra tiesioginis santykis tarp teisingų atsakymų į tyrėjo užduodamus patikrinamuosius klausimus ir savarankiškai atliekamų veiksmų persirengiant. Nustatyta, kad teisingai atsakytų klausimų kiekis nebūtinai lemia didesnę savarankiškai atliktų veiksmų lygį persirengimo proceso metu - tiriamasis atsakydavo į vidutiniškai 4 patikrinamuosius klausimus iš penkių kiekvienos sesijos metu, tačiau savarankiškai atlikdavo apie 63 proc. veiksmų persirengiant (3 pav.)

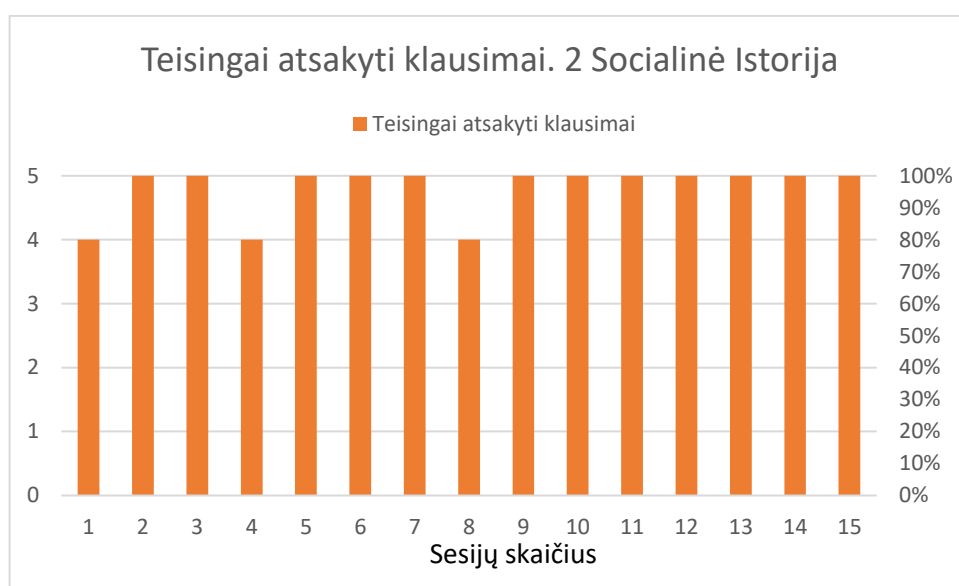


3 pav. Savarankiškai atliktų veiksmų ir atsakymų į patikrinamuosius klausimus rezultatai.

Antrą tyrimo savaitę buvo papildyta pirmos Socialinės Istorijos dalis (žr. 2 priedas) siekiant padidinti savarankiškų elgesių kiekį. Antros Socialinės Istorijos turinys papildytas informacija

apie tai, kada geriausia kalbinti žmones ir detaliau aprašyta kodėl svarbu persiauti, palikti lauko batus batų lentynoje, pakabinti striukę ant kabyklos ir pasiimti kuprinę. Šie pakeitimai atlikti įvertinus stebėjimo matricos duomenų pokyčius (žr. 6 priedas): nustačius, kad padažnėjo atvejų kuomet tiriamasis imdavo kalbinti aplinkinius žmones persirengimo metu ir nežymiai pakito savarankiškai atliekamų veiksmų kiekis.

Toliau analizuojamas teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų kiekis antros Socialinės Istorijos metu. Nustatyta, kad tiriamasis net 80 proc. visų sesijų metu atsakydavo į patikrinamuosius klausimus teisingai. Taip atskleista, kad tiriamasis gerai suprato Socialinės Istorijos turinį (4 pav.).

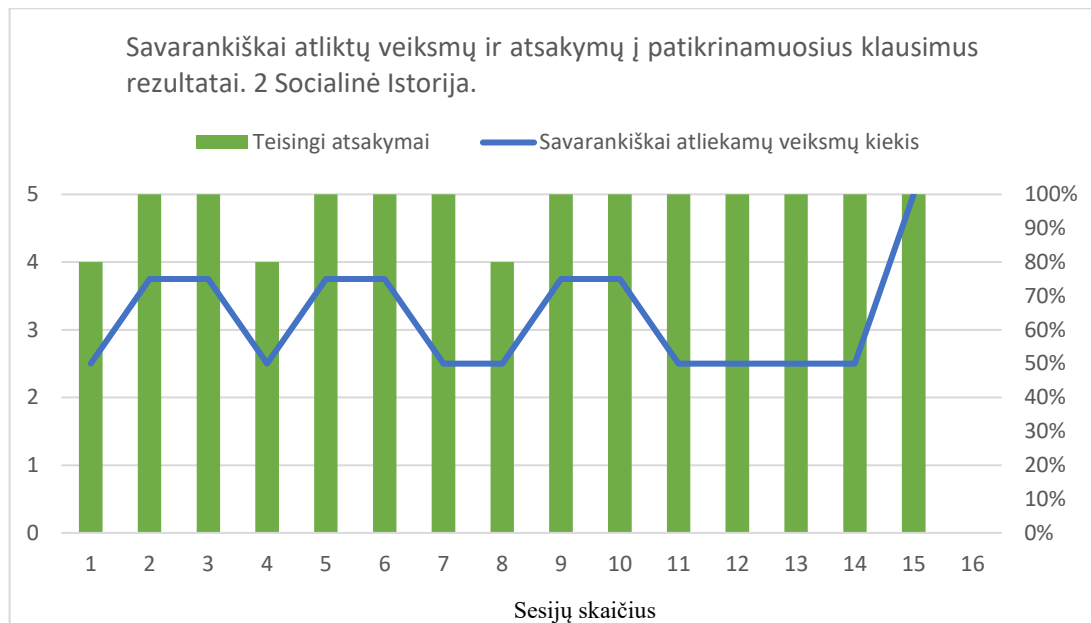


4 pav. Teisingai atsakytų patikrinamųjų klausimų rezultatai. Antra Socialinės Istorijos dalis.

Toliau analizuojami savarankiškai atliekamų veiksmų ir antros Socialinės Istorijos dalies patikrinamųjų klausimų atsakymų rezultatai.

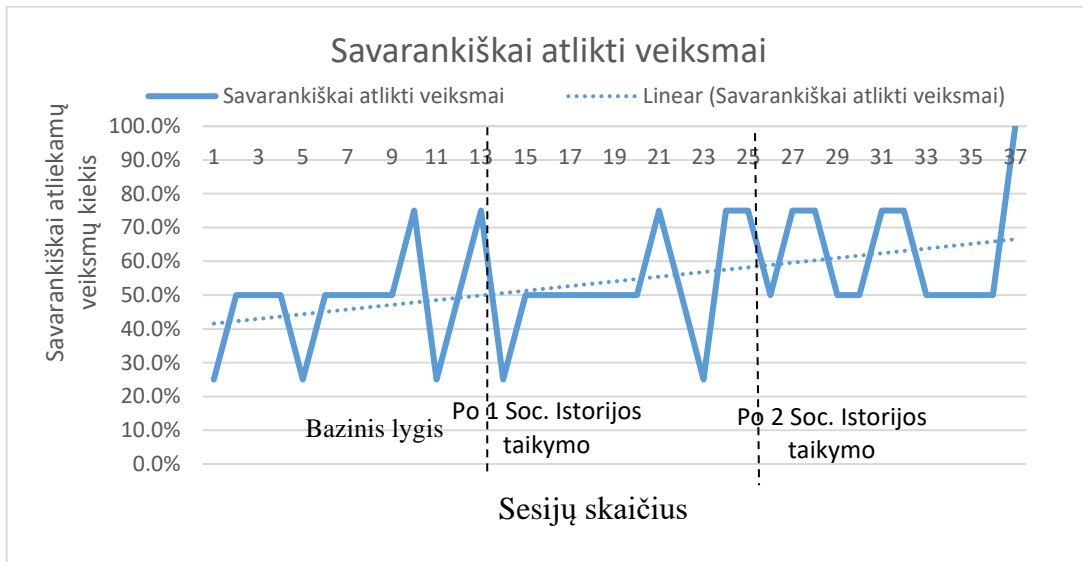
Atlikus patikrinamųjų klausimų atsakymų vertinimus su savarankiškai atliekamais veiksmais antrą tyrimo savaitę, atskleista, kad savarankiškai atliekamų elgesių kiekis nepriklausė nuo teisingai atsakytų klausimų kiekio: net tais atvejais, kuomet tiriamasis atsakydavo į visus klausimus teisingai, neatlikdavo visų persirengimo veiksmų savarankiškai (5 pav.). Pavyzdžiui, nuo 9 tyrimo sesijos tiriamasis atsakydavo į visus klausimus teisingai, tačiau savarankiškai atliko vidutiniškai 50 procentų veiksmų. Taip pat nustatyta, kad tiriamasis demonstravo prastesnius savarankiškai atliekamų veiksmų rezultatus pirmo - 09:45 - vykdavusio stebėjimo metu, kuomet žmonių koncentracija rūbinėje būdavo didesnė, nei kitų stebėjimų metu – 10:45 ir 11:55 valandomis, kai vyresnių klasių mokiniais vykdavo pamokos.

Didesnis žmonių kiekis sudarydavo daugiau iššūkių persirengiant – tiriamajam norėjosi bendrauti su žmonėmis,



5 pav. Savarankiškai atliktų veiksmų kiekio ir atsakymų į patikrinamuosius klausimus rezultatai.

Atlikus viso tyrimo metu vykusią savarankiškų elgesių kiekio kaitą (6 pav.) atskleistas savarankiškų elgesių kiekio padidėjimas. Nustatytas nežymus, bet nuoseklus įgūdžių kylimas prasidedantis nuo pirmos Socialinės Istorijos taikymo. Tinkamai atliktų tikslinių elgesių kiekis bazinių įgūdžių vertinimo metu įvertintas vidutiniškai 50 proc. Pradėjus taikyti Socialinę Istoriją jis beveik nepakito, išliko apytiksliai 51 proc. lygyje. Papildžius Socialinės Istorijos turinį, pastebėtas savarankiškai atliekamų veiksmų padidėjimas – iki apytiksliai 63 proc. Vertinant pagal T. E. Scruggs ir M. A. Mastropieri (1998) pasiūlytą efektyvumo vertinimo skalę, nuo 50 proc. iki 69 proc. savarankiškai atliktų veiksmų kiekį rodanti Socialinė Istorija laikoma abejotino veiksmingumo.



6 pav. Savarankiškai atliktų veiksmų vertinimo rezultatai (proc.)

Atlikus laiko, per kurį tiriamasis atlieka persirengimo procesą analizę (7 pav.), nustatytas teigiamas pokytis – tiriamasis pradėjęs skaityti pirmą ir antra Socialinę Istoriją, atlikdavo savarankiškus veiksmus sparčiau vidutiniškai viena minute.



7 pav. Laikas, per kurį tiriamasis persirengė.

Įvertinus duomenis, nustatyta, kad tiriamasis po Socialinės Istorijos taikymo atliko daugiau savarankiškų veiksmų persirengiant. Tačiau, net teisingai atsakydamas į beveik visus patikrinamuosius klausimus, pademonstravo nežymų savarankiškai atliktų veiksmų pokytį, todėl Socialinė Istorija laikoma abejotino veiksmingumo.

DISKUSIJA

Šiame tyrime pastebėtas padidėjęs tiriamojo savarankiškai atliekamų veiksmų kiekis. Nors rezultatai ir nežymūs, nutraukus intensyvų Socialinės Istorijos skaitymą, padaugėjo iššūkių kiekis, su kuriais susidūrė tiriamasis persirengiant. Dėl to galima daryti prielaidą, kad iššūkių kiekio sumažėjimas buvo intensyvaus Socialinės Istorijos taikymo rezultatas.

Šio tyrimo rezultatai papildo šiuolaikinę mokslinę literatūrą nauja informacija apie patikrinamųjų klausimų įtaką įgūdžio išmokimui. Atlikus mokslinių šaltinių analizę (Kokina ir Kern, 2010; Marshall, Wright, Allgar, Adamson, Williams, Ainsworth, Cook, Varley, Hackney, Dempster, Ali, Trépel, Collingridge, Littlewood, Mcmillan, 2019; Wang ir Spillane, 2009) informacijos, patikrinamųjų klausimų svarbos įgūdžių išmokimui, buvo mažai. Šiame tyrime nustatėme, kad patikrinamieji klausimai neturėjo įtakos įgūdžių įgijimui, išliko ir neatsakytų klausimų. Pavyzdžiui, kodėl tiriamasis, žinodamas atsakymus į patikrinamuosius klausimus vis tiek neatliko veiksmų, taip kaip buvo nurodyta Socialinėje Istorijoje? Manoma, kad žodinio paskatinimo ir argumentuoto paaiškinimo apie veiksmų atlikimo svarbą neužteko motyvuoti tiriamojo, kad jis stengtųsi atlikti veiksmus savarankiškai. Ši mintis veda prie dar vieno reikšmingo pastebėjimo: Socialinių Istorijų metodas yra mažai veiksmingas, jei yra taikomas be papildomų priemonių, intervencijų, kurios skatintų vaikų motyvaciją.

Išlieka ir daugiau neatsakytų klausimų. Galbūt motyvacijos trūkumas yra ne vienintelis Socialinių Istorijų metodo efektyvumą veikiantis argumentas. Juk tyrimo rezultatams galėjo turėti įtakos Socialinės Istorijos skaitymo kiekis. C. Gray (2010) teigia, kad nėra apribojimų, kiek kartų vaikas turi skaityti Socialinę Istoriją, tai priklauso nuo vaiko. Todėl, kol nėra atlikti tyrimai nurodantys apytikslį Socialinių Istorijų skaitymo kiekį reikalingą efektyvumui pamatyti, tol išlieka nežinomos visos tyrime gautos žemo šio metodo efektyvumo priežastys. Apskritai, Socialinių Istorijų metodas neturėdamas griežtų apibrėžtų taisyklių, verčia tyrėjus interpretuoti savaip metodo taikymo ypatumus ir paveikti tyrimo rezultatus, ypač, jei tyrėjo vaidmuo yra didelis, koks buvo šiame tyrime.

Šiame tyrime tyrėjas buvo stebėtojas, Socialinės Istorijos kūrėjas, duomenų analizės ir išvadų autorius, todėl yra išsamiai susipažinęs su Socialinių Istorijų metodo ypatybėmis. Tyrėjo nuomone metodas išsiskiria savo plačiomis pritaikymo galimybėmis, tačiau taip pat pastebi, kad kuo abstraktesnės metodo taikymo taisyklės, tuo sunkiau parengti tyrimą ir įvertinti metodo efektyvumo lygį. Tai buvo vienas didžiausių tyrėjo iššūkių, kuriuos jis tikisi įveikęs.

Nepaisant įgyvendintų tikslų tyrime neišvengta ribotumų. Šiame tyrime buvo vienas stebėtojas – tyrimo autorius, todėl galėjo savaip interpretuoti tiriamojo elgesį ir iškreipti realius

tyrimo rezultatus. Taip pat tyrime buvo taikomi patikrinamieji klausimai kartu taikant Socialinę Istoriją. Kituose tyrimuose rekomenduojama pabandyti atskirai įvertinti Socialinės Istorijos veiksmingumą, tuomet pridėti patikrinamųjų klausimų taikymą siekiant ištirti kiek pati Socialinė Istorija be patikrinamųjų klausimų yra efektyvi ugdant socialinius įgūdžius. Dar vienas apribojimas- neatliekamas įgūdžių generalizacijos vertinimas – kaip įgyti persirengimo įgūdžiai atliekami kitose erdvėse – ne tik mokyklos rūbinėje, bet ir kitose vietose, kur tenka persirengti.

Taigi, duomenys gauti atlikus šį tyrimą papildys esamą informacijos duomenų bazę apie Socialinių Istorijų veiksmingumą, o ribotumai, - generalizacijos vertinimas, vidutinis Socialinės Istorijos skaitymo kiekio nustatymas efektyvumui didinti, išsamesnis patikrinamųjų klausimų vertinimas - gali tapti tolimesnių tyrimų kryptimi.

IŠVADOS

1. ASS turinčių vaikų ugdymo ypatumai remiasi keturiais pagrindiniais principais:

- **Struktūruoto mokymo organizavimas.** Nusistovėjusi dienos veiklų seka suteikia vaikui pasitikėjimo, saugumo ir drąsos jausmą. Nuspėjamumas, kurį sugeneruoja rutinos, sumažina ASS turinčių vaikų stresą ir nuovargį - padeda išsaugoti vidinę pusiausvyrą, palengvina mokymosi procesą.

- **Augmentinės ir alternatyvios komunikacijos pritaikymas.** Suteikia galimybę ASS turintiems vaikams komunikuoti, sumažina probleminio elgesio atvejų, suteikia vaikui pasitikėjimo jausmą, didina savarankiškumą, plečia mokymosi galimybes.

- **Sensorinės sistemos reguliacija.** Siekiant palaikyti gaunamų sensorinių dirgiklių pusiausvyrą taikomas aplinkos praturtinimas sensoriniais dirgikliais, filtruoto garso, muzikos terapijos dainuojant ar judant pagal muziką, masažai, sensorines dietos.

- **Socialinių įgūdžių ugdymas.** Socialiniams įgūdžiams ugdyti taikomi įvairūs metodai ir terapijos, atsižvelgiant į jų taikymo galimybes iškeliamus tikslus ir aplinkos resursus.

2. Empiriškai įrodyti terapijos ir metodai ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti:

- **Taikomosios Elgesio Analizės** metodas. Šis metodas yra efektyviausias iš visų empiriškai pagrįstų socialinius įgūdžius ugdančių metodų. Metodo taikymas ugdo savarankiškumą, mažina probleminio elgesio kiekį, skatina įsitraukimą į socialines veiklas, padeda įtraukiant ASS turinčius vaikus į bendro ugdymo mokyklas. Tačiau išlieka nežinoma Taikomosios Elgesio Analizės ilgalaikė įtaka vaikų emocinei būsenai, charakterio formavimui.

- **Esminio Atsako Mokymas.** Šis metodas efektyvus mažinant ritualinių elgesių kiekį, plečiant pomėgių lauką, ugdamas bendro dėmesio įgūdžius.

- **Draugų Pagalbininkų metodo rūšys:** Bendraklasių Mentorių ir Įvairias Amžiaus Grupes apimantys metodo modeliai. Šie modeliai gerina bendro dėmesio sutelktumą ir iniciatyvos ėmimosi įgūdžius, skatina dažnesnius aktyvaus įsitraukimo į žaidimus epizodus.

- **Videomodeliavimo metodas.** Metodas yra efektyvus ugdamas savipriežiūros įgūdžius, mokant naujų socialinių elgesių, žaidimo įgūdžių. Turi trūkumų integruojant mokyklose ir darželiuose, ugdamas sudėtingesnius socialinius įgūdžius.

3. Apibrėžiami šie Socialinių Istorijų metodo ASS turintiems vaikams taikymo kriterijai:

- Tekstas kuriamas taip, kad atitiktų konkretaus asmens, kuriam kuriama Socialinė Istorija gebėjimus, atlieptų gyvenimišką patirtį, pomėgius, mokymosi stilių.

- Tekste naudojami šešių sakinių tipų: aprašomųjų, perspektyvos, patvirtinamųjų, nukreipiamųjų, bendradarbiavimo, kontrolinių sakinių.

- turinyje pateikiama informacija, pagal kurią būtų galima atsakyti į šešis klausimus: kas? Kur? Kada? Kaip? Kodėl? Ką?

- Taikoma vaikams, kurių pažintiniai ir kalbiniai įgūdžiai yra vidutiniai ir aukštesni, nes tai socialines situacijas paaiškinantis metodas, jam suprasti būtini kalbos suvokimo įgūdžiai.

- Turinys iliustruojamas nuotraukomis vaizduojančiomis aplinką, žmones, įgūdžius apie kuriuos yra kuriama Socialinė Istorija.

- Į sesijas įtraukiami patikrinamieji klausimai.

- Mokomas įgūdis praktiškai atliekamas iš karto po Socialinės Istorijos skaitymo.

4. Hipotezė nepasitvirtino - Socialinė Istorija orientuota į užduoties atlikimą šiame tyrime įvertinta kaip mažai veiksminga.

- Socialinės Istorijos taikymas pagerino savarankiškai atliekamų elgesių kiekį persirengiant ir veiksmo atlikimo laiką, bet apskaičiavus pagal Percentage of Nonoverlapping Data veiksmingumo rodiklius, pokyčiai buvo per žemi, kad Socialinė Istorija būtų laikoma efektyvia autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko socialiniams įgūdžiams ugdyti.

- Nustatyta, kad patikrinamieji klausimai neturėjo įtakos savarankiškų veiksmų atlikimui: nepaisant to, kad tiriamasis gerai suprato abiejų Socialinės Istorijos dalių turinį, į daugumą patikrinamųjų klausimų atsakęs teisingai - savarankiškai atliekamų elgesių nepadaugėjo.

- Nustatytas padidėjęs savarankiškumo raiškos iššūkių, su kuriais susidurdavo tiriamasis persirengiant kiekis nutraukus intensyvų Socialinės Istorijos skaitymą. Nors ir nežymiai, padažnėjo užmaršumo, kitų asmenų kalbinimo, ėjimo į kitas erdves ir domėjimosi aplinkoje esančiais objektais atvejais.

PASIŪLYMAI

1. Specialistams, kurie taikys Socialinių Istorijų metodą siūloma jį integruoti su ABA, kuri pasižymi aiškėmis, struktūruotomis pagalbos teikimo, mažinimo, motyvacijos kėlimo strategijomis, atliekančiomis svarbų vaidmenį sėkmingo ugdymo procese, kurių neturi Socialinių Istorijų metodas.
2. Taikant Socialines Istorijas taikyti kartu su modeliavimo, raginimo, pagalbos teikimo ir teigiamo elgesio paskatinimo strategijomis, kurių veiksmingumas jau įrodytas.
3. Atlikti kokybinį tyrimą su daugiau tiriamųjų, kuriuo būtų siekiama nustatyti Socialinės Istorijos efektyvumą ASS turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams ugdyti.
4. Taikant Socialines Istorijas įtraukti Socialinėje Istorijoje aprašytos situacijos vaidinimą pasiskirsčius vaidmenimis.
5. Atlikti tyrimą, kuriame būtų vertinamas mokytojų ir tėvų požiūris į Socialinių Istorijų metodo efektyvumą.
6. Atlikti tyrimą, kuriame būtų gretinamas popierinės ir elektroninės Socialinės Istorijos veiksmingumas.

SANTRAUKA

AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ VAIKŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS TAIKANT SOCIALINIŲ ISTORIJŲ METODĄ

Darbo tikslas - teoriškai ir empiriškai pagrįsti socialinių istorijų metodo taikymo poveikį ASS turinčių vaikų autizmo spektro sutrikimą socialiniams įgūdžiams ugdyti.

Tiriamasis: autizmo spektro sutrikimą turintis 10 metų vaikas.

Tyrimo metodai:

1. Teoriniai

- **Mokslo šaltinių analizė.** Atlikta autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų ypatumų analizė, taip pat nagrinėti socialinių įgūdžių ugdymo metodus, jų taikymo galimybes aprašantys dokumentai.

1. Empiriniai

- **Atvejo analizė.** Atvejo analizė, atskleidžianti Socialinių Istorijų metodo efektyvumą autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialinius įgūdžiams ugdyti. Struktūruotas stebėjimas atliktas gauti duomenims apie kylančius iššūkius, savarankiškų elgesių kiekį, ir laiko trukmę persirengiant.
- **Atlikta aprašomoji analizė. Analizuoti** darbo autorės suformuoti stebėjimo indikatoriai, Socialinės Istorijos efektyvumo vertinimo rezultatai pagal PND skalę. Gauti duomenys analizuojami ieškant priežastinių ryšių, lyginant ir apibendrinant duomenis.

Tyrimo rezultatai:

- Socialinė Istorija orientuota į užduoties atlikimą šiame tyrime įvertinta kaip mažai veiksminga.
- Socialinės Istorijos taikymas pagerino savarankiškai atliekamų elgesių kiekį persirengiant ir veiksmo atlikimo laiką, bet pagal Percentage of Nonoverlapping Data veiksmingumo rodiklius, pokyčiai buvo per žemi, kad Socialinė Istorija būtų laikoma efektyvia autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko socialiniams įgūdžiams ugdyti.
- Nustatyta, kad patikrinamieji klausimai neturėjo įtakos savarankiškų veiksmų atlikimui: nepaisant to, kad tiriamasis gerai suprato abiejų Socialinės Istorijos dalių turinį, į daugumą patikrinamųjų klausimų atsakęs teisingai - savarankiškai atliekamų elgesių nepadaugėjo.
- Nustatytas padidėjęs savarankiškumo raiškos iššūkių, su kuriais susidurdavo tiriamasis persirengiant kiekis nutraukus intensyvų Socialinės Istorijos skaitymą. Nors ir

nežymiai, padažnėjo užmaršumo, kitų asmenų kalbinimo, ėjimo į kitas erdves ir domėjimosi aplinkoje esančiais objektais atvejai.

Raktiniai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, socialiniai įgūdžiai, Socialinės Istorijos.

SUMMARY

DEVELOPING SOCIAL SKILLS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTUM DISORDER USING THE METHOD OF SOCIAL STORY

The aim of the study is to theoretically and empirically substantiate the impact of Social Story on social skills development for children with Autism Spectrum Disorder.

Person under the study: A 10-year-old child with autism spectrum disorder.

Research methods:

1. Theoretical

- Analysis of scientific sources. Researcher analyzed peculiarities of children with an autism spectrum disorder, described methods for social skills development: application possibilities and reasons for further research.

2. Empirical

- **Case study.** A case study revealing the effectiveness of the Social Story method in developing the social skills for children with autism spectrum disorder. Structured observation was performed to obtain data on emerging challenges, the amount of self-behaviors, and the duration of dressing performance.
- **Descriptive analysis was performed.** The observation indicators formed by the author of the work, the results of the evaluation of the effectiveness of the Social Story method according to the PND scale were analyzed. The obtained data are analyzed by looking for causal relationships, comparing and summarizing the data.
- **Analysis of scientific sources.** Resercher analysed peculiarities of children with autism spectrum disorder, described methods for social skills development and their application possibilities.

Research results:

- Task-oriented Social Story was rated as ineffective in this study.
- The application of Social Story has improved the amount of self-dressing behavior, but according to the Percentage of Nonoverlapping Data effectiveness, indicators showed that the change was too low for Social Story to be considered as an effective method in social skills development for children with autism spectrum disorder.
- It was found that the comprehension questions did not affect the performance of independent actions: despite the fact that the child had a good understanding of the

content of both parts of Social Story, it did not increase the number of independent behaviors.

- An increased amount of problem behavior was identified during the fading out stage. The number of cases of forgetfulness, talking to other people, going to other spaces and taking an interest in objects in the environment has slightly increased.

Keywords: autism spectrum disorder, social skills, The Social Story method.

LITERATŪRA

1. Acar, C., ir Diken, I., H. (2012). Reviewing Instructional Studies Conducted Using Video Modeling to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2731-2735. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002873.pdf>
2. Ayres, A. J. (2005). *Sensory Integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
3. Akmanoglu, N., ir Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205–222. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
4. Alessia, C. G (2009). *Causes and Risks for Autism*. New York: Nova Science Publishers.
5. Amerikos Psichiatrijos Asociacija. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: Author. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
6. Anguera, J., Gazzaley, A. (2015). Video games, cognitive exercises, and the enhancement of cognitive abilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 160 – 165. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.06.002>
7. Asperger H. (1938). Das psychisch abnorme Kind. *Wien Klin Wochenschr*, 49. 314–7. Prieiga per internetą: <https://static.mediapart.fr/files/2019/05/04/wiener-klinische-wochenschrift-volume-49-issue-1938-doi-10-0000-2fwienerklinischewochenschrift-de-2f4913141317-hans-asperger-das-psychisch-abnorme-kind-the-mentally-abnormal-child.pdf>
8. Baron-Cohen, S. (2004). The cognitive neuroscience of autism *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 75, 945-948. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1136/jnnp.2003.018713>
9. Battaglia A. A ir Radlei K. (2014). Peer - mediated Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Beyond Behavior*; 23(2), 4-13, 10. doi: 10.1177/107429561402300202.
10. Bauminger, N. ir Kasari, C. (2011). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(12), 447-456. doi:10.1111/1467-8624.00156

11. Bell-Dolan, D. (1998). Assessing Elementary School Children's Social Skills: Evaluation of the Parent Version of the Matson Evaluation of Social Skills With Youngsters. *Psychological Assessment*, 98(10), 140-9. doi: 10.1037/1040-3590.10.2.140
12. Bellini, S., ir Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
13. Beresford, B. (2007). Desired outcomes for children and adolescents with autistic spectrum disorders. *Children and Society*, 21(1), 4–16. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00008.x.
14. Bitinas, B ir Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2007). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Vilnius: Socialinių moklų kolegija.
15. Blane – Karyn, K. (2011). Generalizing ABA treatment outside of sessions. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 27 (9), 1-7. 3. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com/skaietykla.mruni.eu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=e3630136-00ea-4ba8-8adb-a1b79b608134%40pdc-v-sessmgr06>
16. Bohlander, A., Orlich, Felice ir Varley, C. (2012). Social Skills Training for Children with Autism. *Pediatric clinics of North America*, 59(12). 165-74, doi: 10.1016/j.pcl.2011.10.001.
17. Boudreau, E., ir D'Entremont, B. (2010). Improving the Pretend Play Skills of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The Effects of Video Modeling. *J Dev Phys Disabil.*, 22. 415-431. doi: 10.1007/s10882-010-9201-5.
18. Bowman-Perrott, Lisa (2014). Direct and Collateral Effects of Peer Tutoring on Social and Behavioral Outcomes: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 43(3), 260-285. 26. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com/skaietykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=17&sid=384c3311-2d63-4e4d-8229-735cfd35d0d%40pdc-v-sessmgr04&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbG12ZQ%3d%3d#AN=98663239&db=trh>
19. Bozkurt, G., ir Vuran, S. (2013). Examination of Studies Targeting Social Skills with Pivotal Response Treatment. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1730-1742.
20. Brown, J. A., ir McIntosh, K. (2012) Training, Inclusion, and Behaviour: Effect on Student –Teacher and Student–SEA Relationships for Students with Autism Spectrum

- Disorders. *Exceptionality Education International*, 22, 77-88. Prieiga per internetą: <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss2/11>
21. Cardon, T. A., ir Wilcox, M. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 654-666. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1086-8>
 22. Chang, Y. S., Owen, J. P., Desai, S. S., Hill, S. S., Arnett, A. B., Harris, J., Marco, E. J., ir Mukherjee, P. (2014). Autism and sensory processing disorders: shared white matter disruption in sensory pathways but divergent connectivity in social-emotional pathways. *PLoS one*, 9(7), e103038. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103038>
 23. Chown, N. (2017). *Understanding and Evaluating Autism Theory*, London: Jessica Kingsley Publishers.
 24. Cook, B. ir Odom, S. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional children*. 79. 135-144 p. doi: 10.1177/001440291307900201.
 25. Delano, M., ir Snell, M. E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29–42. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/10983007060080010501>
 26. Dovydaityienė, M., Vaitiekutė, G., Nasvytienė, D. (2013). Autizmo sindromą turinčių vaikų sensorinės informacijos apdorojimas ir emocijų bei elgesio sunkumai. *Specialusis ugdymas*. Šiaulių universitetas. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla., nr. 1, p. 8-19. (50102)
 27. Dudzinskienė R. ir kiti.(2010). Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas. II knyga. *Ugdymo plėtotės centras*. Vilnius.
 28. Eldevik, S., Jahr, E. (2010). Cognitive and Adaptive Behavior Outcomes of Behavioral Intervention for Young Children With Intellectual Disability. *Behavior Modification*, 34(1), 16–34. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0145445509351961>.
 29. Elizabeth A. Minton, Lynn R. Khale. (2014). *Belief Systems, Religion, and Behavioral Economics*. New York: Business Expert Press LLC. ISBN 978-1-60649-704-3. Prieiga per internetą: https://en.wikipedia.org/wiki/Behavior#cite_note-2
 30. Elliott, S. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2). 96-99. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>

31. Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 5(3), 160–179. doi:10.1002/aur.239.
32. Flippin, M., Reszka, S., ir Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 178-195. Prieiga per internetą: <https://asatonline.org/research-treatment/research-synopses/the-effectiveness-of-the-picture-exchange-communication-system-pecs-on-communication-and-speech-for-children-with-autism-spectrum-disorders-a-meta-analysis/>
33. Fulton, E., Crnčec, V., Rogers W. (2014). Reducing Maladaptive Behaviors in Preschool-Aged Children with Autism Spectrum Disorder Using the Early Start Denver Model. *Frontiers in pediatrics*, 2 (40). doi:10.3389/fped.2014.00040.
34. Gray, C. (2010). *The new social storybook. Revised and expanded*. Future Horizons publishing Michigan.
35. Gray, C. A., ir Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10. Prieiga per internetą: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/108835769300800101>
36. Grove, R., Baillie, A., Allison, C., Baron-Cohen, S., Hoekstra RA. 2015. Exploring the quantitative nature of empathy, systemising and autistic traits using factor mixture modelling. *Br J Psychiatry*, 207(5). 400-6 p. doi: 10.1192/bjp.bp.114.155101.
37. Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *Medline*, 30 (1), 3-17. doi: 10.1080/09540261.2018.1455646.
38. Harrison, A. J. (2016). Development of a Brief Intervention to Improve Knowledge of Autism and Behavioral Strategies Among Parents in Tanzania. *Intellectual and developmental disabilities*, 54 (3) 187-201p. doi: 10.1352/1934-9556-54.3.187.
39. Hillier, A., Murphy, D. ir Ferrara, C. (2011). A Pilot Study: Short-term Reduction in Salivary Cortisol Following Low Level Physical Exercise and Relaxation among Adolescents and Young Adults on the Autism Spectrum. *Stress and Health*, 27: 395-402. doi:10.1002/smi.1391.
40. Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., Harvey, M. N., ir Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of Peer Networks to Increase Social Connections Among High School

- Students With and Without Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 82(1), 96–116. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0014402915585482>
41. Hott, B. (2014). Peer tutoring interventions for student with Autism Spectrum Disorders: A meta - Synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 15(10), doi: 10.2478/jsr-2014-0007.
 42. Hotton, M. ir Coles, S. (2015). The Effectiveness of Social Skills Training Groups for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 3. doi: 10.1007/s40489-015-0066-5.
 43. Hughes, C. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1), 46–61. doi: 10.2511/rpsd.36.1-2.46.
 44. Hughes, E. ir Katsiyannis R., McDaniel, A., Sprinkle, M. C. (2011). Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*. 43. 56-64. doi: 10.1177/0040059914553207.
 45. Hutchins, T., ir Prelock, P. (2012). The social validity of Social Stories™ for supporting the behavioural and communicative functioning of children with autism spectrum disorder. *International journal of speech-language pathology*. doi: 15(4), 383 – 95. 10.3109/17549507.2012.743174.
 46. Internetinė prieiga <http://ebook.vlk.lt/e.vadovas/index.jsp>. [žiūrėta 2019.10.03] TLK – 10.
 47. Internetinė prieiga <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. [žiūrėta 2019.11.08] Autizmo spektro paplitimo statistika.
 48. Ivoškuvienė, R. ir Balčiūnaitė J. (2002). Autistiškų vaikų ugdymas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 49. James, K. (2014). Children and Youth with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Oxford: Oxford University Press*. 26- 34 p. doi: 10.1093/med:psych/9780199941575.001.0001
 50. Jiužias, M., Kelley, E. ir Hall, L. (2017). Restricted, Repetitive Behaviors in Autism Spectrum Disorder and Obsessive–Compulsive Disorder: A Comparative Review. *Child Psychiatry & Human Development*. doi: 48. 10.1007/s10578-017-07170.
 51. Johnson, C. E. (2015). The effectiveness of social stories on children with autism spectrum disorder: A literature review. *Senior Honors Projects, 2010-current*. 21. <https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/21>
 52. Jones D. E., Greenberg M., Crowley M., (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and

- Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283- 2290, Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.
53. Jones, E., ir Carr, E., Feeley, K. (2006). Multiple Effects of Joint Attention Intervention for Children with Autism. *Behavior modification*, 30. 782-834. doi: 10.1177/0145445506289392.
54. Jungtinių tautų Generalinės asamblėjos rezoliucija (2012) dokumentas, A/RES/62/139.
55. Kagohara, D.M., Achmadi, D., van der Meer, L. (2013). Teaching Two Students with Asperger Syndrome to Greet Adults Using Social Stories™ and Video Modeling. *J Dev Phys Disabil*, 25, 241–251. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9300-6>.
56. Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., ir Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1809–1824. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>
57. Kanner, L. (1945). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. doi: [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61465-5](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61465-5).
58. Karal, M. A. ir Wolfe P. S. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. *The Journal of Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44-58. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=39&sid=18b4f306-59b1-4b6f-818d-52fcac89a5d5%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=127914772&db=eue>
59. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
60. Kassardjian, A. (2013). Utilizing Teaching Interactions to Facilitate Social Skills in the Natural Environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2). 245-257. Prieiga per internetą: <http://www.autismpartnership.com.hk/wp-content/uploads/Autism-Partnership-Foundation-Utilizing-Teaching-Interactions-to-Facilitate-Social-Skills-in-the-Natural-Environment.pdf>.

61. Kelty-Stephen, E. ir Tek, E. (2014). Specific effects of joint attention on language development in children with autism spectrum disorders. *Proceedings of the 38th annual Boston university conference on language development*, 44(6), 205-215.
Prieiga per internetą:
https://www.researchgate.net/publication/312445539_Specific_effects_of_joint_attention_on_language_development_in_children_with_autism_spectrum_disorders.
62. Kern, L. ir Kokina, A. (2010). Social Story Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 40(7), 812-826, 15. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0>.
63. Kim, M. O. ir Hayes, B. (2019). A real-world application of Social Stories as an intervention for children with communication and behaviour difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 323-338. doi: 10.1080/13632752.2019.1625246.
64. Kirkham, P. (2017). The line between intervention and abuse' – autism and applied behaviour analysis. *History of the Human Sciences*, 30(2), 107-126. 20. doi: 10.1177/0952695117702571.
65. Kleinmans N., Akshoomoff N., ir Delis D. N. (2005) Executive Functions in Autism and Asperger's Disorder: Flexibility, Fluency, and Inhibition. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 379-401, doi: 10.1207/s15326942dn2703_5.
66. Knight, V., Sartini, E. ir Spriggs, A.D. (2015). Evaluating Visual Activity Schedules as Evidence-Based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord.*, 45, 157–178. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2201-z>
67. Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., ir Shadish, W. R. (2013). Single-Case Intervention Research Design Standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26–38.
<https://doi.org/10.1177/0741932512452794>.
68. Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., ir Goossens, L. (2010) *Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 218–226. doi: 10.1007/s10803-009-0851-z.
69. Lauderdale-Littin, S., ir Brennan, M. (2018). Evidence-Based Practices in The Public School: The Role of Preservice Teacher Training. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 10(3), 369-375. Prieiga per internetą: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/417>
70. Leaf, J. Oppenheim-Leaf, M. L., Leaf, R. B., Taubman, M., McEachin, J. Parker, T., Waks, A. B., Mountjoy, T.(2016). Comparing Social Stories™ to Cool Versus Not

- Cool. *Education and Treatment of Children*, 39(2). 173-185. doi: 10.1353/etc.2016.0006.
71. Lerner, M., ir Lillard, A. (2014). From false belief to friendship: Commentary on Fink, Begeer, Peterson, Slaughter, and de Rosnay. *British Journal of Developmental Psychology*, 33. 1- 17. doi: 10.1111/bjdp.12070.
72. Liaudanskienė, V. ir Vilūnienė, A. (2006). *Bendravimo su vaikais, turinčiais įvairaus lygio negalią, būdai ir technologijos*. Vilnius: Viltis.
73. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro 2011 m. vasario 23 d. įsakymas Nr. V-164 „Dėl tarptautinės statistinės ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacijos dešimtojo pataisyto ir papildyto leidimo „Sisteminis ligų sąrašas“ (Australijos modifikacija, TLK - 10 - AM) įdiegimo“. Prieiga per internetą: <http://www.sic.hi.lt/sam515/i2011_V-164.doc>.
74. Lietuvos sveikatos statistika 2017. *Lietuvos sveikatos apsaugos ministerija Higienos instituto Sveikatos informacijos centras*. Vilnius, 2018. Prieiga per internetą: http://vssis.hi.lt/media/1055/leidinys-vaik%C5%B3-sveikata-2017-m_.pdf.
75. Litras, S. ir Moore, D. ir Anderson, A. (2010). Using Video Self-Modelled Social Stories to Teach Social Skills to a Young Child with Autism. *Autism research and treatment*. 25(2), 7 – 22. doi:10.1155/2010/834979.
76. Locke, J., Lawson, G., Beidas, R. S., Aarons, G. A., Xie, M., Lyon, R., Stahmer, A., Seidman, M., Oh, C., Spaulding, K., Dorsey, S., Mandell, S. D. (2015). A Tangled Web: The Challenges of Implementing an Evidence-Based Social Engagement Intervention for Children With Autism in Urban Public School Settings. *Behavior Therapy*, 46(1), 54–67. doi:10.1016/j.beth.2014.05.001.
77. Lonigro, A. (2018). Theory of Mind and Sociometric Peer Status: The Mediating Role of Social Conduct. *Frontiers In Psychology*, 12(9), 2191, doi: 10.3389/fpsyg.2018.02191.
78. Maatz, A. H. (2017). Schizophrenia, Self, and Person: Eugen Bleuler and Arthur Kronfeld on a Conceptual Alliance. *Medline*, 50 (5), 297-303. doi: 10.1159/000479071.
79. MacDuff, G. S., Krantz, P. J., ir McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of applied behavior analysis*, 26(1), 89–97. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89>.
80. Maglione, M. (2017). Applied Behavior Analysis (ABA) Benefit: Comparison with Medicaid and Commercial Benefits. *Rand Health Quarterly*, 6 (2), 10. Prieiga per

internetą:

<http://web.a.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=31&sid=18b4f306-59b1-4b6f-818d-52fcac89a5d5%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=28845348&db=cmedm>

81. Mayada, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res.*, 5(3), 160–179. doi: 10.1002/aur.239.
82. Maich, K. (2018). Investigating Stay, Play, ir Talk: A Peer-Mediated Social Skills Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder and Other Social Challenges. *Exceptionality Education International*, 28 (2), 82-104, 23. Prieiga per internetą: <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol28/iss2/5/>.
83. Mayton, M., Menendez, A. J. ir Wheeler, Carter, S. L. ir Morgan Chityio (2013). An analysis of Social Stories™ research using an evidence-based practice model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(7). doi:13. 10.1111/j.1471-3802.2012.01255.x.
84. Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N. (2006). Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 301–312. Prieiga per interenetą: <http://web.a.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=18&sid=18b4f306-59b1-4b6f-818d-52fcac89a5d5%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ764622&db=eric>.
85. Mary, M. Y. (2018). Genetics and epigenetics of autism: A Review. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 72(4), 228-244. doi: 10.1111/pcn.12606.
86. Marshall, D., Goodall, C. (2015). The Right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD. *J Autism Dev Disord.*, 45(10), 3159–3167. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2475-9>
87. Marshall, D., Wright, B., Allgar, V., Adamson, J., Williams, C., Ainsworth, H., Cook, L., Varley, D., Hackney, L., Dempster, P., Ali, Sh., Trépel, D., Collingridge M., Littlewood, E., Mcmillan, D. (2016). Social Stories in mainstream schools for children with autism spectrum disorder: a feasibility randomised controlled trial. *BMJ Open*. 4(7), 11748. doi: 10.1136/bmjopen-2016-011748.

88. Mathews, T. L. (2018). Training Peer Models to Promote Social Skills: Considerations for Practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 160-170. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org.skaitykla.mruni.eu/10.1177/1088357617735814>.
89. McCoy, K., Bormett, A. *Education For Children with Autism*. [žiūrėta 2020-03-12]. Prieiga per internetą: <https://www.oxfordbibliographies.com/page/155>
90. McGill, R. ir Baker, D., R.. (2015). Social Story™ Interventions for Decreasing Challenging Behaviours: a Single-Case Meta-Analysis 1995–2012. *Educational Psychology in Practice*. 31(1), 21 – 42. doi: 10.1080/02667363.2014.975785.
91. McGrew, J. Ruble, L. Smith, I. (2016). Autism Spectrum Disorder and Evidence-Based Practice in Psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 23 (3). 239-255. doi: 10.1111/cpsp.12160.
92. McPhilemy, C., Dilenburger, K. (2013). Parents' Experiences of Applied Behaviour Analysis (ABA)-Based Interventions for Children Diagnosed with Autistic Spectrum Disorder. *British Journal of Special Education*, 40(4), 154-161. doi: 10.1111/1467-8578.12038.
93. Memisevic, H., Bisevic, I., Pasalic, A. (2018). Exploring the link between a theory of mind and executive functions in preschool children. *Offices of Mental Health Practitioners*, 16(1). 17-26. doi: 10.24193/cbb.2018.22.01.
94. Miller, L. J, Anzalone, M. E., Lane, S., Cermak, S., Osten, E. (2007). Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis. *Am J Occup Ther.*,61(2), 135–140. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
95. Miller, M. (2017). The Efficacy of Social Story Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *CyberPsychology*, 19(4), 246-256. doi: 10.1089/cyber.2014.0682.
96. Mills, A. J., Durepos, G., ir Wiebe, E. (2010). Encyclopedia of case study research. (1) Thousand Oaks, CA: *SAGE Publications*, Inc. doi: 10.4135/9781412957397.
97. Miltenberger, C. A., ir Charlop, M. H. (2015). The comparative effectiveness of portable video modeling vs. traditional video modeling interventions with children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 341–358. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9416-y>.
98. Ming, X., Brimacombe, M., ir Wagner, G. C. (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain & Development*, 29(1), 565–570. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1016/j.braindev.2007.03.002>.

99. Monlux, K. ir Pelaez, M. (2019) Joint attention and social referencing in children with autism: a behavior-analytic approach, *European Journal of Behavior Analysis*, 20(2), 186-203, doi: 10.1080/15021149.2019.1644831
100. Morlock, L., Reynolds, J. L., Fisher, S., ir Comer, R. J. (2015). Video modeling and word identification in adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 101–111. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0265659013517573>.
101. Morrisett, M. E. (2015). Effects of Picture Activity Schedules on Tasks Completed" (2015). *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. 2563. Prieiga per internetą: <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2563/>
102. Nacionalinė neįgaliųjų socialinės integracijos 2013-2019 metų programa, identifikacinis numeris: 1121100NUTA00001408. 2012, Prieiga per internetą <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.437985> [žiūrėta 2019.12.01]
103. Nacionalinėje neįgaliųjų socialinės integracijos programa (2013).
104. Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U., Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą?*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
105. Nesterova, A., Aysina, R. ir Suslova, T. (2015). Recent Technologies to Improving Social and Communication Skills in Children with ASD: Systematization of Approaches and Methods, *Modern Applied Science*. 9(11), 38. doi: 10.5539/mas.v9n11p38.
106. Olcay-Gul, S. ir Vuran, S. (2018). Effectiveness of Teaching Social Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorders Using Cool versus Not Cool. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(2), 132–146. doi: 10.1177/0014402918795702.
107. Osterling, J., Dawson G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *J Autism Dev Disord.*, 24(1), 247–257. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/BF02172225>.
108. Ozuna, J., Mavridis, A., ir Hott, B. L. (2015) Interventions to Support Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review of Single Case Studies. *Exceptionality Education International*, 25(1), 107-125. Internetinė prieiga: <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol25/iss2/6>.

109. Pane, H. (2015). Evaluating Function-Based Social Stories™ With Children With Autism. *Behavior Modification*, 39 (6), 912-931. doi: 10.1177/0145445515603708.
110. Pérez-Fonseca, R. et al. (2019) Sensory profile in children with autism disorder and children with typical development. *Revista Mexicana de Neurociencia* ,20(5), 229-236. doi: 10.24875/RMN.M19000019
111. Peters – Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., Sturmey, P. (2011). A Meta-Analytic Study on the Effectiveness of Comprehensive ABA-Based Early Intervention Programs for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 60-69. doi: 10.1016/j.rasd.2010.03.011.
112. Plavnick, J., ir Dueñas, A. (2018). Brief Report: Effects of Video-Based Group Instruction on Spontaneous Social Interaction of Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2231 – 2236. doi: 10.1007/s10803-018-3481-5
113. Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y.-L., ir Montoya, C (2018). A Systematic Review of Effects of Social Stories Interventions for Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 25–34. doi: 10.1177/1088357615613516.
114. Raulston, T.J., Machalicek, W. (2018). Early Intervention for Repetitive Behavior in Autism Spectrum Disorder: a Conceptual Model. *J Dev Phys Disabil* 30, 89–109. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9566-9>.
115. Rimland, B. (1964). Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior. A book review. *Journal of Analytical Psychology*, 11(1), 86. Prieiga per internetą:<http://web.a.ebscohost.com/skaiykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=29&sid=18b4f306-59b1-4b6f-818d-52fcac89a5d5%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=10710260&db=a9h>
116. Sanz, C., Fernandez, I., Pastor, G. ir Tarraga, M. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Psychologist Papers*, 2018. Vol. 39(1), 40-50. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
117. Scattone, D. ir Wilczynski, S. ir Edwards, R. ir Rabian, B. (2006). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of autism and developmental disorders*. 32. 535-43. doi: 10.1023/A:1021250813367.

118. Schlosser, R. ir Lee, W. (2008). Application of the percentage of non-overlapping data (PND) in systematic reviews and meta-analyses: A systematic review of reporting characteristics. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 2(3), 163-187. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/17489530802505412>.
119. Scruggs, T. E. ir Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing Single-Subject Research: Issues and Applications', *Behavior Modification*, 22(3), 221–242 p. doi: 10.1177/01454455980223001.
120. Shea, N., Payne, E., ir Russo, N. (2018). Brief Report: Social Functioning Predicts Externalizing Problem Behaviors in Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2237–2242. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3459-8>.
121. Silveira-Zaldivar, T., ir Curtis, H. (2019). “I’m not trained for this!” Barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53-66. Prieiga per internetą: <https://www.iejee.com/ojs/index.php/IEJEE/article/view/964>
122. Skoufou, A. (2019). Social Interaction of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)-Characteristics and Educational Approaches. *Online Submission*, 6(6), 28–36. Prieiga per internetą: <http://search.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED596111&site=ehost-live>
123. Strang, J. F. (2012). Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 406–412. doi: 10.1016/j.rasd.2011.06.015.
124. Tanaka, J ir Sung, A. (2016). The Eye Avoidance Hypothesis of Autism Face Processing. *Jornal od Autism and Developement Disorders*, 46(5), 1538-1552. doi:10.1007/s10803-013-1976-7.
125. Telešienė, A., Žvaliauskas, G., Morkevičius, V. (2008) *Įvadinio kurso į kompiuterizuotą kokybinių duomenų analizę. Mokomoji medžiaga. II dalis*. Kaunas.
126. Tyagi, V., Juneja, M. ir Jain, R. (2019). Sleep Problems and Their Correlates in Children with Autism Spectrum Disorder: An Indian Study. *J Autism Dev Disord*. 49, 1169–1181. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3820-6>
127. United Nations. Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2007. [on the report of the Third Committee (A/62/435)]

128. Wahman, C. L., Pustejovsky, J., Ir Santos, R. M. (2019). Examining the Effects of Social Stories on Challenging Behavior and Prosocial Skills in Young Children: A Systematic Review and Meta-analysis. *PsyArXiv*. doi:10.1177/0271121419855692.
129. Wang, P., ir Spillane, A. (2009). Evidence-Based Social Skills Interventions for Children with Autism: A Meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 318-342. Prieiga per internetą: www.jstor.org/stable/24233478
130. Wang, Q. Et al. (2018). Eye avoidance in young children with autism disorder ir modulated by emotional facial expressions. *Journal of Abnormal Psychology, 127*(7), 722-732. doi: 10.1037/abn0000372.suppl.
131. Watts, K. S. (2009). The Effectiveness Of A Social Story Intervention In Decreasing Disruptive Behaviour In Autistic Children (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/107>.
132. Weitlauf, A., Sathe, N., McPheeters, M., ir Warren, Z (2017) Interventions Targeting Sensory Challenges in Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Pediatrics, 139* (6). doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0347>
133. Westerveld, M., Trembath, J., Webster, D., Hodge, A. Roberts, Jacqueline. (2017). The Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 424 – 438. doi: 10.1007 / s10803-016-2964-5.
134. White, S. W, Roberson, N. R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Autism, 39*(1), 1006–1013. doi:10.1007/s10803-009-0713-8.
135. Wilson, K. (2012). Incorporating Video Modeling Into a School-Based Intervention for Students With Autism Spectrum Disorders. *Language, speech, and hearing services in schools, 44*(1), 105 – 117. doi: 10.1044/0161-1461(2012/11-0098).
136. Winoto, P. ir Tang, T.Y. (2019). Training Joint Attention Skills Facilitating Proactive Interactions ir Children with Autism Spectrum Disorder: A Loosely Coupled Collaborative Table- Based Application in Chinese Special Education Classroom. *Journal Of Educational Computing Research, 57*(1), 32-57. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com/skaiykla.mruni.eu/ehost/detail/detail?vid=7&sid=e73691e-e-09da-472a-a484-28bf82a2e188%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1204968&db=eric>.

137. Zimmerman, K. N., ir Ledford, J. R. (2017). Beyond ASD: Evidence for the Effectiveness of Social Narratives. *Journal of Early Intervention*, 39(3), 199–217. doi: <https://doi.org/10.1177/1053815117709000>.
138. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigamojo darbo rengimo metodologija*. Klaipėda: Vitae Litera.
139. Leong, H. M, Stephenson, J. ir Carter, M. (2014) The use of sensory integration therapy in Malaysia and Singapore by special education teachers in early intervention settings, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39(1), 10 – 23, doi: 10.3109/13668250.2013.854876.
140. Aronoff, E., Hillyer, R., Leon M. (2016). Environmental Enrichment Therapy for Autism: *Outcomes with Increased Access*. *Neural Plast.* 2016:2734915. doi: 10.1155/2016/2734915.
141. Yunus W., Liu, F., Penkala S. (2015) Sensory-Based Intervention for Children with Behavioral Problems: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11). 3565 – 3579. Priega per internetą: <http://search.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1078626&site=ehost-live>.

PRIEDAI

1 priedas. Stebėjimo protokolas.

Veiksmas	Veiksmo atlikimas			Užrašai
	1 bandymas	2 bandymas	3 bandymas	
1. Atėjus pasikabinti striukę ant pakabos				
2. Persiauti lauko batus.				
3. Padėti lauko batus į lentyną				
4. Pasiimti kuprinę išeinant iš fojė				
Laikas				Veiksmo atlikimo laiko vidurkis:
Savarankiškai atlikto veiksmo dydis procentais	x %	x %	x%	Visos dienos bandymų metu savrankiškai atlikti veiksmai X %
Data:				

2 priedas. Antros Socialinės Istorijos pavyzdys. Originalus Socialinės Istorijos varinatas papildytas tiriamojo nuotraukomis, kurių dydis buvo 5cm x 5 cm. Nuotraukos iliustruojančios konkretų tekstą buvo pateiktos teksto apačioje.

1. Mano vardas X. dabar mokausi kaip taisyklingai persirengti atėjus iš lauko į mokyklą.	2. Kai ateinu į mokyklą matau daug žmonių. Matau daug vaikų, mokytojų ir tėvų.	3. Kartais aš labai noriu jus pakalbinti. Kai kalbinu žmones galiu pamiršti kaip persirengti.
4. Persirengti labai svarbu. Visi persirengia.	5. Mokytojai persirengia.	6. vaikai persirengia.
7. Ir aš persirengiu.	8. Kai į vidų ateinu, iš karto striukę ant kabyklos kabinu. Kai striukė ant kabyklos – visad ją randu, kai į lauką išeinu	9. Tada basučių pasiimti einu. Basutes lentynoj visada turiu.
10. Persiaunu – vienas, du. Ir lentynon lauko batus dedu.	11. Lauko batai purvini, todėl juos paliekame lentynoje. Kai batai lentynoje- mokykloje švariau ir smagiau.	12. Kai einu į klasę nešu su savimi kuprinę. Labai svarbu ją turėti. Ten visi mano vadovėliai. Be jų negaliu mokyti
13. Aš bandysiu persirengti nekalbindama žmonių.	14. Aš bandysiu pakabinti striukę ir persiauti batus	15. Aš bandysiu padėti lauko batus į lentyną.
16. Kai persirengiu, galiu ką nors pakalbinti.	17. Kai persirengiu, galiu žaisti su lėle.	18. Kai persirengiu, galiu pasivaikščioti koridoriuje.
19. Kai aš persirengiu – džiaugiasi draugai.	20. Kai aš persirengiu – džiaugiasi tėvai.	21. Kai aš persirengiu – džiaugiasi Jokūbėlis.


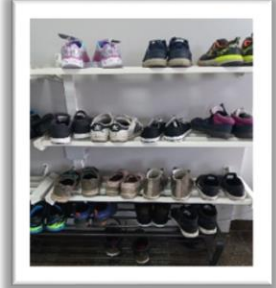

3 priedas. Pirmoji Socialinės Istorijos dalis.

1. Mano vardas X. Aš dabar mokausi kaip taisyklingai persirengti atėjus iš lauko į mokyklą.	2. Atėjus į mokyklą svarbu persirengti. Visi persirengia.	3. Mokytoja X persirengia.
4. Vaikai persirengia.	5. Ir aš persirengiu.	6. Kai į vidų ateinu, iš karto striukę ant kabyklos kabinu. Kai striukė ant kabyklos – visad ją randu, kai į lauką išeinu.
7. Tada basučių pasiimti einu. Basutes lentynoj visada turiu.	8. Persiaunu – vienas, du. Ir lentynon lauko batus dedu.	9. Lauko batai purvini, todėl juos paliekame lentynoje. Kai batai lentynoe- mokykloje švariau ir smagiau.
10. Kai einu į klasę nešu su savimi kuprinę. Labai svarbu ją turėti. Ten visi mano vadovėliai. Be jų negaliu mokytis	11. aš bandysiu pakabinti striukę ir persiauti batus	12. Aš bandysiu padėti lauko batus į lentyną
13. Kai aš persirengiu – džiaugiasi draugai.	14. Kai aš persirengiu – džiaugiasi tėvai	15. Kai aš persirengiu – džiaugiasi Jokūbėlis.

4 priedas. Patikrinamieji klausimai antrai Socialinės Istorijos daliai.

<i>Patikrinamieji klausimai. Antra Socialinė Istorija</i>	
<p>1. <i>Ką daryti iš lauko atėjus į mokyklą?</i></p> <p>A. Kalbėtis su žmonėmis, užduoti jiems klausimus.</p> <p>B. Nusirengti striukę, persiautu batus, pasiimti kuprinę.</p> <p>C. Eiti į kitas klases.</p>	<p>2. <i>Ką visada pasiimi į klasę?</i></p> <p>A. Striukę.</p> <p>B. Lauko batus.</p> <p>C. Kuprinę.</p>
<p>3. <i>Kada galima kalbinti žmones?/pažaisti su lėle/eiti į klasę?</i></p> <p>A. Kai persiaunu batus.</p> <p>B. Kai nusirengiu striukę, persiaunu batus, pasiimu kuprinę.</p> <p>C. Kai įeinu į mokyklą.</p>	<p>4. <i>Kur visada dėti lauko batus?</i></p> <p>A. Batų lentynoje.</p> <p>B. Po suoliuku.</p> <p>C. Pakababinti ant kabliuko.</p>
<p>5. <i>Kada galima pažaišti su lėle?</i></p> <p>A. Kai persirengiu.</p> <p>B. Kai ateinu į rūbinę</p> <p>C. Kai atsisėdu ant suoliuko</p>	

5 priedas. Patikrinamieji klausimai pirmai Socialinės Istorijos daliai.

<i>Patikrinamieji klausimai</i>	
<p>1. <i>Ką daryti iš lauko atėjus į mokyklą?</i></p> <p>A. Kalbėtis su žmonėmis</p> <p>B. Nusirengiame striukę, persiauname batus, pasiimame kuprinę</p> <p>C. Einam į wc</p>	<p>2. <i>Ką visada pasiimi į klasę ?</i></p> <p>A. Striukę</p> <p>B. Kuprinę</p> <p>C. Lėlę</p>
<p>3. <i>Kodėl reikia pasiimti į klasę kuprinę?</i></p> <p>A. Nes mokytoja pasakė</p> <p>B. Nes vaikai pasakė</p> <p>C. Nes ten visi vadovėliai, be jų negaliu mokytis</p>	<p>4. <i>Kur visada dedame lauko batus ?</i></p> <p>A. Batų lentynoje</p> <p>B. Po suoliuku</p> <p>C. Nepersiauname</p>
<p>5. <i>Kur dedame striukę, kai ją nusivilkame?</i></p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>	

6 priedas. Stebėjimo matrica, bazinis lygis.

Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Indikatorius: Užmaršumas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Grįždama į mokyklą po pertarukos lauke, mergaitė praeina pro rūbinę, eina į koridorių ir pradeda lipti laipatais į savo klasę * Nepadeda lauko batų į lentyną * Grįžta pasiimti kuprinės, bet nepadeda lauko batų į batų lentyną. * <...> delsia apie 5 sekundes, kol nuskamba skambutis. * Mergaitė pasiima kuprinę ir eina iš rūbinės, vis dar nepersiauvus lauko batų. * Labai išsiblaškiusi, nepadeda persirenginėti kol jos nesustabdu ir nuvedu atokesnę rūbinės vietą persirengti. * Pakabina striukę, persiauna batus, tačiau palieka kuprinę eidama į klasę. * Nusivilka striukę, padeda ją ant palangės prie kabyklos. * Ateina pasiimti kuprinės, bet pamiršta pasidėti batus į batų lentyną. * Mergaitė pasiima kuprinę ir eina iš rūbinės, vis dar nepersiauvus lauko batų. * Paliko kuprinę pirmame aukšte, nubėgo į klasę. * <...> neranda savo vidaus batų. Pradeda ieškoti po suoliukais, nors batai yra lentynoje. * Nusivilka striukę, padeda ją ant palangės prie kabyklos. * Persirenginėti neskuba, atsisėdusi delsia, prieina prie lango, vėliau pradeda persiavinėti batus, bet palieka juos prie suoliuko. * Ateina pasiimti kuprinės - pamiršta pasidėti batus į batų lentyną, palieka juos prie palangės. * Persirengusi palieka kuprinę prie batų lentynos.</i></p>	
Kiekis: 15	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	2. Indikatorius: žmonių kalbinimas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i><...> Tada atėjusi į rūbinę nepradėjo persirenginėti. Pirma pradėjo kalbinti šalia esantį vaiką, o pamačiusi vieną iš vaiko tėvų pribėgo prie jo ir ėmė klausinėti jo vardo. * <...> Pamačiusi, kad rūbinėje yra nematytų žmonių, paliko batus, kuriuos avėsi ir nubėgo link jų. Klausė jų vardų ir kaip jiems sekasi. * Ryte atėjusi kalbina žmones, kadangi rūbinėje daug žmonių, eina nuo vieno, prie kito užduodama įvairius klausimus: koks tavo vardas? Kaip sekasi? Kur Klaipėda? * Pamačiusi kitos klasės auklėtoją prieina su ja pasikalbėti, paklausia kaip mokytojai sekasi. Mokytojos paraginta paskubėti persirengti, grįžta prie suoliuko nusivilkti striukės.</i></p>	
Kiekis: 4	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	3. Indikatorius: domėjimasis aplinkoje esančiais daiktais
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Aėjusi į mokyklą eina į koridorių apžiūrėti nuotraukas, pakabintas ant klasės durų.</i></p>	
Kiekis: 1	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	4. Indikatorius: Eina į kitas erdves
<p><i>Užėjusi į mokyklą iš karto nuėjo į koridorių, nors turėjo persirengti fojė. Stovėjo koridoriuje, pašokinėjo. Grįžo į rūbinę tik man parodžius gestą. * Mergaitė grįžta į mokyklą po pertraukos lauke. Praeina pro rūbinę, eina gilyn į koridorių. Sustoja ties vienos klasės durimis, žiūri į piešinius, pakabintus ant durų. * Atėjusi į mokyklą atsisėda ant suoliuko ir šildo nugarą prie radiatoriaus <...>, nespėja į pamoką. * Mergaitė ateina į mokyklą ir pasisveikina. Parodo man savo lėlę ir atsisėdusi ant suoliuko su ja žaidžia (apakabina, kalbina). Mergaitė nusirengia striukę paraginta tėčio.</i></p>	
Kiekis: 4	

6 priedas, antra tyrimo savaitė.

Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Indikatorius: Užmaršumas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Pamiršta kuprinę eidama į klasę. Kelis kartus tenka užduoti klausimą, nes pirmą kartą tiesiog neatsako. * Palieka batus prie palangės, kur persiavinėjo. Eina į klasę. * Lauko batus paliko po suoliuku, o ne batų lentynoje. * Striukei nukritus nuo kabliuko, nepakėlė ir nuėjo į koridorių. Uždavus jai klausimą apie tinkamą striukės pasikabinimą, mergaitė grįžo pasikabinti striukės. * Nusivilkusi striukę paliko ją ant suoliuko. * Grįžtama į mokyklą po pertarukos lauke, mergaitė praeina pro rūbinę, eina į koridorių ir pradeda lipti laipatais į savo klasę. * Persirengusi pasiima nuo suoliuko lėlę, bet palieka kuprinę ant suoliuko. * Padėjo lauko batus prie batų lentynos. Man, uždavus klausimą apie tai, kur reiktų dėti batus – pristūmę arčiau batų lentynos, bet vis tiek neįdėjo batų į lentyną. * Padėjo lauko batus po suoliuku. * Pamiršo kuprinę ant palangės. * Atsisėdo prie radiatoriaus ir nepersirenginėjo, kol nebuvo paraginta.</i></p>	
Kiekis: 10	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	2. Indikatorius: žmonių kalbinimas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Pamačiusi į klasę einantį berniuką nubėgo paskui jį norėdama pakalbinti. * Pasiėmusi savo lėlę pribėgo prie mokytojo ir parodė jam lėlę, paklausė mokytojo, kaip jam sekasi. * Iki galo neužkabiniusi striukės ant kabliuko pamatė einantį mokinį ir palietė jam už peties, kad sustotų ir galėtų su juo pakalbėti. * Perisrengdama stebėjo šalia esančius vaikus ir kvietė juos vardais. * Nepersiauvusi batų nuėjo parodyti savo lėlės kitai mergaitei, kuristovėjo prie savo klasės. * Pašaukė šalia esančius vaikus vardais, bet nieko daugiau jiems nepasakė. * Nubėgo kalbinti vaikš, žaidusių su ergomase. Pradėjo klausinėti jų vardų. Teko pasikviesti, kad grįžtų persirengi.</i></p>	
Kiekis: 7	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	3. Indikatorius: domėjimasis aplinkoje esančiais daiktais
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Eina į koridorių apžiūrėti piešinius, pakabintus ant sienos virš spintelių. * Pamačiusi kitą mergaitę žaidžiant su ergomase nubėgo prie jos pasižiūrėti.</i></p>	
Kiekis: 2	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	4. Indikatorius: Eina į kitas erdves
<p><i>Įėjusi į mokyklą eina tiesiai pro rūbinę į koridorių, dairosi. * Atėjusi į mokyklą paliko kuprinę ant suoliuko ir nubėgo į kitos klasės tualetą. * Atėjusi į mokyklą paliko kuprinę ant suoliuko ir nubėgo į kitos klasės tualetą.</i></p>	
Kiekis: 4	

6 priedas, trečia tyrimo savaitė.

Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Indikatorius: Užmaršumas
Stebėjimo aprašymas	
<i>Paliko kurpinę ant suoliuko ir nuėjo į klasę. * Pasiėmė batus, bet nepersiaė – tik atsirišo batų raištelius ir vėl juos užrišusi nuėjo į klasę. * Pasiėmė kuprinę, bet užkalbinusi kitą mokinį, paliko ant palangės ir negrįžo jos pasiimti. * Paliko lauko batus prie suoliuko. * Pamiršo įdėti batus į batų lentyną. * Paliko striukę ant suoliuko ir nuėjo persiauti batų. * Padėjo lauko batus prie batų lentynos. * Padėjo lauko batus po suoliuku. * Pamiršo kuprinę ant palangės</i>	
Kiekis: 9	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	2. Indikatorius: žmonių kalbinimas
Stebėjimo aprašymas	
<i>Pakvietė klasės draugę pasižiūrėti jos atneštos lėlės. * Nubėgo pasisveikinti su į mokyklą atėjusia mokytoja. * Persirengusi ėjo link klasės, bet paliko kuprinę ant žemės ir nubėgo kalbinti koridoriaus gale stovinčio vaiko iš kitos klasės. * Pasakė, kad nori pasisveikinti su mokytoja. Pasisveikinusi dar uždavė porą klausimų ir grįžusi prie savo daiktų pasiimti kuprinę, nepadėjo lauko batų į lentyną. * Nepersiaė batus nuėjo parodyti savo lėlės kitai mergaitei, kuristovėjo prie savo klasės. * Pašaukė šalia esančius vaikus vardais, bet nieko daugiau jiems nepasakė.</i>	
Kiekis: 6	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	3. Indikatorius: domėjimasis aplinkoje esančiais daiktais
Stebėjimo aprašymas	
<i>Eina į koridorių apžiūrėti piešinius, pakabintus ant sienos virš spintelių. * Pamačiusi kitą mergaitę žaidžiant su ergonomase nubėgo prie jos pasižiūrėti.</i>	
Kiekis: 2	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	4. Indikatorius: Eina į kitas erdves
<i>Įėjusi į mokyklą eina tiesiai pro rūbinę į koridorių, dairosi. * Atėjusi į mokyklą paliko kuprinę ant suoliuko ir nubėgo į kitos klasės tualetą. * Atėjusi į mokyklą paliko kuprinę ant suoliuko ir nubėgo į kitos klasės tualetą.</i>	
Kiekis: 4	

6 priedas. Stebėjimo matrica, 4-7 tyrimo savaitė (1 Socialinės Istorijos skaitymo sesija/savaitę)

Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	1. Indikatorius: Užmaršumas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Paliko batus prie batų lentynos. * Paliko kuprinę rūbinėje. * Nešė kuprinę, bet susidūrusi su grupe žmonių paleido iš rankų ir negrįžo pasiimti. * Paliko batus po suoliuku. * Nepasiėmė kuprinės. * Padėjo lauko batus prie lentynos. * Paliko striukę ant palangės. * Paliko kuprinę ant suoliuko. * Nepasikabino striukės, paliko ant suoliuko. * Nepersiavė lauko batų. * Nepasiėmė kuprinės. * Paėmė mokykloje avimus batus, bet nepersiavinėjo, dairėsi, atsistojo, pašokinėjo vietoje, vėl atsisėdo, stebėjo pro langą.</i></p>	
Kiekis: 12	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	2. Indikatorius: žmonių kalbinimas
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Atėjusi į mokyklą pamatė vaiką ir nubėgo paskui jį, kviesdama vardu. * Pasikvietė mokytoją, uždavė jai kelis klausimus. * Nuėjo prie mokytojos kabineto, atidariusi duris pasisveikino. * Pašaukė kitą mergaitę ir paklausė kaip jai sekasi, pribėgo prie jos ir toliau tęsė pokalbį. * Paliko kuprinę ir nubėgo pakalbėti su mokytojuėjusiu pro šalį. * Kalbino vaikus, neėjo persirenginėti. * Ėjo prie mokinių tėvų, kalbino, klausė jų vardų. * Nuėjo prie mokytojos ir pradėjo klausinėti įvairių klausimų</i></p>	
Kiekis: 8	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	3. Indikatorius: domėjimasis aplinkoje esančiais daiktais
Stebėjimo aprašymas	
<p><i>Žaidė su lėle, neperirenginėjo. * Žaidė su savo lėle. * Paėmė iš kito vaiko obuolį. * Pradėjo žaisti su lėle. * Žaidė su lėle</i></p>	
Kiekis: 5	
Kriterijus: Savarankiškumo raiškos iššūkiai	4. Indikatorius: Eina į kitas erdves
<p><i>Nubėgo koridorių, pastovėjo ten, dairėsi. * Nubėgo į koridorių, pašokinėjo, atsisuko į rubinės pusę, bet neėjo atgal. * Nubėgo į wc, nesustojus persirengti. * Nubėgo į kitą klasę nesustojus persirengti.</i></p>	
Kiekis: 5	