



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA
Logopedijos specializacija

KORNELIJA GINDULYTĖ

Magistro baigiamasis darbas

**MOKINIŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ,
SOCIALINIŲ-EMOCINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS**

Darbo vadovė: doc. dr. Margarita Jurevičienė

Šiauliai, 2024

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį darbą,
GARANTIJA**

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Kornelija Gindulytė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Specialioji pedagogika <i>Special Pedagogy</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos <i>The Strategies to Develop Social and Emotional Skills of Students With Autism Spectrum Disorder</i>
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuoju, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work.

Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Kornelija Gindulytė, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)

I, Kornelija Gindulytė, by submitting this paper confirm (check)



Embargo laikotarpis
Embargo Period

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:

I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:

_____ mėnesių / *months*
(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).

Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested*.

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason for embargo period:*

--

SANTRAUKA

Tyrimo aktualumas ir problema. Mokslinėje užsienio literatūroje daugiausiai analizuojami asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių trūkumai ir ugdymas, orientuotas į patiriamus sunkumus. Lietuvoje šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių aspektus analizuoja tik keli autoriai, todėl yra ypač aktualu išanalizuoti šiuos probleminius klausimus: kokios yra mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės? Kokios yra šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, grindžiamos stiprybių perspektyva? Kokie yra teigiami šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, orientuoto į mokinio stiprybes ir galimybes, aspektai?

Tyrimo objektas – mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Uždaviniai:

1. Remiantis moksline literatūra, išanalizuoti socialinių-emocinių įgūdžių sampratą ir atskleisti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką bei šių įgūdžių ugdymo strategijas, grįstas stiprybių perspektyva.
2. Kokybiniu tyrimu (atvejo tyrimu) identifikuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes ir patiriamus sunkumus.
3. Išnagrinėti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo galimybes, modeliuojant individualų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planą, grįstą mokinio stiprybėmis ir organizuojant į mokinio stiprybes orientuotą ugdymą.
4. Grupinės diskusijos metodu išanalizuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Tyrimo metodologija, metodai ir imtis. Pasirinkta kokybinio tyrimo strategija ir atvejo tyrimas, grindžiamas socialinio konstruktyvizmo ir stiprybių perspektyvos paradigmomis. Tyrimo metodai: teoriniai (teorinė analizė), empiriniai (dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu, grupinė diskusija, kiekybinė turinio analizė, kokybinė turinio analizė). Tyrimo imtis sudaryta taikant tikslinės tipinių atvejų atrankos būdą. Tyrime dalyvavo 11 tyrimo dalyvių, kurie yra atvejo tyrimui pasirinkto mokinio ugdymo proceso dalyviai.

Tyrimo rezultatai. Socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijos yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas, tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiškas, teigiamas pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu, mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas.

Esminiai žodžiai: autizmo spektro sutrikimas, socialiniai-emociniai įgūdžiai, strategijos.

SUMMARY

Relevance and problem of the study. The scientific literature from abroad mainly focuses on the social-emotional skills deficits of people with autism spectrum disorder and on the development of social-emotional skills oriented towards the difficulties experienced. In Lithuania, only a few authors have analyzed the social-emotional skills of these pupils, which makes it particularly relevant to analyze the following problematic questions: what are the strengths of the social-emotional skills of pupils with an autism spectrum disorder? What are the strategies for the development of social-emotional skills in these pupils based on a strengths perspective? What are the positive aspects of a strengths-based, student-centered social-emotional skills education for these pupils?

The object of the study is social-emotional skills development strategies for students with autism spectrum disorder.

The aim of the study is to reveal the strategies of social-emotional skills development for students with autism spectrum disorder.

Objectives:

1. To analyze the concept of social-emotional skills based on the scientific literature and to reveal the development of social-emotional skills in students with autism spectrum disorder and the strategies for the development of social-emotional skills based on the strengths perspective.
2. To identify the strengths and challenges of social-emotional skills of students with autism spectrum disorder through qualitative research (case study).
3. To explore the possibilities of developing the social-emotional skills of a pupil with autism spectrum disorder by modelling an individual social-emotional skills development plan based on the pupil's strengths and organizing a pupil-centered education.
4. To analyze, through group discussion, the strategies for the development of social-emotional skills of a student with autism spectrum disorder.

Research methodology, methods and sample. The chosen strategy of the research was a qualitative research strategy and a case study based on the paradigms of social constructivism and the strengths perspective. Research methods: theoretical (theoretical analysis), empirical (document analysis, semi-structured interviews, group discussion, quantitative content analysis, qualitative content analysis). The research sample was drawn using purposive sampling of representative cases. The 11 participants in the study are participants in the educational process of the student selected for the case study.

Results of the research. The strategies of social-emotional skills development based on the strengths perspective are equal participation and cooperation of parents and teachers, complexity of targeted support for the pupil, positive value attitudes of teachers towards the pupil, monitoring and evaluation of the pupil's progress and the effectiveness of education.

Keywords: autism spectrum disorder, social-emotional skills, strategies.

TURINYS

IVADAS	1
1. MOKINIŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, SOCIALINIŲ-EMOCINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS TEORINIŲ ASPEKTU	5
1.1. Socialinių-emocinių įgūdžių samprata	5
1.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raiška ..	10
1.2.1. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, bendravimo įgūdžių raiška	10
1.2.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinių įgūdžių raiška	12
1.2.3. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, savęs pažinimo įgūdžių raiška ...	15
1.2.4. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinės situacijos atpažinimo įgūdžių raiška	16
1.3. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, grindžiamos stiprybių perspektyva	17
1.3.1. Stiprybių perspektyvos samprata	17
1.3.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas stiprybių perspektyvos kontekste	20
2. TYRIMO METODOLOGIJA	23
3. MOKINIO, TURINČIO AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, SOCIALINIŲ-EMOCINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS. ATVEJO ANALIZĖ	29
3.1. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių analizė .	29
3.2. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybių ir patiriamų sunkumų identifikavimas	40
3.3. Socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso modeliavimas, grįstas mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis ir ugdymo(si) poreikiais	42
3.4. Individualaus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatai	49
DISKUSIJA	57
IŠVADOS	59
REKOMENDACIJOS	61
LITERATŪRA	63
PRIEDAI	85

IVADAS

Aktualumas ir mokslinis ištirtumas. Autizmo spektro sutrikimas yra neurologinio pobūdžio sutrikimas, kurį turintys asmenys pasižymi socialinės sąveikos, bendravimo sunkumais, ribotu, pasikartojančiu (stereotipiniu) elgesiu bei veiklos ir (ar) interesų ribotumu (APA, 2013). Anot Chiarotti ir Venerosi (2020), atlikti moksliniai tyrimai pažymi vis didėjančią šio sutrikimo paplitimą. Statistiškai autizmo spektro sutrikimas yra nustatomas 1 iš 54 vaikų (NAA, 2022) ir yra būdingas 1-2 % pasaulio gyventojų (Tiwari et al., 2021). Anot Ratcliffe ir kt. (2014), asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, ypač daug iššūkių patiria socialinių-emocinių įgūdžių srityje. Šie įgūdžiai mokslinėje literatūroje yra apibūdinami kaip minčių, emocijų ir elgesio valdymo įgūdžių konstruktas, padedantis asmeniui prisitaikyti prie aplinkos ir efektyviai funkcionuoti įvairiose socialinėse situacijose ir kontekstuose (Schleicher, 2017; Zhou & Ee, 2012). Siekiant tikslingai ugdyti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius yra itin svarbu pažinti mokinio individualumą, nes tai lemia ugdymo sėkmę ir efektyvumą (Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012). Vienas svarbiausių mokinio individualumo pažinimo aspektų yra mokinio turimų gebėjimų ir stiprybių identifikavimas (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012), kuris yra vienas esminių sėkmingo socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo veiksnių (Lanou et al., 2012; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019). Modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu orientuotis į konkretaus mokinio poreikius (Carter et al., 2014; Vyšniauskienė, 2011), nes tikslingai parinkti ir ugdomi socialiniai-emociniai įgūdžiai lemia ugdymo proceso modeliavimą, ugdymo metodų parinkimą (Davis & Crompton, 2021; McDougal et al., 2020; Bertelsen et al., 2021) ir sėkmingą šių įgūdžių ugdymo procesą (Øzerk et al., 2021).

Mokslinėje užsienio literatūroje yra gana daug atliktų tyrimų, kuriuose analizuojami asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialiniai-emociniai įgūdžiai ir jų ugdymas, tačiau pastebėta, kad mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialiniai-emociniai įgūdžiai daugiausiai yra nagrinėjami pažymint šių asmenų socialinių-emocinių įgūdžių trūkumus, patiriamus sunkumus ir iššūkius, o ne stiprybes (turimus socialinius-emocinius įgūdžius). Vis dėlto buvo rasta tyrimų, kuriuose analizuojamos įvairios mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, orientuotos į šių asmenų stiprybes, turimus gebėjimus ir galimybes (Bertilsson Rosqvist et al., 2023; Carter et al., 2014; Chen et al., 2015; Clendon et al., 2021; Crompton et al., 2020; Crompton et al., 2020; Hussain et al., 2016; Lanou et al., 2012; Øzerk et al., 2021; Ratcliffe et al., 2014; Steinbrenner et al., 2020). Nepaisant to, buvo rasta ir nemažai tyrimų, kuriuose pažymimi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių trūkumai, patiriami sunkumai ir ugdymo proceso modeliavimas, orientuotas ne į šių mokinių stiprybes ir galimybes, o į trūkumus ir silpnybes (Anderson et al., 2014; Bamicha &

Drigas, 2022; Berkovits et al., 2017; Brignell et al., 2018; Christinaki et al., 2014; Conner et al., 2019; Cote et al., 2014; Kern Koegel et al., 2016; Lorenzo et al., 2016; Papoutsis et al., 2018; Rose et al., 2016; Silvera-Tawil et al., 2018; Srinivasan et al., 2016; Watkins et al., 2017; Rogers et al., 2012).

Analizuojant mokslinę Lietuvos literatūrą pastebėta, kad atliktų tyrimų, susijusių su mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijomis beveik nėra. Rasta tyrimų, kuriuose analizuojama ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocijų ir elgesio savybių raiška (Ostasevičienė ir kt., 2016), emocinio intelekto ugdymo(si) svarba (Garbenis, 2022) ir mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo aspektai, nesusiję su šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymu (Tomėnienė ir Kovienė, 2022; Bugytė ir Valaitienė, 2022; Ališauskas ir kt., 2011; Kulėšė ir Kaffemanienė, 2020; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Raudeliūnaitė ir Gudžinskienė, 2022; Kazlauskienė ir Valaitienė, 2021; Kulėšė, 2022; Juršaitė, 2022; Mauricas, 2022; Kairelytė-Sauliūnienė, 2022). Pastebėta, kad tik keli autoriai (Jurevičienė, 2023; Navickienė ir kt., 2019; Greimaitė, 2022; Kamarauskas, 2022) analizuoja mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo aspektus. Dėl šios priežasties galima teigti, kad Lietuvos kontekste pasigendama tyrimų, kuriuose būtų analizuojamos mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos. Todėl yra ypač aktualu analizuoti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, grįstas stiprybių perspektyva.

Tyrimo problema ir probleminiai klausimai. Šiuo darbu siekiama išanalizuoti probleminius klausimus, susijusius su mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijomis. Kokios yra mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės? Kokios yra mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, grindžiamos stiprybių perspektyva? Kokie yra teigiami mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, orientuoto į mokinio stiprybes ir galimybes, aspektai?

Tyrimo objektas – mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Uždaviniai:

1. Remiantis moksline literatūra, išanalizuoti socialinių-emocinių įgūdžių sampratą ir atskleisti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką bei šių įgūdžių ugdymo strategijas, grįstas stiprybių perspektyva.

2. Kokybiniu tyrimu (atvejo tyrimu) identifikuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes ir patiriamus sunkumus.
3. Išnagrinėti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo galimybes, modeliuojant individualų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planą, grįstą mokinio stiprybėmis ir organizuojant į mokinio stiprybes orientuotą ugdymo procesą.
4. Grupinės diskusijos metodu išanalizuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Tyrimo metodologija. Siekiant atskleisti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija ir atvejo tyrimas. Empirinis tyrimas buvo grindžiamas socialinio konstruktyvizmo ir stiprybių perspektyvos metodologinėmis priegomis. Tyrimo duomenys buvo rinkti ir apdoroti taikant kokybinius tyrimo metodus.

Tyrimo metodai: teoriniai (teorinė analizė), empiriniai (dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu, grupinė diskusija, kiekybinė turinio analizė, kokybinė turinio analizė).

Tyrimo imtis ir atranka. Tyrimas atliktas Šiaulių X mokykloje. Kadangi buvo pasirinkta atvejo tyrimo strategija, tyrimo dalyvių imtis buvo sudaryta taikant tikslinės tipinių atvejų atrankos būdą. Tyrime dalyvavo 11 tyrimo dalyvių, kurie buvo atvejo tyrimui pasirinkto mokinio ugdymo proceso dalyviai (logopedė; mama; tėtis; muzikos mokytoja; gydomojo fizinio ugdymo mokytoja; neformaliojo ugdymo mokytoja; mokytojo padėjėja; pailgintos dienos grupės auklėtoja; močiutė; patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja; klasės vadovė).

Tyrimo etapai ir organizavimas:

1. Pasirengimas magistro darbo tyrimui (tyrimo temos, probleminio lauko, objekto, tikslo, uždavinių formulavimas, tyrimo metodikos ir imties pasirinkimas, teorinė analizė, kokybinio tyrimo instrumento konstravimas). 2023 m. balandžio – birželio mėn.
2. Kokybinių tyrimo duomenų rinkimas (dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu). 2023 m. birželio mėn.
3. Kokybinio tyrimo duomenų apdorojimas (kiekybinė turinio analizė ir kokybinė turinio analizė). 2023 m. birželio – rugsėjo mėn.
4. Individualaus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano modeliavimas. 2023 m. rugsėjo mėn.
5. Kokybinių tyrimo duomenų rinkimas (grupinė diskusija). 2023 m. gruodžio mėn.
6. Kokybinio tyrimo duomenų apdorojimas (kiekybinė turinio analizė ir kokybinė turinio analizė). 2023 m. gruodžio mėn.

7. Atlikto kokybinio tyrimo apibendrinimas (mokslinės diskusijos rengimas, išvadų ir rekomendacijų formulavimas). 2023 m. gruodžio mėn.

Darbo naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas.

Rezultatų naujumas. Atskleista, kad esminiai mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijų modeliavimo principai yra ugdymas mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotas ugdymo procesas. Atskleista, kad mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijos yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas, tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumas, teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu bei mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas.

Rezultatų teorinis reikšmingumas. Atskleistas į mokinio stiprybes orientuoto ugdymo proceso modeliavimo perspektyvumas mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo aspektu. Atskleisti esminiai mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijų modeliavimo principai ir strategijos.

Rezultatų praktinis reikšmingumas. Atlikto atvejo tyrimu atskleistos mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos gali būti taikomos ir kitų mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese. Atskleistos strategijos naudingos pedagogams, siekiantiems organizuoti kryptingą ir į kiekvieno mokinio stiprybes orientuotą socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą. Atskleistos strategijos reikšmingos ir tėvams, nes jose aktualizuojama aktyvaus tėvų dalyvavimo mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese svarba.

Darbo aprobacija:

Gindulytė, K. (2023). Vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, turimi gebėjimai ir stiprybės: atvejo tyrimas. 11-oji tarptautinė mokslinė konferencija (2023 m. lapkričio 24 d.) „*Socialinė gerovė tarpdisciplininiu požiūriu*“. Šiauliai: Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos institutas.

Gindulytė, K. (2023). Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos. Nacionalinė mokslinė-praktinė konferencija (2023 m. gruodžio 21 d.) „*Ugdymas ir švietimo pagalba įvairovei atviroje mokykloje: teoriniai požiūriai ir praktinės strategijos*“. Šiauliai: Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Edukologijos institutas.

Darbo struktūra. Darbą sudaro santrauka lietuvių ir užsienio kalba, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 2 priedai. Darbe pateikiama 11 lentelių, 2 paveikslai. Darbo apimtis be priedų – 84 puslapiai.

1. MOKINIŲ, TURINČIŲ AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, SOCIALINIŲ-EMOCINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS TEORINIŲ ASPEKTU

1.1. Socialinių-emocinių įgūdžių samprata

Lietuvos ir užsienio autoriai socialinius-emocinius įgūdžius apibrėžia ir apibūdina gana skirtingai, tačiau didelė dalis mokslininkų teigia, kad šie įgūdžiai yra būtini ir itin aktualūs ne tik socialinėse situacijose ir kontekstuose, bet ir ugdymo(si) procese. Anot užsienio autorių (Oberle et al., 2017; Zhou & Ee, 2012; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Stump et al., 2009; Denham, 2006; Collie, 2020), siekiant apibrėžti ir apibūdinti socialinius-emocinius įgūdžius yra itin svarbus santykių pobūdis, todėl šie autoriai socialinius-emocinius įgūdžius skaido į du įgūdžių konstruktus: interpersonalinius (santykių su kitais) ir intrapersonalinius (santykio su savimi) įgūdžius. Interpersonalinius (tarpasmeninius) įgūdžius sudaro kitų žmonių emocijų supratimo, bendravimo su kitais ir atsakingų sprendimų priėmimo gebėjimai, o intrapersonalinius įgūdžius sudaro savo emocijų supratimo ir reguliavimo gebėjimai (CASEL¹, 2008). Interpersonaliniai įgūdžiai yra siejami su asmens socialiniais tikslais bendraujant su kitais asmenimis, o intrapersonaliniai įgūdžiai – su asmens asmeniniais tikslais (Collie, 2020). Oberle ir kt. (2017) teigia, kad santykių su kitais (tarpasmeniniai) įgūdžiai yra itin svarbūs siekiant sėkmingo socialinio bendravimo su kitais, o santykio su savimi įgūdžiai užtikrina efektyvų asmens funkcionavimą. Anot autorių (Rose-Krasnor & Denham, 2009; Stump et al., 2009), socialiniai-emociniai įgūdžiai yra apibūdinami kaip sėkmingų ir efektyvių interpersonalinių bei intrapersonalių santykių balanso rezultatas.

Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad socialiniai-emociniai įgūdžiai gana dažnai yra siejami su socialiniais-emociniais gebėjimais ir socialine-emocine kompetencija. Nepaisant to, kad šios sąvokos yra glaudžiai susijusios, jos nėra tapačios. Gebėjimas – „galėjimas arba mokėjimas atlikti tam tikrus veiksmus ar veiklą“ (Bagdonas ir Bliumas, 2019, p. 97). Įgūdis – „gerai išmoktas, automatizuotas, sąmoningos kontrolės mažai reikalaujantis judesys, veiksmas ar veiksmų grandinė“ (Bagdonas ir Bliumas, 2019, p. 123). Kompetencija – „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“². Šiame magistro darbe laikomasi pozicijos, kad kompetenciją sudaro įgūdžiai, apimantys tam tikrus gebėjimus.

¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

² Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.

Kadangi socialinių-emocinių įgūdžių konstrukta sudaro įvairūs socialiniai ir emociniai įgūdžiai, tiek Lietuvos, tiek užsienio mokslinėje literatūroje šie įgūdžiai gana dažnai yra analizuojami kaip atskiri konstruktai. Teigiama, kad socialiniai įgūdžiai yra „įprastas, tiesiog automatizuotas gebėjimas adaptyviai ir adekvačiai elgtis, o tai lemia efektyvų bendravimą ir bendradarbiavimą, sprendimų priėmimą, problemų sprendimą“ (Gailienė ir kt., 1996, p. 47), o emociniai įgūdžiai yra gebėjimai, lemiantys skirtingo intensyvumo emocijų supratimą, raišką ir išgyvenimą (Zsolnai, 2015). Dėl šios priežasties toliau bus analizuojama tiek socialinių, tiek emocinių įgūdžių, kaip atskirų konstruktų, samprata.

Socialinių įgūdžių samprata. Lekavičienė (2000, p. 10) teigia, kad socialiniai įgūdžiai yra „socialinės kompetencijos komponentas, padedantis gebėjimui kurti efektyvius tarpasmeninius santykius, kai efektyvumas pripažįstamas ne tik paties, bet ir kitų individų“. Anot Walker ir kt. (2002), socialiniai įgūdžiai yra glaudžiai susiję su asmens socialiniu elgesiu ir apima gebėjimus, padedančius asmeniui atpažinti socialinius signalus, tinkamai į juos reaguoti ir pritaikyti savo elgesį, siekiant gauti maksimalią paramą iš aplinkos. Svarbu pažymėti tai, kad socialinių įgūdžių raiška kiekvieno asmens atveju gali būti labai skirtinga. Anot Jurevičienės ir kt. (2012), socialinių įgūdžių raiškai yra būdingi skirtingi gebėjimų lygiai. Jurevičienė ir kt. (2012) teigia, kad socialiniai įgūdžiai gali būti išreikšti pradiniais bendravimo gebėjimais, socialinio suvokimo gebėjimais, specifiniu elgesiu bei sąveikos būdais ir efektyvaus bendravimo įgūdžiais.

Malinauskas (2004) teigia, kad socialinius įgūdžius sudaro šeši įgūdžiai: emocinis jautrumas, emocinis ekspresyvumas, socialinis jautrumas, socialinis ekspresyvumas, emocinė kontrolė, socialinė kontrolė. Anot Malinausko (2004), emocinis jautrumas apima kitų žmonių emocijų atpažinimo ir supratimo gebėjimus, o emocinį ekspresyvumą sudaro patirtų emocijų išraiškos gebėjimai. Socialinį jautrumą sudaro verbalinės kalbos supratimo ir priimtų socialinių normų ir taisyklių, užtikrinančių tinkamą socialinį elgesį, laikymosi gebėjimai (Malinauskas, 2004). Socialinis ekspresyvumas suprantamas kaip saviraiškos ir socialinės sąveikos inicijavimo verbaliniu būdu gebėjimai (Malinauskas, 2004). Emocinę kontrolę apima emocinio bendravimo bei neverbalinės raiškos kontroliavimo gebėjimai, o socialinė kontrolė suprantama kaip verbalinio elgesio kontroliavimo gebėjimas, siekiant pritaikyti savo socialinį elgesį prie konkrečios socialinės situacijos (Malinauskas, 2004). Anot Malinausko ir Šnirio (2006), gebėjimai suprasti, koks elgesys yra priimtinas konkrečioje socialinėje situacijoje, sudaro situacinius socialinius įgūdžius, kurie yra viena svarbiausių socialinių įgūdžių konstrukto sudedamųjų dalių. Situaciniai socialiniai įgūdžiai apima asmens gebėjimus atsiprašyti, prieštarauti, paprašyti pagalbos, atsisakyti (Malinauskas ir Šniras, 2006).

Canney ir Byrne (2006) socialinius įgūdžius analizuoja pagal jų raiškos sritis ir teigia, kad šiuos įgūdžius sudaro keturi komponentai: pamatiniai įgūdžiai, sąveikos įgūdžiai, emociniai

įgūdžiai, kognityviniai (pažintiniai) įgūdžiai. Anot Canney ir Byrne (2006), pamatiniai įgūdžiai apima elementarius gebėjimus, kurie pasireiškia socialinių sąveikų metu (pavyzdžiui, gebėjimas palaikyti akių kontaktą). Sąveikos įgūdžius sudaro konfliktų sprendimo, savo eilės laukimo, pokalbio inicijavimo bei užbaigimo gebėjimai (Canney & Byrne, 2006). Emociniai įgūdžiai yra traktuojami kaip emocijų atpažinimo ir supratimo, empatijos jutimo bei neverbalinės kalbos supratimo gebėjimai (Canney & Byrne, 2006), kurie lemia savęs ir kitų asmenų supratimą. Kognityviniai įgūdžiai apima socialinio suvokimo, savistabos, socialinių normų supratimo bei elgesio pritaikymo prie konkrečios socialinės situacijos gebėjimus (Canney & Byrne, 2006).

Jurevičienė (2012) socialinius įgūdžius klasifikuoja pagal funkcinės sritis ir teigia, kad socialinius įgūdžius sudaro penki komponentai: interakcijos įgūdžiai, bendravimo įgūdžiai, dalyvavimo įgūdžiai, emociniai įgūdžiai, socialinės kognicijos įgūdžiai. Jurevičienė (2012) teigia, kad interakcijos įgūdžius sudaro interakcijų valdymo bei kontrolės gebėjimai. Bendravimo įgūdžiai apima verbalinio bei neverbalinio kontakto ir komunikavimo, socialinio ekspresyvumo, lankstumo, adaptyvumo, konfliktų sprendimo ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimus (Jurevičienė, 2012). Dalyvavimo įgūdžiai traktuojami kaip veikimo grupėje kartu su kitais asmenimis gebėjimai (Jurevičienė, 2012). Emocinius įgūdžius sudaro savęs supratimo, savęs vertinimo, emocinio ekspresyvumo ir emocinio jautrumo gebėjimai (Jurevičienė, 2012). Socialinės kognicijos įgūdžiai apima socialinio jautrumo ir sprendimų priėmimo gebėjimus (Jurevičienė, 2012).

Emocinių įgūdžių samprata. Trevisan ir kt. (2021) teigia, kad emociniai įgūdžiai yra apibūdinami kaip socialinių įgūdžių dalis. Panašaus požiūrio laikosi Malinauskas ir Malinauskienė (2020), teigdami, kad emociniai įgūdžiai yra socialinių įgūdžių pagrindas, lemiantis šių įgūdžių įgijimą. Lietuvos ir užsienio mokslininkai (Goleman, 2001; Malinauskas et al., 2018; Shah & Jameel, 2019; Trevisan et al., 2021; Malinauskas & Akelaitis, 2015), apibrėždami emocinius įgūdžius, išskiria pagrindinius šių įgūdžių komponentus: savo ir kitų asmenų emocijų atpažinimas, suvokimas, vertinimas, raiška, kontroliavimas.

Mayer ir Salovey (1997), analizuodami emocinius įgūdžius, skirsto juos į keturias pakopas pagal šių įgūdžių sudėtingumo lygmenį. Anot Mayer ir Salovey (1997), pirmąją emocinių įgūdžių pakopą sudaro emocijų suvokimo, įvertinimo bei raiškos gebėjimai. Antroji emocinių įgūdžių pakopa apima emocijų naudojimo gebėjimus, kai naudojant emocijas yra siekiama priimti sprendimus, atpažinti skirtumus tarp nuotaikų ir suprasti, kad emocijų kaita turi įtakos skirtingų problemų sprendimo būdų pasirinkimui (Mayer & Salovey, 1997). Trečiąją emocinių įgūdžių pakopą sudaro emocijų diferencijavimo, kompleksinių emocijų supratimo ir emocijų asociacijų suvokimo gebėjimai (Mayer & Salovey, 1997). Ketvirtoji emocinių įgūdžių pakopa traktuojama

kaip emocijų valdymo gebėjimas, padedantis asmeniui kontroliuoti savo ir kitų asmenų emocijas, išgyventi patiriamas emocijas arba nuo jų atsiriboti (Mayer & Salovey, 1997).

Bar-On (2000) teigia, kad emociniai įgūdžiai yra socialinių bei emocinių žinių ir gebėjimų konstruktas, lemiantis asmens gebėjimą efektyviai įveikti jį supančioje aplinkoje kylančius iššūkius. Anot Bar-On (2000), emocinius įgūdžius sudaro keturios šių įgūdžių sritys: intrapersonaliniai (santykio su savimi) įgūdžiai, tarpasmeniniai įgūdžiai, prisitaikymo įgūdžiai ir streso valdymo įgūdžiai. Intrapersonaliniai įgūdžiai apima savęs supratimo ir saviraiškos gebėjimus (Bar-On, 2000). Tarpasmeninius įgūdžius sudaro kitų asmenų supratimo ir bendravimo su jais gebėjimai (Bar-On, 2000). Prisitaikymo įgūdžiai traktuojami kaip susitaikymo su intensyviomis emocijomis (angl. *strong emotions*) ir impulsų kontroliavimo gebėjimai (Bar-On, 2000). Streso valdymo įgūdžius sudaro prisitaikymo prie aplinkoje vykstančių pokyčių ir problemų sprendimo gebėjimai (Bar-On, 2000).

Goleman (2001), analizuodamas emocinius įgūdžius, pateikia keturis šių įgūdžių komponentus: savimonė, savęs valdymas, socialinis suvokimas, santykių valdymas (angl. *relationship management*). Anot Goleman (1995), savimonę sudaro emocijų atpažinimo, emocijų priežasčių supratimo ir stiprybių, vertybių, tikslų, silpnybių bei poreikių supratimo gebėjimai. Goleman (2011) teigia, kad savęs valdymo įgūdžiai apima emocinės savikontrolės, prisitaikymo (angl. *adaptability*) ir asmeninių tikslų išsikėlimo gebėjimus. Goleman ir Boyatzis (2017) nuomone, socialinio suvokimo įgūdžiai traktuojami kaip organizacinio suvokimo ir empatijos gebėjimai. Santykių valdymo įgūdžius sudaro įtakos, konfliktinių situacijų sprendimo, bendradarbiavimo, mentorystės ir vadovavimo gebėjimai (Goleman & Boyatzis, 2017).

Zsolnai (2015) teigia, kad emocinius įgūdžius sudaro trys sritys: emocijų supratimas, raiška ir išgyvenimas. Anot Zsolnai (2015), emocijų supratimas yra traktuojamas kaip gebėjimas suprasti savo ir kitų asmenų patiriamas emocijas. Emocijų raiška suprantama kaip gebėjimas tinkamai išreikšti pozityvias ir negatyvias emocijas (Zsolnai, 2015). Emocijų išgyvenimo įgūdžius sudaro skirtingo intensyvumo emocijų atpažinimo ir reguliavimo gebėjimai (Zsolnai, 2015).

Išanalizavus socialinių ir emocinių įgūdžių, kaip atskirų konstrukto, sampratas pastebėta, kad emocinių įgūdžių komponentai yra svarbi sudedamoji socialinių įgūdžių dalis. Anot Monnier (2015), emociniai įgūdžių komponentai yra tiek socialinių, tiek emocinių įgūdžių pagrindas. Todėl toliau šie įgūdžiai bus analizuojami kaip bendras socialinių-emocinių įgūdžių konstruktas.

Jones ir kt. (2013) socialinius-emocinius įgūdžius skirsto į tris komponentus: socialiniai įgūdžiai, emociniai įgūdžiai ir kognityvinės reguliacijos (angl. *cognitive regulation*) įgūdžiai. Anot Jones ir kt. (2013), socialiniai įgūdžiai apima socialinių užuominų supratimo, pozityvaus bendravimo su kitais, kitų asmenų elgesio intencijų suvokimo ir geranoriško elgesio gebėjimus. Emocinius įgūdžius sudaro emocijų atpažinimo bei supratimo, atsižvelgimo į kito asmens

nuomonę, emocijų ir elgesio kontroliavimo bei empatijos parodymo gebėjimai (Jones et al., 2013). Kognityvinės reguliacijos įgūdžiai yra siejami su dėmesio koncentracijos ir netinkamų impulsų slopinimo gebėjimais (Jones et al., 2013).

CASEL (2008) pateikia socialinių-emocinių įgūdžių modelį ir išskiria penkis šiuos įgūdžius sudarančius komponentus: savimonė, savęs valdymas, socialinis sąmoningumas, efektyvus bendravimas ir sprendimų priėmimas. Anot McKown (2019), savimonę sudaro savo stiprybių bei patiriamų sunkumų žinojimo ir emocijų, minčių, elgesio atpažinimo, supratimo bei vertinimo gebėjimai. Huang ir kt. (2020) teigia, kad savęs valdymą sudaro savo minčių, emocijų, impulsų bei elgesio kontroliavimo gebėjimas. Socialinis sąmoningumas apima socialinių normų supratimo, jų laikymosi (Collie, 2020), įsijautimo į kitų asmenų situaciją bei emocijas ir panašumų bei skirtumų suvokimo ir vertinimo gebėjimus (Valantinas, 2009). Anot Main (2018), efektyvų bendravimą sudaro pozityvių tarpasmeninių santykių inicijavimo, užmezgimo ir palaikymo, konfliktų sprendimo, kompromisų siekimo, pagalbos ieškojimo ir jos suteikimo kitiems gebėjimai. Sprendimų priėmimas traktuojamas kaip atsakingų ir konstruktyvių sprendimų priėmimo bei objektyvaus savo veiksmų pasekmių įvertinimo gebėjimai (Slovák & Fitzpatrick, 2015).

Apibendrinat socialinių-emocinių įgūdžių sampratą galima teigti, kad šie įgūdžiai mokslinėje literatūroje apibrėžiami ir apibūdinami gana įvairiapusiškai, pažymint skirtingus šių įgūdžių aspektus. Šiame magistro darbe bus laikomasi pozicijos, kad socialiniai-emociniai įgūdžiai yra minčių, emocijų ir elgesio valdymo įgūdžiai, padedantys asmeniui prisitaikyti prie aplinkos ir efektyviai funkcionuoti įvairiose socialinėse situacijose ir kontekstuose (Schleicher, 2017; Zhou & Ee, 2012). Mokslinėje literatūroje socialiniai-emociniai įgūdžiai dažniausiai yra analizuojami pagal santykių pobūdį, funkcines bei raiškos sritis ir sudėtingumo lygį. Analizuodami socialinių-emocinių įgūdžių sampratą mokslininkai dažniausiai išskiria šiuos komponentus: savęs pažinimas, savęs valdymas, socialinis sąmoningumas, efektyvus bendravimas ir sprendimų priėmimas. Remiantis CASEL (2008) ir Jurevičienės (2012) socialinių-emocinių įgūdžių modeliais, šiame magistro darbe yra išskiriami šie socialinių-emocinių įgūdžių komponentai ir juos sudarantys gebėjimai: bendravimo įgūdžiai (verbalinio kontakto ir komunikavimo, neverbalinio kontakto ir komunikavimo, tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai), emociniai įgūdžiai (emocinio jautrumo, emocinio ekspresyvumo, savikontrolės gebėjimai), savęs pažinimo įgūdžiai (savęs supratimo, savęs vertinimo gebėjimai), socialinės situacijos atpažinimo įgūdžiai (socialinės situacijos supratimo, socialinių normų supratimo gebėjimai). Toliau pagal išskirtus socialinių-emocinių įgūdžių komponentus ir juos sudarančius gebėjimus bus analizuojama mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raiška.

1.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raiška

1.2.1. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, bendravimo įgūdžių raiška

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Didžiąją dalį asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi verbalinio komunikavimo sunkumai. Jie gali pasireikšti tiek nežymiu kalbos supratimo ar verbalinės kalbos vartojimo sutrikimu, tiek negebėjimu kalbėti ir suprasti verbalinę kalbą (Makauskienė ir Ivoškuvienė, 2022). Anot autorių (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Norrelgen, 2015; Rose, 2016; Tager-Flusberg, 2013), 25-30 % asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, yra būdinga neišvystyta funkcinė šnekamoji kalba arba minimalūs verbalinio bendravimo gebėjimai. Nepaisant to, kad kiekvieno asmens, turinčio autizmo spektro sutrikimą, verbalinio komunikavimo gebėjimai yra labai individualūs, teigiama, kad beveik pusė asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiria verbalinio bendravimo sunkumų (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Kwok et al., 2015; Clendon et al., 2021; Hussain et al., 2016). Asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas neįprastas verbalinis elgesys – echolalija (Silvera-Tawil et al., 2018; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Navickienė ir kt., 2019). Šiam verbalinės raiškos ypatumui būdingas kito asmens sakomų žodžių kartojimas (Silvera-Tawil et al., 2018). Echolalijos gali būti uždelstos arba tiesioginės. Tiesioginėms echolalijoms būdingas ką tik išgirsto žodžio ar sakinio pakartojimas, o uždelstoms echolalijoms – seniau girdėto žodžio ar sakinio kartojimas po kurio laiko (Li & Qi, 2019; Navickienė ir kt., 2019). Asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, verbalinei kalbai taip pat būdingi neologizmai, kurie yra pačio asmens sukurti savitos kalbos žodžiai (Attwood, 2013). Kitas asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, verbalinio bendravimo ypatumas yra selektyvus mutizmas. Anot Steffenburg ir kt. (2018), šis socialinio bendravimo sutrikimas pasižymi asmens atsisakymu bendrauti verbaline kalba su konkrečiais asmenimis arba konkrečiose socialinėse situacijose. Anot Jokubaitienės ir Ališausko (2019), asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingas savitas balso tembras ir intonacija, balso monotoniškumas, neįprastas kalbėjimo tempas (itin greitas arba lėtas) ir neišplėtotas žodynas. Anot autorių (Silvera-Tawil et al., 2018; Srinivasan et al., 2016; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Grikainienė ir kt., 2016; Navickienė ir kt., 2019), asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria sunkumų inicijuodami ir palaikydami pokalbį. Pokalbio metu šių asmenų verbaliniam bendravimui būdinga socialinio ir emocinio abipusiškumo stoka: pašnekovo pertraukinėjimas, dažnas pokalbio temos keitimas, kalbėjimas tik asmeniui aktualiomis temomis, neatsižvelgimas į pokalbio kontekstą, nesidalijimas pomėgiais, interesais ir emocijomis (Navickienė ir kt., 2019; Silvera-Tawil et al., 2018; Kern Koegel et al., 2016; Watkins et al., 2017). Nepaisant asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingų verbalinio komunikavimo

sunkumų, teigiama, kad šie asmenys tarpusavyje geba dalintis verbaline informacija taip pat gerai, kaip ir įprastos raidos asmenys (Crompton et al., 2020). Anot Crompton ir kt. (2020), verbalinės informacijos dalinimosi efektyvumas sumažėja, kai socialinė sąveika vyksta tarp asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą ir įprastos raidos asmenų. Galima daryti prielaidą, kad asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą ir įprastos raidos asmenų socialinės sąveikos kokybei įtakos turi bendravimo stilių skirtumai, o ne asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi verbalinio bendravimo ypatumai (Crompton et al., 2020; Davis & Crompton, 2021).

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi reagavimo į neverbalinius signalus (akių kontaktas, veido išraiškos, gestai ir kt.) sunkumai, netipinis atsakas į neverbalinę informaciją ir žemi neverbalinių signalų supratimo, apdoravimo bei interpretavimo gebėjimai (Srinivasan et al., 2016; Dratsch et al., 2013; Uljarevic & Hamilton, 2013; Redcay et al., 2011; von dem Hagen et al., 2013; Georgescu et al., 2013; Kuzmanovic et al., 2014; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Watkins et al., 2017). Asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, taip pat patiria neverbalinio komunikavimo (gestų, veido išraiškų, mimikų, akių kontakto, kūno padėties, kūno kalbos) integravimo į socialinę sąveiką sunkumų, todėl jiems būdingi neverbalinio bendravimo trūkumai (Watkins et al., 2017; Silvera-Tawil et al., 2018; Srinivasan et al., 2016; Hussain et al., 2016; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Georgescu et al., 2014; Grikainienė ir kt., 2016; Navickienė ir kt., 2019; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016). Nors dalis asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinės sąveikos metu geba bendrauti neverbaliniais būdais, šių asmenų neverbaliniam bendravimui būdingas savitas neverbalinis elgesys (netipinė kūno kalba, gestikuliacijos, veido išraiškos, akių kontakto vengimas) (Watkins et al., 2017; Silvera-Tawil et al., 2018; APA, 2013). Nepaisant patiriamų neverbalinio bendravimo sunkumų, didžioji dalis asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinės sąveikos metu geba neverbaliniais būdais išreikšti asmeninius poreikius, norus ir (ne)patinkančius dalykus.

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai. Kadangi asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdinga socialinio ir emocinio abipusiškumo stoka, šie asmenys patiria sunkumų vystydami ir palaikydami tarpasmeninius santykius (APA, 2013). Tarpasmeninių santykių palaikymo iššūkių priežastis yra socialinio dėmesio skyrimo kitiems sunkumai: sumažėjusi socialinė iniciatyva, socialinis dalyvavimas, gebėjimas klausytis ir reaguoti į kalbą (Rogers et al., 2012). Anot autorių (Anderson et al., 2014; APA, 2013), nepaisant asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, individualios patirties ir heterogeniškumo, tarpasmeninių santykių palaikymo sunkumų patiria visi asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą. Šie patiriami sunkumai neigiamai veikia socialinius santykius su bendraamžiais ir lemia sumažėjusį bendravimo lygį (Hansen et al., 2014) bei jo kokybę (Petrina et al., 2014) ir kiekybę (Kuo et al., 2013), o to

pasekmė – patiriamas vienišumo jausmas ir ribotos galimybės užmegzti ir palaikyti draugystę su bendraamžiais (Deckers et al., 2017). Patiriami tarpasmeninių santykių sunkumai lemia savitą socialinę sąveiką, o jos keliama iššūkiu neigiamai veikia mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, dalyvavimą bendroje veikloje ir socialinį žaidimą kartu su bendraamžiais (Watkins et al., 2017). Teigiama, kad dėl šios priežasties mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą, dažnu atveju tampa pasyvūs ir bendros veiklos bei socialinių žaidimų metu atlieka stebėtojų vaidmenį (Navickienė ir kt., 2019). Taip yra dėl to, kad šie mokiniai, net ir norėdami užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius, ne visada geba tinkamai išreikšti susidomėjimą bendraamžiais, užmegzti ir palaikyti draugystę, nes patiria socialinės sąveikos inicijavimo sunkumų (Watkins et al., 2017; Notbohm, 2012; Navickienė ir kt., 2019; Jurevičienė, 2023). Tarpasmeninių santykių palaikymas yra siejamas su tarpasmenine sinchronija (angl. *interpersonal synchrony*), kuri yra apibrėžiama kaip laiko ir formos suderintas elgesys, atsirandantis socialinės sąveikos metu (McNaughton & Redcay, 2020). Anot autorių (Brezis et al., 2017; Delaherche et al., 2013; Fitzpatrick et al., 2016; Fitzpatrick et al., 2017; Kaur et al., 2018; Marsh et al., 2013; Noel et al., 2018), asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą ir įprastos raidos asmenų tarpusavio sinchronija yra mažesnė nei asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, tarpusavio sinchronija. Toks požiūris glaudžiai siejasi su Crompton ir kt. (2020) atlikto tyrimo rezultatais, kurie atskleidė, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, tarpusavyje geba palaikyti tarpasmeninius santykius, tačiau mišriose grupėse tarpusavio santykių palaikymo sunkumų patiria tiek autizmo spektro sutrikimą turintys, tiek įprastos raidos asmenys. Autoriai (Crompton et al., 2020; Morrison et al., 2020) teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra linkę užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius su kitais asmenimis, turinčiais šį sutrikimą, nes jie yra tarpusavyje „sinchroniški“ ir labiau suvokia vienas kito bendravimo ketinimus (Heasman & Gillespie, 2018; Sheppard et al., 2016). Asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, geba užmegzti ir palaikyti artimus tarpasmeninius santykius su kitais asmenimis, tačiau dažnu atveju patiria specifinių sunkumų socialinės sąveikos su įprastos raidos asmenimis metu (Crompton et al., 2020; Morrison et al., 2020; Davis & Crompton, 2021). Dėl šios priežasties yra manoma, kad panašumas į socialinės sąveikos partnerį gali būti svarbus tarpasmeninės sinchronijos veiksnys (Bolis ir et al., 2017), lemiantis asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimus skirtingose socialinėse situacijose.

1.2.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinių įgūdžių raiška

Emocinio jautrumo gebėjimai. Anot autorių (Drigas & Sideraki, 2021; Papoutsi et al., 2018; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Navickienė ir kt., 2019; Shah & Jameel, 2019; Christinaki et al., 2014; Hudepohl et al., 2015), asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinis jautrumas ir su juo susiję gebėjimai yra labai individualūs, tačiau didžioji dalis šių asmenų patiria sunkumų

atkoduodami socialinę ir emocinę informaciją, atpažindami bei suprasdami kitų žmonių jausmus, emocijas, požiūrį, elgesį, mintis ir ketinimus. Emocinio jautrumo iššūkius lemia nesugebėjimas interpretuoti kitų asmenų veido išraiškų ir kitos neverbalinės informacijos, padedančios atpažinti emocijas (Bravou et al., 2022; Bamicha & Drigas, 2022; Christinaki et al., 2014). Anot autorių (Kinnaird et al., 2019; Davidson & Morales, 2022), 65-85 % asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, būdinga aleksitimija (angl. *alexithymia*), kuri lemia emocijų atpažinimo ir supratimo sunkumus (Vaiouli & Panayiotou, 2021). Asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, daugiausia iššūkių patiria atpažindami emocijas pagal kito asmens veido išraiškas ir balso toną (Trevisan et al., 2021). Anot Stewart ir kt. (2013), siekdami atpažinti emocijas šie asmenys taiko semantines strategijas, o ne analizuoja veido išraiškas ar prozodiją. Šiems asmenims identifikuoti emocijas yra lengviau, kai kito asmens veido išraiška ir balso tonas sutampa su jo verbaline kalba (Stewart et al., 2013). Autoriai (Bamicha & Drigas, 2022; Lorenzo et al., 2016; Aleksienė, 2016) teigia, kad asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiriami kitų asmenų emocijų atpažinimo, supratimo ir interpretavimo sunkumai neigiamai veikia šių asmenų empatinius gebėjimus, dėl kurių stokos šie asmenys nejaučia empatijos ir neatjaučia kitų. Tačiau Speyer ir kt. (2021) teigia, kad empatijos gebėjimų srityje tam tikrų sunkumų gali patirti ir įprastos raidos asmenys, nes empatijos raiška varijuoja nuo tam tikrų emocinių signalų atpažinimo iki socialiai priimtino empatijos atsako išraiškos (Fletcher-Watson & Bird, 2019). Anot Russell ir kt. (2019), asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, turi empatinių gebėjimų, tačiau dažnu atveju negeba išreikšti empatijos arba jos raiška skiriasi nuo įprastų jos raiškos būdų. Nepaisant asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiriamų emocinio jautrumo sunkumų, Trevisan ir kt. (2021) teigia, kad didžioji dalis šių asmenų atpažįsta ir supranta pagrindines emocijas, jas sukėlusias priežastis ir galimus jų padarinius.

Emocinio ekspresyvumo gebėjimai. Autoriai (Drigas & Sideraki, 2021; Ratcliffe et al., 2014; Christinaki et al., 2014; Trevisan et al., 2021) teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria socialinės informacijos kodavimo ir emocijų raiškos sunkumų, todėl jiems būdinga menka emocijų raiška. Anot autorių (Bamicha & Drigas, 2022; Drigas & Sideraki, 2021), asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emociniam ekspresyvumui būdinga savita emocinė raiška, nes šių asmenų emocinės išraiškos (veido išraiškos, neatitinkančios socialinio konteksto, temperamentinga emocijų raiškos forma) skiriasi nuo įprastos raidos asmenų, todėl jas sunku interpretuoti. Asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra sudėtinga kontroliuoti patiriamų emocijų spektrą ir intensyvumą (Drigas & Sideraki, 2021), todėl šie asmenys dažnu atveju yra užvaldomi patiriamų emocijų arba emociškai neutralūs (Navickienė ir kt., 2019). Šie asmenys, palyginus su įprastos raidos asmenimis, išgyvena mažiau pozityvių ir daugiau negatyvių emocijų (Shah & Jameel, 2019). Tai lemia padidėjusį nerimo lygį, o emocinės raiškos ir kontrolės trūkumai yra esminiai šiems asmenims būdingos emocinės perkrovos atsiradimo veiksniai (Shah

& Jameel, 2019). Nepaisant patiriamų emocinio ekspresyvumo sunkumų, asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, geba išreikšti pagrindines emocijas (pavyzdžiui, džiaugsmas, pyktis, liūdesys), o verbaline kalba komunikuojantys asmenys geba pasidalinti patirtimis, susijusiomis su šiomis emocijomis (Trevisan et al., 2021).

Savikontrolės gebėjimai. Conner ir kt. (2019) teigia, kad emocijų reguliavimas yra gebėjimas keisti savo emocinę būseną, siekiant elgtis tinkamai, atsižvelgiant į konkrečią socialinę situaciją. Anot autorių (Conner et al., 2019; Mazefsky & White, 2014; Berkovits et al., 2017), asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi emocijų reguliavimo sunkumai, nes šie asmenys, reaguodami į įvairias socialines situacijas, patiria didesnę neigiamą poveikį nei įprastos raidos asmenys. Savikontrolės sunkumai dažnu atveju neigiamai veikia šių asmenų elgesį, todėl dėl patiriamų emocijų reguliavimo sunkumų šiems asmenims būdingi pykčio priepuoliai, agresija, nerimas, pyktis, nusivylimas ir savęs žalojimas (Conner et al., 2019; Mazefsky & White, 2014; Berkovits et al., 2017), atsirandantis dėl neefektyvaus emocinių būsenų valdymo reaguojant į patiriamą stresą (Mazefsky & White, 2014). Anot autorių (Grikainienė ir kt., 2016; Mathesis et al., 2017), asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, gali patirti stresą ir jausti nerimą dėl fiziologinių nepatogumų (alkis, troškulys, nuovargis, sutrikusi sensorinė integracija ir kt.), tinkamos fizinės aplinkos pritaikymo stokos (didelis triukšmas, nestruktūruota aplinka, asmeninių ribų pažeidimas ir kt.) ir nepalankios emocinės aplinkos (neatsižvelgimas į mokinio poreikius, nesėkmė socialinių situacijų metu, ribotos socialinio bendravimo galimybės, pagalbos stoka ir kt.) Dėl emocijų reguliavimo ir savikontrolės stokos asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria sunkumų siekdami numatytų tikslų, kontroliuodami savo elgesį ir slopindami arba atidėdami patiriamus emocinius impulsus (Williford et al., 2013). Dėl šių priežasčių asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi socialinio bendravimo ir dėmesio sukauptimo bei išlaikymo užduoties metu sunkumai (Berkovits et al., 2017). Anot Mazefsky ir White (2014), 50 % asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, yra būdingas impulsyvumas ir sutrikęs emocijų slopinimas, o tai lemia šių asmenų savikontrolės bei streso įveikimo strategijų pasirinkimą. Net jei asmuo žino, ką jis turėtų daryti, norėdamas nusiraminti, nesugebėjimas slopinti stipresnio automatinio atsako dažnu atveju lemia neveiksmingo nusiramavimo būdo pasirinkimą (Mazefsky & White, 2014). Autoriai (Trevisan et al., 2021; Khor et al., 2014; Mazefsky et al., 2014; Berkovits et al., 2017; Samson et al., 2014) teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, siekdami nusiraminti, retai taiko konstruktyvias nusiramavimo ir streso įveikimo strategijas ir yra linkę naudoti daugiau išsiliejimo, vengimo, neigimo, emocinio nejautrumo strategijų. Nepaisant to, kad šie asmenys gana retai taiko konstruktyvius nusiramavimo bei streso įveikimo būdus ir dažniau naudoja ne itin efektyvias savikontrolės strategijas, jie geba nusiraminti ir įveikti patiriamą stresą, naudodamiesi jiems patogiais ir priimtinais būdais (Trevisan et al., 2021).

1.2.3. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, savęs pažinimo įgūdžių raiška

Savęs supratimo gebėjimai. Anot autorių (Bertilsson et al., 2023; Schriber et al., 2014; Grikainienė ir kt., 2019; Verhoeven et al., 2012; Kinnaird et al., 2019; Costa et al., 2017; Griffin et al., 2016; Trevisan, 2016), asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi įvairūs savęs supratimo iššūkiai. Šie asmenys patiria sunkumų identifikuodami ir suprasdami savo emocijas (Trevisan et al., 2021; Huggins et al., 2021; Kinnaird et al., 2019; Bird & Cook, 2013; Genovese, 2021; Huang et al., 2017; Stenning et al., 2020) bei apibūdindami savo emocinius išgyvenimus (Moriguchi & Komaki, 2013), todėl dažnai yra apibūdinami kaip „atitrūkę nuo savo emocijų“ (Stout, 2019). Nepaisant to, Navickienė ir kt. (2019) teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, geba identifikuoti ir suprasti patiriamas emocijas, bet patiria sunkumų susiedami išgyvenamas emocijas su jas sukėlusiomis priežastimis. Autoriai (Locke & Mitchell, 2016; Marchesi et al., 2014; Huggins et al., 2020; Genovese, 2021; Huang et al., 2017) teigia, kad šiems asmenims būdingi ir kiti savo psichologinės būsenos supratimo iššūkiai, pavyzdžiui, savo minčių, ketinimų, sugebėjimų, įsitikinimų, požiūrio, suvokimo, pojūčių, nuostatų ir elgesio supratimo sunkumai. Šiems asmenims yra sudėtinga suprasti savo vidines būsenas dėl neatitikimo tarp to, kaip jaučiasi pats asmuo ir to, ko iš jo tikisi aplinkiniai (McDermott, 2022; Elmore, 2016), nes šie asmenys patiria sunkumų atskirdami savo ir kitų perspektyvą bei pageidavimus (Genovese, 2021). South ir Sunderland (2022) teigia, kad tokie savęs supratimo sunkumai neigiamai veikia šių asmenų gebėjimą pasinaudoti savo stiprybėmis ir interesais. Savęs supratimo sunkumus gali lemti šiems asmenims būdingas sumažėjęs dalijimasis patiriamomis emocijomis (APA, 2013). Savęs supratimui svarbūs verbaliniai gebėjimai (Israelashvili et al., 2019), todėl asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, savęs supratimo iššūkius gali lemti ribotas verbalinės kalbos vartojimas (Schriber et al., 2014; Huggins et al., 2021), nes savęs supratimo sunkumų priežastis gali būti ne šių gebėjimų stoka, o negebėjimas savo psichologinės būsenos išreikšti aplinkiniams (Elmore, 2016). Nepaisant patiriamų savęs supratimo sunkumų, didelė dalis asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, identifikuoja ir supranta pagrindines savo emocijas (Shah & Jameel, 2019), asmenines savybes (Schriber et al., 2014) ir elgesio ketinimus (Williams, 2010).

Savęs vertinimo gebėjimai. Autoriai (Grainger et al., 2016; Wojcik et al., 2013) teigia, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas žemesnis metakognityvumas ir su juo susiję savęs vertinimo sunkumai. Anot autorių (Bird & Cook, 2013; Mazefsky et al., 2011; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014), šių asmenų savęs vertinimas dažnu atveju yra netikslus, nes šiems asmenims būdingas tiek savęs pervertinimas, tiek nuvertinimas (DeBrabander et al., 2021). Autoriai (Huggins et al., 2021; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014) teigia, kad šie asmenys dažniau yra linkę save vertinti itin teigiamai, todėl jų savęs vertinimas dažniausiai neatitinka realios situacijos. Nors asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas

pernelyg teigiamas savęs vertinimas, šiems asmenims taip pat būdingas nepasitikėjimas savimi bei savo gebėjimais (Navickienė ir kt., 2019), žema savivertė ir neigiamas savęs supratimas (Genovese, 2021; Huggins et al., 2021). Asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiriamus savęs vertinimo sunkumus atskleidžia ne tik pernelyg teigiamas savęs ir savo gebėjimų vertinimas, bet ir didžiavimosi savimi raiškos trūkumas (Lind & Bowler, 2008), padarytų klaidų, kurios gali lemti žemesnę jų vertinimą, nepripažinimas bei jautrumas kritikai (Schriber et al., 2014).

1.2.4. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinės situacijos atpažinimo įgūdžių raiška

Socialinės situacijos supratimo gebėjimai. Anot Hanbury (2005), asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi skirtingų socialinių situacijų supratimo sunkumai. Manoma, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, geba suvokti savo elgesio pasekmes, bet pasižymi žemais socialinių problemų sprendimo įgūdžiais (Ratcliffe et al., 2014; Cote et al., 2014), todėl patiria iššūkių numatydami veiksmingus bei efektyvius socialinių problemų sprendimo būdus (Cote et al., 2014). Dėl šių priežasčių asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria sunkumų skirdami pavojingas ir saugias situacijas (Keenan et al., 2021), nes nesuvokia galimo pavojaus (Grikainienė ir kt., 2016). Netinkamą šių asmenų elgesį skirtingose socialinėse situacijose lemia ir nustatytų socialinių normų suvokimo sunkumai (Grikainienė ir kt., 2016). Šie iššūkiai atsiranda dėl netikslaus įvairių socialinių situacijų interpretavimo (Vyšniauskienė, 2011) ir negebėjimo pritaikyti savo elgesio prie konkrečios socialinės situacijos (Elmose, 2016; Genovese, 2021), todėl dažnu atveju šių asmenų elgesys neatitinka socialinio konteksto. Analizuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinės situacijos supratimo gebėjimus yra svarbu akcentuoti, kad netinkamas asmens elgesys atskleidžia tai, jog asmuo patiria socialinių iššūkių, kurių negeba išreikšti aplinkiniams (Jurevičienė, 2023). Nepaisant patiriamų socialinės situacijos supratimo sunkumų, didžioji dalis šių asmenų supranta skirtingose socialinėse situacijose priimtas socialines normas ir jų neatitinkančio elgesio padarinius (Shulman et al., 2012).

Socialinių normų supratimo gebėjimai. Anot autorių (Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Ratcliffe et al., 2014; Navickienė ir kt., 2019), asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas socialinių normų nesuvokimas, kuris lemia socialinio konteksto neatitinkantį ir netinkamą šių asmenų elgesį (Navickienė ir kt., 2019). Anot Aleksienės (2016), šiems asmenims būdingas socialinių normų nesupratimas ir jo nulemtas netinkamas šių asmenų elgesys dažniausiai pastebimas socialinių sąveikų metu, nes šie asmenys yra linkę nejausti psichologinių ir fizinių kito asmens ribų (būdingas itin artimas fizinis kontaktas, kito asmens asmeninės erdvės pažeidimas ir kt.) (Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Aleksienė, 2016; Nothohm, 2012). Belek (2018), priešingai, teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, stengiasi laikytis nustatytų socialinių

normų, taisyklių ir susitarimų. Anot Belek (2018), šie asmenys patiria ne socialinių normų supratimo sunkumų, bet socialinių taisyklių laikymosi iššūkių, nes patiria elgesio pritaikymo prie socialinių aplinkybių sunkumų (Elmose, 2016). Todėl manoma, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, supranta nustatytas socialines normas bei taisykles ir skiria tinkamą bei netinkamą elgesį skirtinguose socialiniuose kontekstuose, bet patiria sunkumų pritaikydami šiuos įgūdžius praktiškai (Shulman et al., 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos ir užsienio mokslinėje literatūroje daugiausiai yra analizuojami ir pažymimi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiriami sunkumai ir trūkumai. Išanalizavus mokslinę literatūrą galima teigti, kad didžiosios dalies šiems asmenims būdingų socialinių-emocinių įgūdžių sunkumų bei trūkumų priežastis yra neigiamas įprastos raidos asmenų požiūris, griežtai nustatytos socialinės normos, abipusės socialinės sąveikos stoka ir socialinės sąveikos stilių skirtingumas, kuris lemia ribotą šių asmenų socialinių-emocinių įgūdžių raišką. Pastebėta, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, visose socialinių-emocinių įgūdžių srityse turi gebėjimų bei stiprybių, kurios yra esminis šių įgūdžių ugdymo komponentas.

1.3. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, grindžiamos stiprybių perspektyva

1.3.1. Stiprybių perspektyvos samprata

Anot Saleebey (2013), asmenų trūkumų ir patiriamų iššūkių akcentavimas skatina neigiamus lūkesčius, neigiamą požiūrį į asmens galimybes ir aplinką. Laikantis tokio požiūrio yra nuvertinamas asmens situacijos individualumas, o stiprybių perspektyva akcentuoja asmens situacijos individualumą ir išskirtinumą (Rimkus ir Kreiviniene, 2017). Stiprybių perspektyva yra alternatyvus paradigmos pokytis nuo požiūrio, orientuoto į medicininę situacijos vertinimą ir į trūkumais, patiriamais sunkumais bei problemomis grindžiamą pagalbą žmogui (Saleebey, 2013; Rimkus ir Kreiviniene, 2017; Lee, 2019). Mokslinėje literatūroje stiprybių perspektyva yra traktuojama kaip teorija, praktinis modelis (Joseph et al., 2022) ir vertybinė pozicija (Lee, 2019). Stiprybių perspektyvos idėjomis dažniausiai remiamasi socialinio darbo ir kitose socialinių mokslų srityse, pavyzdžiui, ugdyme (Hughes, 2015; Shoshani & Slone, 2013). Anot Rimkaus ir Kreiviniene (2017), stiprybių perspektyva pažymi individualios asmens situacijos pažinimo svarbą, todėl konkretaus asmens situacijos vertinimas yra grindžiamas asmens stiprybėmis (Kam, 2021). Remiantis stiprybių perspektyvos požiūriu yra pereinama nuo dėmesio sutelkimo į problemas ir trūkumus (Lee, 2019) prie orientavimosi į asmens stiprybes, gebėjimus, talentus, gabumus, įgūdžius, kompetencijas, teigiamas savybes, žinias, patirtį, galimybes, potencialą, vertybes, vidinius bei išorinius resursus, viltis ir siekius, kurie turi teigiamos įtakos esamų

problemų sprendimui ir pokyčių kūrimui (Saleebey, 2013; Clark et al., 2020; Rimkus ir Kreivinienė, 2017; Ruškė, 2014; Lee, 2019; Kam, 2021). Stiprybių perspektyva nehiperbolizuoja asmens problemų ir patiriamų sunkumų (Ruškė, 2014), bet ir neignoruoja neigiamų situacijos aspektų, nesiorientuoja vien į teigiamus situacijos aspektus, tačiau pateikia pozityvesnį esamų problemų ir patiriamų iššūkių sprendimo būdą (Rimkus ir Kreivinienė, 2017). Stiprybių perspektyvos kontekste pedagogai pereina nuo vertinamojo vaidmens, kai jų pagrindinė atsakomybė yra vertinti mokinius, link skatinančio vaidmens, kai jie padeda mokiniams maksimaliai išnaudoti savo gebėjimus (Clark et al., 2020). Tokiu požiūriu grindžiamas ir asmenų, turinčių negalių, ugdymas, nes vertinimas, kad šie asmenys turi įvairių sunkumų ar sutrikimų yra keičiamas į supratimą, kad šie asmenys yra vertingi, pasižymintys unikaliais požymiais ir patiriantys tam tikrų iššūkių (Ruškė, 2014).

Anot Saleebey (2012), visi žmonės turi stiprybių, pavyzdžiui, gebėjimų, talentų, asmeninių savybių, patirčių bei vaidmenų, apibūdinančių tiek patį asmenį, tiek jo socialinio funkcionavimo kokybę. Stiprybių perspektyvos kontekste asmens stiprybės yra traktuojamos kaip asmeniui būdingi teigiami bruožai ir savybės bei asmuo ar objektas, kuris yra asmens palaikymo resursas (išteklius) (Seligman, 2002). Anot Cannon (2019), kiekvienas asmuo, turintis autizmo spektro sutrikimą, yra unikalus, todėl kiekvienam asmeniui yra būdingos individualios stiprybės. Nepaisant to, yra stiprybių, kurios būdingos daugumai asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą. Teigiama, kad šių asmenų stiprybės yra vizualiniai įgūdžiai (mokymasis vizualiniu būdu), dėmesingumas detalėms (tikslumas, kruopštumas, orientacija į detales), atmintis (informacijos įsiminimas ir atgaminimas), kūrybiškumas (unikalus, loginis mąstymas, gebėjimas spręsti problemas alternatyviais būdais), sąžiningumas, patikimumas, ekspertiškumas dominančioje srityje, dėmesio koncentracija atliekant dominančią veiklą (Cannon, 2019; Altogether Autism, 2022), mokymasis stebėjimo būdu, analitiškumas (problemų sprendimas, aplinkos dėsnimų nustatymas), kritinis mąstymas (informacijos vertinimo gebėjimai), tolerancija ir kitoniškumo pripažinimas (Cannon, 2019), gebėjimas laikytis tvarkaraščių, rutinos ir taisyklių, siekis laikytis tvarkos, punctualumas (Altogether Autism, 2022). Autoriai (Joseph et al., 2022; Kam, 2021) teigia, kad asmens stiprybės padeda judėti į priekį, keistis, tobulėti, transformuotis, siekti teigiamų pokyčių ir spręsti problemas. Nepaisant asmens situacijos ir problemos sudėtingumo yra itin svarbu identifikuoti asmens gebėjimus ir individualias galimybes (Lee, 2019), nes tai lemia pokyčių planavimą (Rimkus ir Kreivinienė, 2017), ugdymo proceso modeliavimą (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012) bei ugdymo(si) ir gyvenimo kokybę (Jurevičienė, 2023).

Anot Saleebey (2013), kiekvieno asmens gebėjimas augti ir keistis neturi išankstinio žinojimo ribų. Todėl viena iš stiprybių perspektyvos nuostatų yra tai, kad kiekvienas asmuo gali mokytis, įgyti tam tikrų gebėjimų ir įgūdžių, augti, keistis ir įveikti patiriamus iššūkius (Rimkus ir

Kreivinienė, 2017). Anot Joseph ir kt. (2022), nei vieno asmens gebėjimas augti ir keistis nėra pilnai išnaudotas, todėl remiantis stiprybių perspektyva yra laikomasi nuostatos, kad visi žmonės turi galimybių ir potencialo (Lee, 2019). Anot Ehlers (2020), siekiant asmens tobulėjimo yra svarbu remtis ne tik asmens stiprybėmis, bet ir jų tarpusavio sąveika, todėl reikėtų atsižvelgti į trijų stiprybių spektrą: charakterio savybes, gebėjimus, poreikius. Ehlers (2020) teigia, kad planuojant pokyčius ir modeliuojant ugdymo procesą yra svarbu atsižvelgti į trijų stiprybių spektrą ir jame atsirandančią stiprybių spektro „saldžiąją vietą“ (angl. *sweet spot*), atspindinčią asmens stiprybių dermę ir padedančią kryptingai numatyti ugdymo proceso turinį. Veikla, kuri yra numatyta atsižvelgiant į asmens „saldžiąją vietą“, suteikia asmeniui energijos, skatina įsitraukti į veiklą ir ją mėgautis (Ehlers, 2020). Remiantis stiprybių perspektyva svarbu ne tik identifikuoti asmens stiprybes ir resursus, bet ir tikėti, kad kiekvienas asmuo, nepaisant jo patiriamų sunkumų, turi galimybių augti, keistis (Lee, 2019) ir pasiekti numatytų tikslų (Mirick, 2013). Taip pat yra itin svarbu gerbti mokinių augimo ir pokyčių procesą, vertinti mokinius kaip kupinus potencialo ir galimybių (Clark et al., 2020) bei padėti mokiniams atrasti ir realizuoti jų potencialą (Lee, 2019).

Anot Saleebey (2013), kiekvienoje aplinkoje yra resursų. Clark ir kt. (2020) teigia, kad kai asmens aplinka yra suvokiama kaip stokojanti išteklių, ji vertinama kaip mažiau įgalinanti. Stiprybių perspektyva skatina atrasti asmens aplinkoje esančius ir asmenį įgalinančius resursus (Clark et al., 2020), kurie stiprybių perspektyvos kontekste yra traktuojami kaip asmens socialiniai ryšiai ir galimybės (Ehlers, 2020). Siekiant atrasti asmens aplinkoje esančius išteklius yra svarbu atsižvelgti į sistemas, su kuriomis asmuo sąveikauja (Joseph & Macgowan, 2019), pavyzdžiui, šeima (Saleebey, 1996). Stiprybių perspektyvos ir ugdymo kontekste teigiama, kad į mokinių ugdymo procesą yra būtina įtraukti mokinių šeimas, nes jos daugiausiai žino apie mokinių gebėjimus ir kitus su ugdymu susijusius aspektus (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012). Anot Joseph ir kt. (2022), kiekvienoje sistemoje, su kuria asmuo sąveikauja, galima rasti stiprybių, resursų ir galimybių, kuriomis remiantis bus siekiama norimų tikslų (Joseph et al., 2022).

Anot Guo ir Tsui (2010), stiprybių perspektyva dažnai siejama su įgalinimu, tačiau stiprybių perspektyvos ir įgalinimo požiūriai skiriasi. Stiprybėmis grindžiamas požiūris nepažymi asmenų problemų ir bejėgiškumo, o orientuojasi į asmenų stiprybes ir gebėjimus, teigiant, kad visi, nepaisant patiriamų sunkumų, turi stiprybių (Guo & Tsui, 2010). Lee (2019) teigia, kad įgalinimas prasideda nuo tikėjimo žmonių gebėjimu augti ir keistis. Nepaisant šių sąvokų ir paradigmu skirtumų, Kam (2021) teigia, kad įgalinimas, dalyvavimas ir stiprybių perspektyva yra glaudžiai susiję. Anot Kam (2021), stiprybių perspektyva yra taikoma kaip būdas atsižvelgti į asmenį ir jo individualią situaciją, skatinti asmens dalyvavimą ir tokiu būdu padėti asmeniui save įgalinti. Šiame kontekste stiprybių perspektyva traktuojama kaip pagalbos asmeniui teikimo vertybinis

pagrindas, dalyvavimas suprantamas kaip pagalbos asmeniui metodas, o įgalinimas yra pagalbos asmeniui tikslas (Kam, 2021).

1.3.2. Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas stiprybių perspektyvos kontekste

Anot Bertelsen ir kt. (2021), kiekvienas mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą, yra labai individualus, todėl visų šių mokinių gebėjimų ir galimybių spektras yra itin skirtingas ir įvairus. Pedagogai, ugdydami mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą, turi suteikti šiems mokiniams įgūdžių, kurie padėtų jiems atskleisti visas savo galimybes ir galimą potencialą (Laurie & Border, 2020).

Mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra sudėtinga įgytus įgūdžius pritaikyti kitoje aplinkoje ar veikloje, nes šiems mokiniams yra būdingi įgytų įgūdžių analizės bei apibendrinimo iššūkiai (Grikainienė ir kt., 2016). Vyšniauskienė (2011) teigia, kad dėl šios priežasties mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymo strategijos turi būti orientuotos į aktyvų mokinių dalyvavimą ugdymo procese, kuriame didžiausias dėmesys turi būti skiriamas šių mokinių socializacijai ir su ja susijusių įgūdžių ugdymui. Anot Elliott ir kt. (2008), šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių strategijos turi būti orientuotos į socialiai pagrįsto elgesio modeliavimą. Šiame kontekste socialiai pagrįstas elgesys apibūdinamas kaip elgesys, kurį visuomenė skatina ir stiprina (Gresham & Elliott, 2014). Anot Steinbrenner ir kt. (2020), pagrindinės mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos yra socialinės motyvacijos skatinimas, socialinių sąveikų inicijavimas, tinkamo socialinio atsako gerinimas, netinkamo elgesio mažinimas ir įgytų įgūdžių apibendrinimo skatinimas.

Autoriai (Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012) teigia, kad ugdymo sėkmė ir efektyvumas priklauso nuo mokinio individualumo pažinimo. Todėl modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu identifikuoti konkretaus mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes. Mokinio turimų gebėjimų ir stiprybių identifikavimas yra itin svarbus veiksnys, lemiantis mokiniui tinkamų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo metodų parinkimą (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012) ir sėkmingą socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą (Lanou et al., 2012; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019).

Modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą taip pat svarbu identifikuoti individualius konkretaus mokinio pomėgius ir interesus (Lanou et al., 2012; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012), kurių turėjimas yra ypač būdingas asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą (Attwood, 2013). Pagrindinis ypatingų interesų ypatumas yra „nuolatinis neįprastai intensyvus ir

sutelktas domėjimasis viena ar daugiau interesų sričių stereotipiniais ir ribotais būdais“ (Attwood, 2013, p. 183). Kadangi mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą, nori skirti itin daug laiko savo ypatingajam interesui, jie yra labiau motyvuoti dalyvauti veikloje, po kurios jie gali užsiimti savo ypatinguoju interesu (Attwood, 2013). Dėl šios priežasties ypatingieji mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, interesai ugdymo procese yra pritaikomi parenkant individualius šių mokinių motyvavimo ir skatinimo būdus, didinančius vidinę šių mokinių motyvaciją (Attwood, 2013; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012).

Kitas mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso modeliavimo etapas yra konkrečių socialinių-emocinių įgūdžių, kuriuos bus siekiama ugdyti, parinkimas (Lanou et al., 2012). Anot (Øzerk et al., 2021), siekiant nustatyti, kurie socialiniai-emociniai įgūdžiai turėtų būti ugdomi, yra svarbu atsižvelgti į konkretaus mokinio socialinių-emocinių įgūdžių srityje patiriamus sunkumus ir esamą socialinį bei emocinį mokinio funkcionavimo lygį. Anot Chen ir kt. (2015), mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra labiau motyvuoti dalyvauti socialinėje veikloje, kai jos metu palaikoma socialinė sąveika tenkina jų poreikius. Neatsižvelgimas į individualius mokinio poreikius gali būti dalyvavimo socialinėje veikloje motyvacijos trūkumo priežastis (Chen et al., 2015). Dėl šios priežasties socialiniai-emociniai įgūdžiai, kuriuos bus siekiama ugdyti, turėtų būti orientuoti į konkretaus mokinio poreikius (Carter et al., 2014; Vyšniauskienė, 2011), nes tinkamai parinktų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas yra vienas iš sėkmingo šių įgūdžių ugdymo veiksnių (Øzerk et al., 2021), lemiančių ugdymo proceso modeliavimą bei ugdymo metodų parinkimą (Davis & Crompton, 2021; McDougal et al., 2020; Bertelsen et al., 2021).

Paskutinis mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo modeliavimo etapas yra ugdymo metodų, kurie bus taikomi ugdant numatytus socialinius-emocinius įgūdžius, parinkimas (Lanou et al., 2012). Anot Vyšniauskienės (2011), socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo metodai turi atitikti individualius konkretaus mokinio gebėjimus ir poreikius. Parinktų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo metodų taikymas turėtų būti itin gerai suplanuotas ir lengvai įgyvendinamas ugdymo procese, siekiant, kad mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą, įgytų ugdomų socialinių-emocinių įgūdžių (Øzerk et al., 2021).

Apibendrinant galima teigti, kad stiprybių perspektyva yra alternatyvus požiūris į asmens problemas ir patiriamus sunkumus, kuriuo yra remiamasi daugelyje socialinių mokslų sričių, įskaitant ir ugdymą. Stiprybių perspektyva pažymi, kad visi asmenys turi tam tikrų stiprybių, kurių identifikavimas ugdymo kontekste yra itin svarbus veiksnys, lemiantis mokinio ugdymo proceso modeliavimą. Stiprybių perspektyva akcentuoja, kad kiekvienas asmuo gali augti ir keistis, nes turi neišnaudoto potencialo ir galimybių, padedančių įveikti patiriamus sunkumus. Į asmens stiprybes orientuotas požiūris pažymi, kad kiekvieno asmens aplinka turi išteklių, kurie gali būti

panaudojami siekiant asmens įgalinimo. Modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu remtis stiprybių perspektyva ir identifikuoti mokinio turimus gebėjimus, stiprybes, pomėgius, interesus, numatyti, kokius socialinius-emocinius įgūdžius bus siekiama ugdyti bei pasirinkti metodus, kurie bus taikomi mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese.

Apibendrinant mokslinės literatūros teorinę analizę galima teigti, kad socialiniai-emociniai įgūdžiai yra minčių, emocijų ir elgesio valdymo įgūdžiai, padedantys asmeniui prisitaikyti prie aplinkos ir efektyviai funkcionuoti įvairiose socialinėse situacijose ir kontekstuose (Schleicher, 2017; Zhou & Ee, 2012). Mokslinėje literatūroje socialiniai-emociniai įgūdžiai dažniausiai yra analizuojami pagal santykių pobūdį, funkcines bei raiškos sritis ir sudėtingumo lygį. Analizuojant Lietuvos ir užsienio mokslinę literatūrą pastebėta, kad daugiausiai yra analizuojami ir pažymimi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiriami sunkumai ir trūkumai. Pastebėta, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, visose socialinių-emocinių įgūdžių srityse turi gebėjimų bei stiprybių, kurios yra esminis šių įgūdžių ugdymo komponentas. Stiprybių perspektyva yra alternatyvus požiūris į asmens problemas ir patiriamus sunkumus. Stiprybių perspektyva pažymi, kad visi asmenys turi tam tikrų stiprybių, kiekvienas asmuo gali augti ir keistis, kiekvieno asmens aplinka turi išteklių. Modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu remtis stiprybių perspektyva ir identifikuoti mokinio turimus gebėjimus, stiprybes, pomėgius, interesus, numatyti, kokius socialinius-emocinius įgūdžius bus siekiama ugdyti bei pasirinkti metodus, kurie bus taikomi mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

Tyrimo metodika. Empirinis tyrimas buvo grindžiamas socialinio konstruktyvizmo ir stiprybių perspektyvos metodologinėmis priemonėmis. Remiantis socialinio konstruktyvizmo paradigma buvo laikomasi nuostatos, kad žmonės sukuria prasmes veikdami vieni su kitais ir aplinka, o žinios ir supratimas yra socialinės sąveikos rezultatas (Ernest, 2004; Prawat & Floden, 1994; Doolittle & Camp, 1999; Amineh & Asl, 2015). Socialinio konstruktyvizmo paradigma pažymi, kad žinios yra kuriamos ir konstruojamos klausiant, tyrinėjant, įvertinant tai, kas jau žinoma ir reflektuojant įgytą patirtį (Trakšelys, 2018; Leeds-Hurwitz, 2009), todėl atliekant tyrimą buvo laikomasi interpretavimo nuostatos. Remiantis stiprybių perspektyvos paradigma buvo laikomasi nuostatos, kad mokinys turi stiprybių, gebėjimų ir asmeninių savybių, apibūdinančių tiek mokinį, tiek jo socialinio funkcionavimo kokybę (Saleebey, 2012). Taip pat buvo laikomasi pozicijos, kad mokinys turi galimybių ir potencialo (Lee, 2019), gali mokytis, įgyti tam tikrų gebėjimų ir įgūdžių, augti, keistis ir įveikti patiriamus iššūkius (Rimkus ir Kreivinienė, 2017). Tyrimas buvo grindžiamas nuostata, kad socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo(si) procesas turi būti orientuotas ne tik į mokinio patiriamus sunkumus, bet ir į turimų gebėjimų identifikavimą, stiprybes, individualias galimybes ir ugdymo(si) poreikius (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012; Kaffemanienė ir kt., 2019).

Remiantis minėtomis metodologinėmis priemonėmis ir siekiant empiriškai atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija. Valackienės (2004, p. 31) teigimu, „kokybiniai tyrimai naudingi siekiant išsiaiškinti esamą reiškinio (požiūrio, elgsenos) kokybę ir nustatyti ją ne tik išoriškai (kaip atrodo), o tarsi iš vidaus – per žmogaus asmeninio santykio su tuo reiškiniu prizmę“. Kadangi kokybinio tyrimo „dėmesio centras – tyrimo dalyvių perspektyvos, subjektyvios sampratos ir patirtys, kasdieniai kontekstai“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 15), atliekant kokybinį tyrimą buvo laikomasi interpretatyvistinės pozicijos. Atliekant kokybinį tyrimą buvo pasirinkta atvejo tyrimo strategija. Anot Bitino ir kt. (2008a, p. 136), „atvejo tyrimo (angl. *case study*) ypatumas tas, kad tyrimą sudaro vienas atskiras objektas (asmuo, institucija, įvykis)“. Šiame tyrime analizuojamos vieno asmens (mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą) socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos. Anot Bitino ir kt. (2008a), pagrindinis atvejo tyrimo privalumas yra tai, kad tyrimas yra vykdomas natūraliomis sąlygomis, o tyrėjas gilinasi į žmonių elgsenos ir veiklos subtilumus, objekto ypatumus, kurių neįmanoma atskleisti taikant kitas socialinio tyrimo strategijas.

Duomenų rinkimas. Duomenys buvo renkami taikant kokybinius tyrimo metodus. Siekiant kuo detaliau atskleisti tiriamą objektą buvo taikomi keli duomenų rinkimo metodai: dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu ir grupinė diskusija (angl. *focus group*).

Dokumentų analizė. Anot Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017, p. 65), „dokumentų analizė yra mokslinio tyrimo metodas. Jis įgalina analizuoti įvairius laikraščių ir žiniasklaidos, mokslinių publikacijų, teisės aktų, tai pat norminių bei reglamentuojančių dokumentų tekstus“. Šis duomenų rinkimo metodas buvo taikomas, siekiant surinkti pirminę informaciją apie atvejo tyrimui pasirinkto mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes ir patiriamus sunkumus.

Pusiau struktūruotas interviu. Siekiant detaliau atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką, tyrimo duomenys buvo renkami taikant interviu metodą. Interviu – tai duomenų rinkimo metodas, apimantis tyrimo dalyvių „klausinėjimą ir aktyvų jų atsakymų klausimąsi, siekiant suvokti jų patirtį ir sužinoti nuomones tiriamuoju klausimu“ (Rupšienė, 2007, p. 134). Anot Bitino ir kt. (2008b, p. 4), „interviu siekiama suvokti informantų patirtį, sužinoti nuomones tiriamu klausimu, kurias jie išsako savais žodžiais“. Tyrimo metu buvo atliekami individualūs pusiau struktūruoti interviu, kai „tyrėjas iš anksto numato temas arba problemas, kurias aptars interviu metu, bet „neprisiriša“ prie klausimų tvarkos ar numatytų pasakyti žodžių, laisvai juos keičia vietomis, užduoda papildomų klausimų“ (Bitinas ir kt., 2008b, p. 8). „Pagrindinis šio interviu tipo privalumas – interviu gaunami išsamūs duomenys“ (Rupšienė, 2007, p. 135). Pagrindiniai pusiau struktūruoto interviu klausimai, kuriais buvo siekiama atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką (stiprybes ir patiriamus sunkumus), buvo suformuluoti remiantis atlikta teorine analize. Atsižvelgiant į pusiau struktūruoto interviu tikslą, buvo suformuluotas pagrindinis klausimas: *kokią mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką išvelgia mokinio ugdymo proceso dalyviai?* Formuluojuojant pusiau struktūruoto interviu klausimus, aspektai, susiję su mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raiška, buvo konkretizuojami, todėl buvo suformuluoti siauresni klausimai, tokie kaip: *kaip mokinys su jumis bendrauja? Kaip mokinys įprastai reiškia savo emocijas? Kaip mokinys elgiasi kasdienėje socialinėje aplinkoje?*

Grupinė diskusija. Anot Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016, p. 143), grupinė diskusija yra „organizuotas nedidelės tikslingai atrinktų tyrimo dalyvių grupės pokalbis-diskusija, sutelktas į konkrečią (kiek platesnę ar siauresnę) temą“. Grupinės diskusijos esmė yra tyrimo dalyvių santykis su analizuojama tema, perspektyvų įvairovė ir naujos informacijos generavimas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Išanalizavus dokumentų analizės ir pusiau struktūruoto interviu metodais surinktus kokybinius tyrimo duomenis buvo modeliuojamas individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas ir ugdomi jame numatyti socialiniai-emociniai įgūdžiai. Pasibaigus plano vykdymo laikotarpiui mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatų aptarimas buvo atliekamas taikant grupinės diskusijos metodą. Šis metodas buvo pasirinktas todėl, kad jo tikslas yra aktyvi diskusija tarp tyrimo dalyvių. Siekiant

apibendrinti socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatus ir ugdymo procese taikytas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, grupinė diskusija buvo pasirinkta norint surinkti informaciją, kurios generavimas įmanomas tik vykstant aktyviai tyrimo dalyvių sąveikai ir diskusijai.

Duomenų apdorojimas / analizė. Siekiant apdoroti, analizuoti ir interpretuoti surinktus empirinius tyrimo duomenis buvo taikomi kiekybinės ir kokybinės turinio analizės metodai. Atliekant kokybinę turinio analizę yra „naudojami originalūs žmonių bendravimo, laikomo pagrindiniu socialinės sąveikos produktu, duomenys – interviu tekstų ištraukos“ (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 58). Anot Bitino ir kt. (2008b, p. 82), „kokybinė turinio analizė gali būti apibrėžta, kaip empirinis, metodologinis tekstų nagrinėjimas šių tekstų rėmuose, remiantis metodologiškai pagrįstais analizės žingsniais“. Atliekant kokybinę turinio analizę, sistemingai nagrinėjant tekstinių dokumentų turinius ir interpretuojant tekstu išreikštą pirminę informaciją yra „siekiama nustatyti tekstų, prasmių, savybių ar bendrinių temų ryšius ir juos analizuoti pasirinktame tyrimo lauke“ (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 57). Atliekant kokybinę turinio analizę buvo siekiama nustatyti esminius tiriamo objekto (mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijų) aspektus. Dėl šios priežasties teksto turinys buvo nuosekliai ir sistemiškai nagrinėjamas, dalijant analizuojamą turinį į analizės vienetus. Atliekant kokybinę turinio analizę buvo ieškoma teiginių, kurie atspindi tiriamą objektą. Tyrimo dalyvių pasisakymai, susiję su tiriamu objektu, buvo skaidomi į smulkesnius prasminius vienetus (frazes, sakinius), kurie atspindi konkrečius tiriamo objekto aspektus. Kadangi atliekant kokybinę turinio analizę tyrimo duomenys yra koduojami ir jungiami į kategorijas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), išskirti prasminiai vienetai buvo sisteminami ir grupuojami, tokiu būdu formuojant kategorijas ir subkategorijas, atskleidžiančias esminius tiriamo objekto aspektus. Atliekant kiekybinę turinio analizę buvo taikomas dažnių skaičiavimas (Bitinas ir kt., 2008a), nes buvo skaičiuojami išskirtas subkategorijas iliustruojantys teiginiai. Atliekant kiekybinę ir kokybinę turinio analizę buvo išskirti aspektai, iliustruojantys tiriamą objektą ir konstruojantys jo teoretizavimą, tokiu būdu atskleidžiant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Tyrimo kontekstas ir procedūros. Toliau aprašoma, kokiomis sąlygomis buvo atliktas tyrimas. Aprašoma tyrimo vieta, laikas ir trukmė, tyrėjos ir tyrimo dalyvių santykis, tyrimo eiga ir duomenų apdorojimas bei tyrimo etika.

Tyrimo vieta, laikas ir trukmė. Tyrimas buvo atliktas Šiaulių X mokykloje. Individualūs pusiau struktūruoti interviu vyko mokykloje ir nuotoliniu būdu (priklausomai nuo kiekvieno tyrimo dalyvio galimybių) individualiai sutartu laiku. Individualūs pusiau struktūruoti interviu atlikti 2023 m. birželio 13 – 22 d. Individualūs pusiau struktūruoti interviu truko nuo 25 minučių

iki 1 valandos (iš viso 382 minutės). Grupinės diskusijos sesija vyko nuotoliniu būdu (atsižvelgiant į tyrimo dalyvių galimybes) sutartu laiku. Grupinės diskusijos sesija vyko 2023 m. gruodžio 5 d. Grupinės diskusijos trukmė – 1 valanda ir 59 minutės.

Tyrėjos ir tyrimo dalyvių santykis. Atlikdama tyrimą tyrėja laikėsi pozicijos, kad tyrėjas yra neatsiejama atliekamo tyrimo dalis, nes, anot Valackienės (2004, p. 36), „kokybiniuose tyrimuose tyrėjas yra tyrimo instrumentas, o tyrimo metu kuriamas ryšys su tirama aplinka yra priemonė, kurios dėka vyksta tyrimas“. Tyrėja laikėsi nuostatos, kad ryšys tarp jos ir tyrimo dalyvių turi įtakos ne tik tyrimo dalyviams, bet ir pačiai tyrėjai bei tyrimo eigai, todėl tyrėja viso tyrimo atlikimo metu laikėsi tyrimo etikos reikalavimų ir su tyrimo dalyviais palaikė profesinius santykius.

Tyrimo eiga ir duomenų apdorojimas. Tyrimo duomenys buvo renkami užduodant atviro tipo klausimus tyrimo dalyviams. Atliekant tyrimą nebuvo renkami tyrimo dalyvių asmeniniai duomenys. Gavus tyrimo dalyvių sutikimą, individualių pusiau struktūruotų interviu ir grupinės diskusijos sesijos duomenys buvo fiksuojami darant garso įrašus. Tyrimo duomenys buvo įrašyti į diktofoną, o vėliau tiksliai perrašyti (transkribuojami) į elektronines laikmenas ir nuasmeninami (buvo pašalinama visa informacija potencialiai galinti leisti identifikuoti tyrimo dalyvį). Tekstus transkribavo tyrėja. Transkribuotų individualių pusiau struktūruotų interviu tekstų apimtis 3–10 puslapių (iš viso 64 puslapiai). Transkribuoto grupinės diskusijos sesijos teksto apimtis 19 puslapių. Parengus individualių pusiau struktūruotų interviu ir grupinės diskusijos sesijos išrašus (transkripcijas), garso įrašai buvo sunaikinami. Nuasmeninti individualių pusiau struktūruotų interviu ir grupinės diskusijos sesijos išrašai buvo apsaugoti slaptažodžiu ir saugomi tyrėjos kompiuteryje. Tyrimo duomenys buvo prieinami tiktai tyrėjai. Visa asmeninė informacija, iš kurios buvo galima identifikuoti tyrimo dalyvį, buvo pašalinta arba pakeista. Siekiant, kad tyrimo dalyviai nebūtų atpažinti, yra publikuojami ir pristatomi tiktai nuasmeninti duomenys.

Tyrimo etika. Tyrimo metu buvo laikomasi dalyvavimo laisvanoriškumo, anonimiškumo, konfidencialumo ir privatumo principų. Tyrimo dalyvių dalyvavimas tyrime buvo laisvanoriškas. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių dalyvavimo laisvanoriškumą buvo gautas žodinis kiekvieno tyrimo dalyvio sutikimas. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą analizuojant tyrimo duomenis neminimas mokyklos, kurioje atliktas tyrimas, pavadinimas, mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą ir tyrimo dalyvių vardai. Anot Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016, p. 63), „įsipareigojimas saugoti tyrimo dalyvio anonimiškumą reiškia šį asmenį identifikuojančios informacijos neatskleidimą. Paprastai tai atliekama šią informaciją koduojant – interviu su šiuo tyrimo dalyviu priskiriant raidžių ir (ar) skaičių kombinaciją“. Dėl šios priežasties mokiniui ir kiekvienam tyrimo dalyviui buvo priskirtos raidžių kombinacijos (mokinys – J; logopedė – L; mama – M; tėtis – T; muzikos mokytoja – MM; gydomojo fizinio ugdymo mokytoja – GFUM;

neformaliojo ugdymo mokytoja – NUM; mokytojo padėjėja – MP; pailgintos dienos grupės auklėtoja – PDGA; močiutė – MČ; patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja – PSNUM; klasės vadovė – KV). Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą tyrimo dalyviai prieš tyrimą buvo supažindinti su atliekamo tyrimo tematika, tikslu, uždaviniais, procedūromis ir etikos principų laikymusi. Tyrimo dalyviai buvo informuoti, kad tyrimo rezultatai bus apibendrinti publikuojant ir pristatant tiksliai nuasmenintus duomenis. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių privatumą, tyrimo metu gauta informacija nebuvo naudojama už tyrimo ribų.

Tyrimo imtis. Imties pasirinkimui įtakos turėjo tyrimo tikslas. Kadangi buvo siekiama atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, atvejo tyrimui pasirenkant mokinį buvo taikyta tikslinė atranka. Anot Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017, p. 63), „tikslinė atranka įgalina tyrėją iš respondentų gauti daugiausia naujų specifinių žinių ir informacijos, susijusios su nagrinėjama tema“. Tyrimo dalyvių imtis buvo sudaryta taikant tikslinės tipinių atvejų atrankos būdą. Tikslinę tipinių atvejų atrankos „imtį sudaro tipiniai atvejai, t. y. atvejai, kurie laikomi normaliais, „vidutiniškais“ tyrėją dominančioje grupėje“ (Bitinas ir kt., 2008a, p. 102). Remiantis tikslinės tipinių atvejų atrankos principu ir mokyklinių dokumentų duomenimis (pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadamis), atvejo tyrimui buvo pasirinktas Šiaulių X mokyklos 8-ųjų metų amžiaus mokinys J, turintis autizmo spektro sutrikimą, kurio socialinių-emocinių įgūdžių charakteristika yra būdinga daugeliui mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą. Sutikimas, kad J būtų pasirinktas atvejo tyrimui, buvo gautas iš abiejų mokinio tėvų. Siekiant atskleisti mokinio, turinčio autizmo sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, tyrimo dalyviai buvo atvejo tyrimui pasirinkto mokinio ugdymo(si) proceso dalyviai, kurie sutiko dalyvauti tyrime (tėvai, močiutė, mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai). Tyrime dalyvavo 11 tyrimo dalyvių (logopedė; mama; tėtis; muzikos mokytoja; gydomojo fizinio ugdymo mokytoja; neformaliojo ugdymo mokytoja; mokytojo padėjėja; pailgintos dienos grupės auklėtoja; močiutė; patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja; klasės vadovė).

Tyrimo metodologinė kokybė. Kokybinio tyrimo metodologinė kokybė yra grindžiama tyrimo patikimumu, išoriniu ir vidiniu validumu. Prieš tyrimo organizavimą buvo atlikta analizuojamos problemos teorinė analizė ir pateikti jau atliktų tyrimų rezultatai. Prieš atlikdama tyrimą tyrėja buvo susipažinusi su duomenų rinkimo ir analizės metodais, kuriuos taikys tyrimo atlikimo metu. Tyrimo dalyviai atliktame tyrime dalyvavimo laisvanoriškai. Atliekant tyrimą buvo taikomi keli duomenų rinkimo ir analizės metodai, tokiu būdu kompensuojant skirtingų metodų ribotumus ir naudojantis taikomų metodų privalumais. Tyrėja pati rinko ir analizavo gautus tyrimo duomenis. Surinkti kokybiniai tyrimo duomenys buvo nuosekliai analizuojami ir sisteminami, laikantis pasirinktos tyrimo metodikos reikalavimų. Surinkti tyrimo duomenys buvo nagrinėjami

indukciniu principu. Siekiant pateikti tikslius, aiškius rezultatus ir pagrįstas išvadas, duomenų rinkimo ir analizės metodai buvo taikomi laikantis kiekvieno metodo taikymo reikalavimų. Buvo pateiktas detalus metodologijos aprašymas, leidžiantis suprasti, kaip tyrėja rinko bei analizavo tyrimo duomenis ir kaip sukonstravo tyrimo rezultatus. Renkant ir analizuojant kokybinius tyrimo duomenis buvo laikomasi socialinio konstruktyvizmo paradigmos ir interpretatyvistinės pozicijos, tokiu būdu išryškinant kokybinio tyrimo subjektyvumą nuolat kintančioje socialinėje realybėje. Tyrimo rezultatai, kuriais pagrįstos tyrimo išvados, atitinka surinktus tyrimo duomenis ir atspindi tiriamą socialinę realybę.

3. MOKINIO, TURINČIO AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, SOCIALINIŲ-EMOCINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS. ATVEJO ANALIZĖ

3.1. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių analizė

Dokumentų analizė. Žemiau pateikiama mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybių ir patiriamų sunkumų charakteristika – pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvados.

Psichologinis vertinimas. Galios: ramiai sėdi prie stalo, trumpam susikaupia ir kryptingai atlieka kai kurias konstravimo užduotis (Segento lentos 1, 2, 3). Geba analizuoti ir lyginti formas, dydžius, nustato visumos ir dalies ryšius. Geba apibendrinti pagal 1 požymį. Atliekant užduotis dominuoja teigiamas emocinis fonas. **Sunkumai:** menkai ir trumpai domisi siūlomomis užduotimis, veiklos motyvacijos stoka. Daugumos siūlomų užduočių (Raveno testas – CPM, klasifikavimas pagal 2 požymius) nesiima atlikti, jomis nesidomi. Negeba apibendrinti pagal 2 požymius. Vertinimo metu menkai orientuojasi į teikiamą pagalbą (parodymą), ja nepasinaudoja. Kalbinio komunikavimo sunkumai, vertinimo metu kalba nebendrauja. **Psichologinio vertinimo išvada:** kokybinės pažinimo, komunikavimo, veiklos organizacijos ir motyvacijos charakteristikos atitinka nepatikslingo intelekto sutrikimo požymius. Dėl veiklos organizacijos, motyvacijos, komunikavimo sunkumų, mažai atliktų užduočių, pagal kurias galima vertinti vaiko gebėjimus, intelekto įvertinimas nepakankamai patikimas. Rekomenduojamas tęstinis vertinimas ugdymo įstaigoje ir pakartotinis vertinimas po 2 metų PPT.

Logopedinis vertinimas. Galios: supranta dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus. Taria nesudėtingos garsinės struktūros žodžius. Norus reiškia gestais, mimika, kartais balsu. **Sunkumai:** kalba nebendrauja. Artikuliacija vangiai, garsų tarimas neaiškus. Stebimos echolalijos. Foneminio suvokimo užduočių neatlieka. **Logopedinio vertinimo išvada:** specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raudos sutrikimo.

Pedagoginis vertinimas. Galios: sudeda skaičių seką 1-10. Suskaičiuoja daiktus, priskiria daiktų kiekiui skaitmenį, jį įvardija. Mėgsta dėlionės, žiūrėti filmukus. **Sunkumai:** daugelio užduočių, kurias gali atlikti ugdymo įstaigoje, neatlika: neparodė objektų, pavaizduotų paveikslėliuose, spalvų, raidžių, nelygino ir negrupavo daiktų, nekopijavo raidžių, žodžių, skaitmenų. **Pedagoginio vertinimo išvada:** pažinimo kompetencijos gebėjimai, įgūdžiai nepakankami.

PPT išvada (2022-03): negalia dėl įvairiapusio raudos sutrikimo ir nepatikslingo intelekto sutrikimo.

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai, remiantis pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadomis, pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai, remiantis pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadomis

Socialinių-emocinių įgūdžių komponentai	Stiprybės	Patiriami sunkumai
<i>Bendravimo įgūdžiai</i>		
Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai	Taria nesudėtingos garsinės struktūros žodžius.	Kalbinio komunikavimo sunkumai, vertinimo metu kalba nebendrauja.
Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai	Supranta dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus. Norus reiškia gestais, mimika, kartais balsu.	Vertinimo metu menkai orientuojasi į teikiamą pagalbą (parodymą), ja nepasinaudoja.
<i>Emociniai įgūdžiai</i>		
Emocinio ekspresyvumo gebėjimai	Atliekant užduotis dominuoja teigiamas emocinis fonas.	
Savikontrolės gebėjimai	Ramiai sėdi prie stalo, trumpam susikaupia.	Menkai ir trumpai domisi siūlomomis užduotimis, veiklos motyvacijos stoka. Daugumos siūlomų užduočių nesiima atlikti, jomis nesidomi.

Analizuojant dokumentus (pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadas) pastebėta, kad juose pateikiamos mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių charakteristikos (stiprybės ir patiriami sunkumai). Pastebėta, kad pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadose atskleidžiami mokinio bendravimo ir emocinių įgūdžių gebėjimai (stiprybės ir patiriami sunkumai).

Pateiktos mokinio bendravimo įgūdžių srities charakteristikos yra būdingos verbalinio bei neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimams. Pastebėta, kad verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų srityje mokinys geba tarti nesudėtingos garsinės struktūros žodžius, tačiau mokiniui būdingi kalbinio komunikavimo sunkumai. Taip pat pastebėta, kad neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų srityje mokinys supranta dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus ir geba savo norus išreikšti gestais, mimika, kartais balsu, tačiau menkai orientuojasi į teikiamą pagalbą (parodymą) ir ja nepasinaudoja.

Pateiktos mokinio emocinių įgūdžių srities charakteristikos yra būdingos emocinio ekspresyvumo ir savikontrolės gebėjimams. Pastebėta, kad emocinio ekspresyvumo gebėjimų srityje atliekant užduotis dominuoja teigiamas emocinis fonas. Taip pat pastebėta, kad savikontrolės gebėjimų srityje mokinys geba ramiai sėdėti prie stalo ir trumpam susikaupti, tačiau menkai ir trumpai domisi siūlomomis užduotimis, būdinga veiklos motyvacijos stoka, nes mokinys nesiima atlikti daugumos siūlomų užduočių ir jomis nesidomi.

Atlikus dokumentų (pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadų) analizę pastebėtas informacijos apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių

stiprybes ir patiriamus sunkumus trūkumas. Analizuojamuose dokumentuose (pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvadose) atskleidžiamos tik kelios socialinių-emocinių įgūdžių sritys (bendravimo ir emociniai įgūdžiai) bei keli šiuos įgūdžius sudarantys komponentai (gebėjimai) (verbalinio bei neverbalinio kontakto ir komunikavimo, emocinio ekspresyvumo ir savikontrolės gebėjimai).

Atsižvelgiant į duomenų apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes bei patiriamus sunkumus trūkumą, buvo siekiama detaliau atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius. Dėl šios priežasties buvo atlikti individualūs pusiau struktūruoti interviu su mokinio ugdymo proceso dalyviais. Individualių pusiau struktūruotų interviu dalyviai: logopedė; mama; tėtis; klasės vadovė; muzikos mokytoja; močiutė; mokytojo padėjėja; neformaliojo ugdymo mokytoja; pailgintos dienos grupės auklėtoja; patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja; gydomojo fizinio ugdymo mokytoja. Individualių pusiau struktūruotų interviu metu tyrimo dalyviams buvo užduodami atviro tipo klausimai. Pusiau struktūruoto interviu klausimai pateikti 1 priede (žr. 1 priedą).

Individualių pusiau struktūruotų interviu metu gauti kokybiniai tyrimo duomenys buvo apdoroti taikant kiekybinės ir kokybinės turinio analizės metodus. Kiekybinė ir kokybinė turinio analizė, kaip duomenų apdorojimo metodai, buvo pasirinkti siekiant atskleisti visų tyrimo dalyvių įžvalgas apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raišką skirtingose ugdymo proceso aplinkose.

Toliau pateikiami mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių raiškos tyrimo rezultatai (individualių pusiau struktūruotų interviu su mokinio ugdymo proceso dalyviais protokolų kiekybinė ir kokybinė turinio analizė). Gauti tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, komunikavimo įgūdžius pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė. **Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, komunikavimo įgūdžiai** (N=54)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Dažnis
Verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka		„Pasakyt jįsai mažai kažką pas mane sako.“ [GFUM]; „Žodžių nelabai.“ [MČ]; „<...> nelabai kalba ir nelabai nori savo poreikius išreikšti verbaliai.“ [KV];	N=6
Neverbalinio komunikavimo gebėjimai	Pageidaujamo daikto ar veiklos rodymas	„Jeigu jįsai kažko nori, <...>, rodo. Ranka.“ [M]; „Jau rodo į savo maisto dėžutę, kad jis jau valgyti nori.“ [MP]; „Jįsai parodo, ko nori <...>.“ [PSNUM]; „<...> rodo su pirštu tą daiktą, kurio jįsai nori arba tiesiog kurio jam tuo momentu reikia.“ [KV];	N=11
	Akių kontakto palaikymas	„<...> jis žiūri į akis.“ [L]; „<...> akių kontaktą palaiko.“ [MM]; „Žvilgsniu jis. <...>. Sukausto tavo dėmesį.“ [MČ];	N=7
	Asmens vedimas iki pageidaujamo daikto ar veiklos	„Jeigu jįsai kažko nori, veda <...>. <...>. Eina į tą vietą.“ [M]; „Jeigu aš nesuprasiu, ko nori, paims, atves į tą vietą <...>.“ [MČ]; „<...> paima mane už rankos ir veda mane link to daikto, kurio jam reikia, kurio jįsai nori.“ [KV];	N=6

	Priėjimas prie kito asmens	„<...> jis prieina <...>.“ [PSNUM]; „<...> jeigu jis kažko nori, jam kažko iš manęs reikia, jis nori kažko paprašyti, jis prieina prie manęs <...>.“ [KV];	N=6
Socialinio kontakto ribotumai	Dalyvavimo bendroje veikloje sunkumai	„Jeigu nukreipi, kad reikia kažką bendrai veikti, tai dažniausiai prasideda kažkoks tai protestavimas arba jisai tiesiog užsidaro savy <...>.“ [L]; „Negeba žaisti su kitu vaiku. Žaidžia vienas.“ [PDGA]; „Grupėj dirbti jisai vis tiek panirsta į tą individualią savo veiklą.“ [PSNUM]; „<...> kyla nemažai iššūkių dalyvauti kažkokiose bendrose veiklose su kitais vaikais.“ [KV];	N=11
	Atsiribojimas nuo kitų asmenų	„Net nepasižiūrės ten į kažkokius draugus. Net į tą pusę net nepasižiūrės. <...>. Net nemato kitų asmenų. <...>. Jisai į juos <...> dirgliai nereaguoja, bet kaip ir nebūtų jų.“ [M]; „Nesupranta, kai į jį kreipiasi, kad jį šnekina. <...>. Gali žmogaus net nepastebėt <...>, kad yra.“ [T]; „<...> ant to batuto šokinėja, ateis dar kokį pora vaikų <...>. Jokio bendravimo, jokio ten nieko. Taip, kaip nebūtų. <...>. Taip, kaip jis vienas ten būtų.“ [MČ];	N=7

Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad komunikavimo įgūdžių srityje mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, būdinga verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka, pasižyminti nenoru atkartoti ir mėgdžioti garsažodžius bei žodžius (pavyzdžiui, „<...> ne visada noriai atkartoja, mėgdžioja garsažodžius, žodžius.“ [L]), minimaliu verbalinės kalbos vartojimu (pavyzdžiui, „Būna žodžių. <...>. Bet tokie pavieniai <...>.“ [M]) ir visišku verbalinės kalbos nevertojimu (pavyzdžiui, „Nekalba.“ [NUM]). Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su autorių (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Kwok et al., 2015; Clendon et al., 2021; Hussain et al., 2016) teigimu, kad beveik pusė asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiria verbalinio bendravimo sunkumų, o 25-30 % šių asmenų yra būdinga neišvystyta funkcinė šnekamoji kalba arba minimalūs verbalinio bendravimo gebėjimai (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Norrelgen, 2015; Rose, 2016; Tager-Flusberg, 2013). Autoriai (Watkins et al., 2017; Silvera-Tawil et al., 2018; Srinivasan et al., 2016; Hussain et al., 2016; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Georgescu et al., 2014; Grikainienė ir kt., 2016; Navickienė ir kt., 2019; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016), kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria ne tik verbalinio, bet ir neverbalinio komunikavimo (akių kontakto, gestų, kūno kalbos ir kt.) integravimo į socialinę sąveiką sunkumų, todėl jiems būdingi neverbalinio bendravimo trūkumai. Nepaisant to, išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad mokiniui yra būdingi net keli neverbalinio komunikavimo gebėjimai. Atskleista, kad mokinys, siekdamas inicijuoti socialinę sąveiką, geba rodyti asmeniui pageidaujamą daiktą ar veiklą (pavyzdžiui, „Dažniausiai jis parodo norimą daiktą ar veiklą judesiu ranka.“ [L]), palaikyti akių kontaktą (pavyzdžiui, „<...> žiūri į mane, palaiko su manimi akių kontaktą <...>.“ [KV]), vesti asmenį iki pageidaujamo daikto ar veiklos (pavyzdžiui, „Jeigu jis kažko nori, tada mane paima už rankos, vedasi.“ [MP]) ir prieti prie kito asmens (pavyzdžiui, „<...> jis dažniausiai prieina prie manęs <...>.“ [PDGA]).

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad mokiniui yra būdingi socialinio kontakto ribotumai, dėl kurių mokinys patiria dalyvavimo bendroje veikloje sunkumų, pasižyminčių mokinio nenoru dalyvauti bendroje veikloje (pavyzdžiui, „*Nedalyvauja bendroj veikloj, atsiriboja.*“ [NUM]), negebėjimu įsitraukti į bendrą veiklą (pavyzdžiui, „<...> *jisai toksai besimėtantis. Lyg ir įsitraukia, bet kažkur nusimetė mintis, vėl nulėkė kažkur.*“ [M]), bendros veiklos metu atliekamų užduočių neatlikimu kartu su kitais (pavyzdžiui, „*Jam yra iššūkis tada, kada tu nori jį įtraukt į veiklą. <...>. Norėtusi, kad vaikas imituotų galų gale judesius kartu su visais draugais. Jis to nedaro.*“ [MM]) ir noru veikti vienam (pavyzdžiui, „*Jeigu jisai jau moka, žino tą žaidimą, tai, aišku, jisai nori vienas pats daryti.*“ [MP]). Pastebėta, kad dalyvavimo bendroje veikloje sunkumai yra būdingi daugumai mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą. Anot Navickienės ir kt. (2019), šie mokiniai bendros veiklos metu dažnu atveju tampa pasyviais stebėtojais. Kadangi mokiniui yra būdingi socialinio kontakto ribotumai, mokinys pasižymi ir atsiribojimu nuo kitų asmenų, kuriam būdingas socialinės iniciatyvos trūkumas (pavyzdžiui, „*Dažniausiai jisai būna vienas, užsiėmęs savo mėgstama veikla arba savam pasauly užsidaręs. <...>. Nes vis dėlto jam kažkaip patogiau yra gyventi vienam savo tam burbulė, susikurtam pasauly negu, kad ieškoti kažkokio tai kontakto <...>.*“ [L]), socialinio dalyvavimo sunkumai (pavyzdžiui, „*Vaikus jis visiškai ignoruoja. <...>. Neina iš vis su vaikais į kontaktą.*“ [NUM]) bei socialinio ir emocinio abipusiškumo stoka (pavyzdžiui, „<...> *vaikas dažniausiai su manimi komunikuoja tik tada, kai jam kažko reikia. <...>. Tai dažniausiai jisai šiaip kažkokios komunikacijos, kuri jam nėra naudinga, jisai net neužmezga. Jam jos nelabai reikia.*“ [KV]). Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su kitų mokslininkų (Anderson et al., 2014; APA, 2013) atliktų tyrimų rezultatais, kuriuose atskleista, kad, nepaisant individualios patirties ir heterogeniškumo, socialinio bendravimo sunkumai yra būdingi visiems asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą.

3 lentelėje pateikiami tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, emocinius įgūdžius.

3 lentelė. **Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, emociniai įgūdžiai (N=55)**

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Emocinio jautrumo gebėjimai	Reagavimas ir įsijautimas į kitų žmonių nuotaiką	„ <i>Jeigu tu švelniai šneki, jisai supranta švelnią intonaciją. Ir jisai reaguoja į griežtesnę intonaciją.</i> “ [MM]; „ <i>Ir vaikai juokiasi, kartu su manim vaidina, jis iš karto juokiasi ir jam patinka, klauso, stebi.</i> “ [NUM];	N=7
	Staigus ir stiprus atsakas į kitų asmenų verkimą ir konfliktines situacijas	„ <i>Kitą vaiką bari, jis labai taip į tai sureaguoja jautriai. <...> jisai iš paskos gali pradėti verkti.</i> “ [PSNUM]; „ <i><...>, jeigu kitas vaikas pradeda verkti, J dažniausiai iš karto tampa toks dirgus, irzlus ir dažniausiai netgi ir pats pradeda verkti.</i> “ [KV];	N=7
Emocinio ekspresyvumo gebėjimai	Gebėjimas išreikšti džiaugsmą	„ <i><...> pradeda džiaugtis. Ir pradeda, ir juoktis, ir krykštauti, ir ploti...</i> “ [NUM]; „ <i>Kai jam linksma <...>, jis juokiasi tada.</i> “ [MP]; „ <i><...>, jeigu jam būna linksma, tai jis dažniausiai šypsosi, juokiasi.</i> “ [KV];	N=7

	Gebėjimas išreikšti pyktį	„<...>, jeigu piktas, tai jisai irzlus.“ [M]; „Piktai pradeda gal verkti.“ [MP]; „<...> kada jisai pyksta. Jisai prieštarauja. <...>. Jisai pyksta, jisai rodo, kad nenori, rodo su ranka, ko nori, derasi.“ [PSNUM]; „<...>, jeigu būna piktas, tai dažniausiai tokius kaip pasipiktinimo garsus kažkokius leidžia.“ [KV];	N=6
	Gebėjimas išreikšti liūdesį	„Jis tada nebesišypso. Būna <...> veidas šiek tiek <...> liūdnas.“ [GFUM]; „Jeigu liūdi, tai verkia.“ [PSNUM]; „Jeigu būna liūdnas <...>. <...>. Jis taip vienoj vietoj labiau, sėdi, gal mažiau tų garsų kažkokių skleidžia. Toks lyg nuobodžiaujantis atrodytų, veiklos kažkokios nelabai imasi.“ [KV];	N=6
	Gebėjimas išreikšti nepatinkančius dalykus	„<...> jisai ir nedarys to, kas jam nepatinka, jisai protestuos <...>.“ [L]; „Tas instrumentas, kuris netinka, jis ir neims.“ [MM]; „<...> jeigu jam nepatiks ir bus blogai, jis nebus.“ [MČ]; „Prieštarauja, rodo, kad to nenori, bando visais kitais būdais parodyti, kad man tas nepatinka, dabar noriu to.“ [PSNUM];	N=6
Savikontrolės gebėjimai	Nusiramimas su kitų žmonių pagalba	„Kol jam nepakeisi kažkokios tai veiklos arba užduoties į jam patinkančią. Tada jisai nusiramina.“ [L]; „<...> ką nors duodam į rankytes paspaudyti. Visokie kamuoliukai tarp rankyčių.“ [MP]; „Bandom pabūti su J kartu. <...>. Ar tai už rankos, ar tai kažkaip <...> prisiglaudus. <...>, kažkaip pabūti bent penkias, dešimt minučių.“ [PDGA]; „Jeigu jis gavo tą lego, tai jis jau ir ramus. <...>. Susitarimai jį ramina. Jeigu žino dabar taip, paskui taip, jį ramina.“ [PSNUM]; „Jeigu susierzino dėl triukšmo, tai dažniausiai jisai natūraliai ir nurims tada, kai tas triukšmas liausis. <...>. <...> jam dažniausiai nurimti padeda <...> toks trumpas, griežtas pasakymas. Kažkokia trumpa instrukcija.“ [KV];	N=8
	Dėmesio koncentracijos sunkumai	„Trumpalaikis dėmesio išlaikymas pas jį yra.“ [MM]; „<...> blaškosi, sunku susikaupt jam yra.“ [GFUM]; „<...> vaikui yra labai sudėtinga sukaupti dėmesį ir jį išlaikyti.“ [KV];	N=8

Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad emocinių įgūdžių srityje mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, būdingi keli emocinio jautrumo gebėjimai. Šių gebėjimų situose mokiniui būdingas reagavimas ir įsijautimas į kitų žmonių nuotaiką, kuris pasižymi kito žmogaus emocijų supratimu pagal balso toną (pavyzdžiui, „Jeigu jau su juo <...> griežčiau bendrauja, aukštesniu tonu yra pasakyta... <...>. Dingsta šypsena, surimtėja kažkuriam laikui.“ [GFUM]) bei įsijautimu į kitų žmonių nuotaiką (pavyzdžiui, „Kažkada čia su sese buvo problemų, pykomės. Tai labai prastai miegojo, kitą dieną labai prastai jautėsi.“ [T]; „Jeigu klasėj visi ramesni ir J ramesnis. J labai perima aplinkinių ypač nuotaikas.“ [PSNUM]). Autoriai (Bamicha & Drigas, 2022; Lorenzo et al., 2016; Aleksienė, 2016), priešingai, teigia, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingi gana žemi empatiniai gebėjimai, dėl kurių stokos šie asmenys nejaučia empatijos ir neatjaučia kitų. Tačiau Fletcher-Watson ir Bird (2019) teigia, kad empatijos raiška varijuoja nuo tam tikrų emocinių signalų atpažinimo iki socialiai priimtino empatijos atsako išraiškos. Ši autorių įžvalga glaudžiai siejasi su atlikto tyrimo rezultatais, nes emocinio jautrumo gebėjimų srityje mokiniui yra būdingas staigus ir stiprus atsakas į kitų asmenų verkimą ir konfliktines situacijas, pasireiškiantis verkimu (pavyzdžiui, „<...>, jeigu verkia kažkas, <...>,”

jisai tada irgi verks kartu.“ [L]; „*Jis iš karto verkia. Nors ir ne ant jo pykstame.*“ [MP]). Šie tyrimo rezultatai siejasi su Russell ir kt. (2019) atlikto tyrimo rezultatais, kurie leidžia daryti prielaidą, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, turi empatinių gebėjimų, tačiau jų empatijos raiška skiriasi nuo įprastų jos raiškos būdų.

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad emocijų įgūdžių srityje mokiniui taip pat būdingi emocinio ekspresyvumo gebėjimai. Šių gebėjimų srityje mokiniui būdingas gebėjimas išreikšti džiaugsmą, kurį dažniausiai išreiškia šypsena (pavyzdžiui, „<...>, *kai ateini pasitikt, jisai šypsos.*“ [T]) ir juoku (pavyzdžiui, „*Džiaugsmą išreiškia juoku.*“ [PDGA]). Mokinys taip pat geba išreikšti pyktį, kurį mokinys išreiškia irzlumu (pavyzdžiui, „<...>, *jeigu piktas, tai jisai irzlus.*“ [M]), verkimu (pavyzdžiui, „*Kai pyksta, būna verksmas.*“ [PDGA]), prieštaravimu (pavyzdžiui, „<...> *kada jisai pyksta. Jisai prieštarauja. <...>. Jisai pyksta, jisai rodo, kad nenori, rodo su ranka, ko nori, derasi.*“ [PSNUM]) ir pasipiktinimu (pavyzdžiui, „<...>, *jeigu būna piktas, tai dažniausiai tokius kaip pasipiktinimo garsus kažkokius leidžia.*“ [KV]). Šių gebėjimų srityje mokinys taip pat geba išreikšti liūdesį, kurį išreiškia verkimu (pavyzdžiui, „<...> *jis bus liūdnas. Netgi verkti gali pradėti.*“ [MČ]), veido mimikos pasikeitimu (pavyzdžiui, „*Jis tada nebesišypso. Būna <...> veidas šiek tiek <...> liūdnas.*“ [GFUM]) ir pasyvumu (pavyzdžiui, „*Tai liūdnas gali būt... Gali jisai gulinėti...*“ [M]). Mokinys taip pat geba išreikšti nepatinkančius dalykus, kuriuos išreiškia protestavimu (pavyzdžiui, „<...> *jisai ir nedarys to, kas jam nepatinka, jisai protestuos <...>.*“ [L]), užduoties neatlikimu (pavyzdžiui, „<...> *kamuolį mest. <...> nenori jisai ir neima.*“ [GFUM]), verkimu (pavyzdžiui, „*Reaguoja tai irgi su ašarom, pyksta. Nes ne pagal jį.*“ [MP]) ir prieštaravimu (pavyzdžiui, „*Prieštarauja, rodo, kad to nenori, bando visais kitais būdais parodyti, kad man tas nepatinka, dabar noriu to.*“ [PSNUM]). Šie tyrimo rezultatai sutampa su Trevisan ir kt. (2021) atlikto tyrimu, kuriame buvo nustatyta, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, geba išreikšti pagrindines emocijas.

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad emocijų įgūdžių srityje mokiniui taip pat būdingi savikontrolės gebėjimai. Šių gebėjimų srityje mokiniui būdingas nusiramimas su kitų žmonių pagalba. Pastebėta, kad mokiniui nusiraminti padeda veiklos keitimas (pavyzdžiui, „*Kad taip pats savaime atsisėstų ir nusiramintų, tai nevyksta. Reikia kažkokią veiklą keisti. <...>. Kažkaip turim padėti jam.*“ [M]), sensorinės priemonės (pavyzdžiui, „<...> *ką nors duodam į rankytes paspaudyti. Visokie kamuoliukai tarp rankyčių.*“ [MP]), fizinis kontaktas (pavyzdžiui, „*Bandom pabūti su J kartu. <...>. Ar tai už rankos, ar tai kažkaip <...> prisiglaudus. <...>, kažkaip pabūti bent penkias, dešimt minučių.*“ [PDGA]), mėgstama veikla (pavyzdžiui, „*Jeigu jis gavo tą lego, tai jis jau ir ramus.*“ [PSNUM]), susitarimai (pavyzdžiui, „*Susitarimai jį ramina. Jeigu žino dabar taip, paskui taip, jį ramina.*“ [PSNUM]), tinkama sensorinė aplinka (pavyzdžiui, „*Jeigu susierzino dėl triukšmo, tai dažniausiai jisai natūraliai ir nurims tada, kai tas triukšmas*

liausis.“ [KV]) ir trumpos žodinės instrukcijos (pavyzdžiui, „<...> jam dažniausiai nurinti padeda <...> toks trumpas, griežtas pasakymas. Kažkokia trumpa instrukcija.“ [KV]). Autoriai (Trevisan et al., 2021; Khor et al., 2014; Mazefsky et al., 2014; Berkovits et al., 2017; Samson et al., 2014) teigia, kad asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, siekdami nusiraminti, yra linkę naudoti daugiau išsiliejimo, vengimo, neigimo, emocinio nejautrumo strategijų ir retai taiko konstruktyvias nusiramavimo ir streso įveikimo strategijas. Šių tyrimų rezultatai pagrindžia gautus tyrimo rezultatus ir paaiškina, kodėl mokiniui būdingas nusiramavimas su kitų žmonių pagalba. Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad savikontrolės gebėjimų srityje mokiniui yra būdingi dėmesio koncentracijos sunkumai, kurie pasireiškia trumpalaikiu dėmesio išlaikymu (pavyzdžiui, „Dėmesio sukaupimas labai menkas. <...>. <...> jįsai dėmesio neišlaiko. Dėmesys yra labai trumpalaikis.“ [L]). Gauti tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su Berkovits ir kt. (2017) atliktu tyrimu, kuriame buvo atskleista, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi dėmesio sukaupimo bei išlaikymo užduoties metu sunkumai.

4 lentelėje pateikiami tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, savęs pažinimo įgūdžius.

4 lentelė. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, savęs pažinimo įgūdžiai (N=43)

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Savęs supratimo gebėjimai	Asmeninių pomėgių supratimas	„Važiuoti jam patinka. <...>. Kažkur būti, dalyvauti.“ [M]; „Patinka jam smulkūs lego. Detalės smulkios lego. <...>. Ir tokios puzlės patinka.“ [PDGA]; „Visi šie mokslo metai jau jam tik lego, lego.“ [PSNUM]; „Jis labai gerai supranta, kokios veiklos ar užduotys, ar priemonės, žaidimai jam patinka <...>.“ [KV];	N=10
	Asmeninių poreikių supratimas	„<...> jis patenkina savo tuos poreikius, tai ko jam reikia tikrai.“ [L]; „<...> jis gerai susiorientuoja. Jeigu jam reikia kažko.“ [MM]; „Aš manau, kad supranta poreikius.“ [PDGA]; „Jis jaučia savo poreikius.“ [PSNUM];	N=9
Savęs vertinimo gebėjimai	Įsivertinimo sunkumai	„Ir, kad jisai <...> adekvačiai save įsivertintų, tai nemanau.“ [L]; „Būna kortelės, jis neparodo, ar jam sekėsi gerai, ar blogai.“ [MP]; „<...> vertinti save jam sekasi sunkiai.“ [PSNUM];	N=9
	Gebėjimas reaguoti į pozityvų grįžtamąjį ryšį	„Kai jį giri, tai jisai reaguoja.“ [NUM]; „<...> pagyrimus, duok penkis supranta. <...> reaguoja į pagyrimus.“ [MP]; „<...> jisai džiaugiasi, suduoda tuos penkis <...>.“ [PSNUM];	N=8
	Kritikos priėmimo sunkumai	„Pusę žodžio pasakyk. <...>. Ašaros kaip pupos bėga, <...>, eina skūstis, <...>, atrodo, <...>, čia katastrofa.“ [T]; „Jeigu jis kažką negerai padaro ar dėl saugumo jo pačio kažkas... <...>. Nereaguoja.“ [PDGA]; „Arba atsisuks ir toliau darys tą patį. <...>. Arba sureaguos kažkaip jautriai.“ [KV];	N=7

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad savęs pažinimo įgūdžių srityje mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, būdingi keli savęs supratimo gebėjimai. Šių gebėjimų srityje mokinys geba suprasti savo asmeninius pomėgius (pavyzdžiui, „<...> jisai turi savo mėgstamus kažkokius žaislus. Pats susikuria sau patinkančią veiklą <...>.“ [L]) ir poreikius (pavyzdžiui,

„Vaikas puikiai supranta, kada jis nori gerti, kada jisai nori į tualetą, kada jisai nori valgyti. Jis tuos dalykus tiesiog puikiai jaučia, puikiai supranta ir puikiai išreiškia kitiems.“ [KV]). Tačiau mokslininkai (Bertilsson et al., 2023; Schriber et al., 2014; Grikainienė ir kt., 2019; Verhoeven et al., 2012; Kinnaird et al., 2019; Costa et al., 2017; Griffin et al., 2016; Trevisan, 2016) teigia, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi įvairūs savęs supratimo iššūkiai, pavyzdžiui, savo minčių, požiūrio, suvokimo ir pojūčių supratimo sunkumai (Locke & Mitchell, 2016; Marchesi et al., 2014; Huggins et al., 2020; Genovese, 2021; Huang et al., 2017).

Išanalizavus gautus rezultatus taip pat buvo nustatyta, kad savęs pažinimo įgūdžių srityje mokiniui būdingi ir keli savęs vertinimo gebėjimai. Šių gebėjimų srityje mokiniui yra būdingi savęs vertinimo sunkumai, kurie pasireiškia netiksliu savęs vertinimu (pavyzdžiui, „Nemanau, kad jisai suvokia, kada jam gerai sekasi, kada ne. <...>. <...> negeba savęs įvertinti.“ [NUM]). Panašius tyrimo rezultatus atskleidė ir autorių (Grainger et al., 2016; Wojcik et al., 2013) atlikti tyrimai, kuriuose nustatyta, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas žemesnis metakognityvumas ir su juo susiję savęs vertinimo sunkumai. Kiti mokslininkai taip pat teigia, kad šių asmenų savęs vertinimas dažnai yra netikslus (Bird & Cook, 2013; Mazefsky et al., 2011; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014) nes šiems asmenims būdingas tiek savęs pervertinimas, tiek nuvertinimas (DeBrabander et al., 2021). Šių gebėjimų srityje mokiniui taip pat būdingas gebėjimas reaguoti į pozityvų grįžtamąjį ryšį, kuris dažniausiai yra išreiškiamas šypsena (pavyzdžiui, „<...> pradėdi sakyti, kad „J, tu esi šaunuolis. Nu, va, kaip tu gerai atlikai, nu, super, liuks“. <...>. <...>, iš karto šypsena pas jį kažkaip.“ [L]), džiaugsmu (pavyzdžiui, „Kad šaunuolis, valio, liuks <...>. Ir tada laimingas.“ [M]) ir plojimu rankomis (pavyzdžiui, „<...> sakau „Duok penkis arba duok žaibą“ <...>. Jis tada „Ooo“ taip suplojo netgi <...>.“ [GFUM]). Mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingas nepasitikėjimas savimi, savo gebėjimais (Navickienė ir kt., 2019), žema savivertė ir neigiamas savęs supratimas (Genovese, 2021; Huggins et al., 2021), todėl galima daryti prielaidą, kad dėl šių priežasčių mokinys džiugiai reaguoja į jam skirtą pozityvų grįžtamąjį ryšį. Nepaisant to, savęs vertinimo gebėjimų srityje mokinys patiria kritikos priėmimo sunkumų, kurie pasireiškia kritikos ignoravimu (pavyzdžiui, „Vieną kartą buvo tokia situacija, kad jisai pradėjo mums po klasę šliaužiot <...>. <...>. Iš tikrųjų ignoravimas buvo tą kartą, kai aš sakiau, kad grįžti į vietą ir truputį pabūti tyliai.“ [NUM]), verkimu (pavyzdžiui, „Ašarom jisai daugiausia supranta, kad čia jis negerai padarė.“ [MP]) ir prieštaravimu (pavyzdžiui, „<...> kažkoks paprieštaravimas, kad jis ar daro ne taip, ar nukreipimas į tą linkmę, ko reikėtų daryti, jis gali parodyti irgi tą tokį prieštaravimą, kad dabar nenori.“ [PSNUM]). Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su Schriber ir kt. (2014) atliktu tyrimu, kuris atskleidė, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra būdingas padarytų klaidų, kurios gali lemti žemesnį jų vertinimą, nepripažinimas bei jautrumas kritikai.

5 lentelėje pateikiami tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinės situacijos atpažinimo įgūdžius.

5 lentelė. **Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinės situacijos atpažinimo įgūdžiai** (N=16)

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Socialinių situacijų ir socialinių normų supratimo gebėjimai	Gebėjimas elgtis tinkamai atsižvelgiant į konkrečią socialinę situaciją	„Jį visur gali vežtis, visur vestis.“ [M]; „Jis ateina, užsiima savo vietą <...>.“ [MM]; „Į lauką einam gan tvarkingai, ramiai visada. <...>. Be jokių problemų lauke.“ [PDGA];	N=8
	Susitarimų laikymasis su priminimu	„Jam primeni „Pasiimk kilimėlį, pasiruošk darbo vietą“. <...>, tada jisai ir pasidaro tai, sakykim.“ [GFUM]; „<...> šiaip jis labai greit pamiršta tas taisykles. <...>. Visą laiką reikia jam priminti.“ [MP]; „Pamiršta tas taisykles <...>. <...>. <...> kiekvieną dieną vėl primenamos taisyklės.“ [PDGA];	N=8

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad socialinės situacijos atpažinimo įgūdžių srityje mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, yra būdingi socialinių situacijų ir socialinių normų supratimo gebėjimai. Šių gebėjimų srityje mokinys geba elgtis tinkamai atsižvelgdamas į konkrečią socialinę situaciją. Šis mokinio gebėjimas pasižymi socialinį kontekstą atitinkančiu mokinio elgesiu (pavyzdžiui, „<...>, jisai nebėga kažkur tai. <...>. Nereikia papildomos kažkokios tai priežiūros, papildomo saugumo kažkokių tai imtis priemonių.“ [L]), gebėjimu pasiruošti veiklai, pasirenkant tinkamą vietą ir priemones (pavyzdžiui, „Jis jau ateina, pasikloja kilimėlį ir atsistoja ant to kilimėlio. <...>. <...> jis jau žino, ką daryti.“ [GFUM]) ir socialines normas atitinkančiu elgesiu (pavyzdžiui, „Niekada supykęs nepadarys kažko blogo, kad kažką sugadintų, kažką nuskriaustų, kažką sau darytų.“ [KV]). Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su Shulman ir kt. (2012) atlikto tyrimo rezultatais, kurie atskleidė, kad didžioji dalis asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, supranta skirtingose socialinėse situacijose priimtas socialines normas ir jų neatitinkančio elgesio padarinius. Socialinių situacijų ir socialinių normų supratimo gebėjimų srityje mokinys taip pat geba su priminimu laikytis susitarimų (pavyzdžiui, „<...> laikytis taisyklių jam sekasi neblogai, bet jam reikia jas priminti.“ [KV]). Panašūs tyrimų rezultatai atskleidžiami ir kituose tyrimuose. Anot Shulman ir kt. (2012), asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, supranta nustatytas socialines normas ir taisykles, tačiau patiria elgesio pritaikymo prie socialinių aplinkybių sunkumų (Elmose, 2016). Remiantis šių tyrimų rezultatais, galima daryti prielaidą, kad mokiniui reikalingi nustatytų taisyklių priminimai ne dėl to, kad mokinys nesupranta nustatytų taisyklių, o dėl to, kad ne visada sugeba jų laikytis.

Tyrimo metu taip pat buvo siekiama išanalizuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, patiriamų sunkumų įveikimo strategijas, kurias skirtingose aplinkose taiko mokinio ugdymo proceso dalyviai. Gauti tyrimo duomenys pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, patiriamų sunkumų įveikimo strategijos (N=26)

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Patiriamų sunkumų įveikimo strategijos	Žodinė pagalba	„Štai dar veikia tie „Ne, ne, negalima“.“ [M]; „<...> mano priminimai, pakartojimai tai, ką reikia daryti.“ [GFUM]; „Žodžiu aiškinam.“ [PDGA]; „<...> padeda priminimai <...>. <...>. Ir trumpos, aiškios instrukcijos, <...>.“ [KV];	N=7
	Skirtingos balso intonacijos	„Baram. Kitaip tai niekaip.“ [M]; „<...> tonas griežtesnis truputį.“ [NUM]; „Švelnus tonas. Ramus bendravimas.“ [PSNUM];	N=6
	Individuali pagalba	„<...> kartu su ranka vedžiojimas ar dėliojimas.“ [L]; „Su savo rankom paimu jo rankas ir tada atlieku tą užduotėlę tokiais būdais.“ [GFUM]; „Individualus darbas su juo. <...>. Prie jo turi prieiti individualiai.“ [PSNUM]; „<...>, papildoma pagalba. Tai yra padėjėjos pagalba. Jeigu vaikui sunkiau sekasi, kad tiesiog būtų šalia, jam padėtų <...>.“ [KV];	N=5
	Judesių, kaip pavyzdžio, demonstravimas	„<...> fizinis judesiais parodymas kažkokio tai veiksmo. <...>. Gestais tokiais.“ [L]; „Tu pats prieini, parodai. <...>. Ir jis tarsi kopijuotų mane.“ [MM]; „<...> su kitu vaiku, jeigu jam skiriu užduotį. <...>. Tada jisai daugiau žiūri į tą vaiką, kaip ten kažką atlikti.“ [GFUM];	N=4
	Vizualizacija	„<...> vaizdinės priemonės. <...>. <...> simboliai padeda suprasti.“ [L]; „<...> jam padeda aiškumas ir vaizdumas, kai tos taisyklės jam yra parodomos aiškiai, vizualiai.“ [KV];	N=4

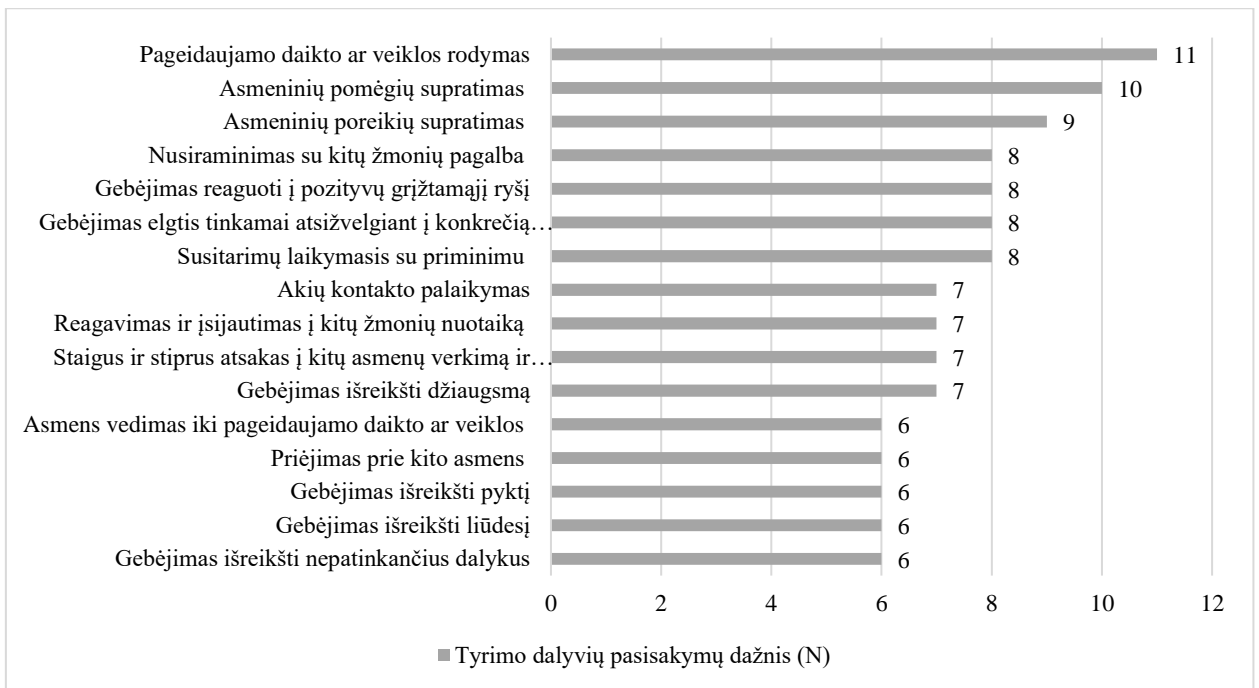
Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad viena iš tyrimo dalyvių taikomų patiriamų sunkumų įveikimo strategijų yra žodinė pagalba (pavyzdžiui, „Ir, kai jau jis to nedaro, tada tiesiog <...> jam primeni <...>.“ [NUM]; „Instrukcijos padeda.“ [MP]). Panašią pagalbos strategiją išskiria ir Jurevičienė (2023), teigdama, kad įvairiose socialinėse situacijose ir aplinkose mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra itin svarbu aiškios instrukcijos ir taisyklės. Tyrimo dalyviai, kaip patiriamų sunkumų įveikimo strategiją, taiko ir skirtingas balso tono intonacijas: griežtą (pavyzdžiui, „Pakeli balsą. Kita balso tonacija. <...>, tonaciją tą balso pakeli iš normalios į tą griežtą. Į policininko tą tokį balsą.“ [T]) ir ramų balso toną (pavyzdžiui, „<...> jam padeda ir ramus tonas. <...>. Taikus, švelnus tonas.“ [MM]). Balso toną, kaip pagalbos strategiją, išskiria ir Piščalkienė (2008), tačiau mokslininkė teigia, kad siekiant padėti mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, reikėtų kalbėti ramiu tonu. Tyrimo dalyviai, siekdami įveikti patiriamus mokinio sunkumus, taip pat taiko individualią pagalbą: bendrų veiksmų metodą (pavyzdžiui, „<...> rankų bendrų pagalba.“ [MM]), individualų darbą (pavyzdžiui, „Individualus darbas su juo. <...>. Prie jo turi prieiti individualiai.“ [PSNUM]) ir mokytojo padėjėjo pagalbą (pavyzdžiui, „<...>, papildoma pagalba. Tai yra padėjėjos pagalba. Jeigu vaikui sunkiau sekasi, kad tiesiog būtų šalia, jam padėtų <...>.“ [KV]). Individualią pagalbą, kaip pagalbos mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, strategiją, nurodo ir Navickienė ir kt. (2019), teigdami, kad daugumai šių mokinių yra reikalingas individualus mokymas, kuris priklauso nuo konkrečiam

mokiniui reikalingos papildomos pagalbos. Išanalizavus gautus rezultatus buvo nustatyta, kad tyrimo dalyviai taip pat taiko judesių, kaip pavyzdžio, demonstravimą (pavyzdžiui, „<...> jis pamato, kaip daro kiti. Tokį pavyzdį. <...>. Pirmiausiai, kai pamato, irgi jam tai padeda.“ [PSNUM]). Panašią pagalbos strategiją nurodo ir Tarshis ir kt. (2019), teigdami, kad mokymo(si) proceso metu mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, yra itin svarbu ir naudinga stebėti bendraamžių veiklą. Tyrimo dalyviai, kaip pagalbos mokiniui strategiją, taip pat taiko vizualizaciją. Tyrimo dalyviai, taikydami vizualizaciją, naudoja vaizdines priemones (pavyzdžiui, „Turi matyti ir nupieštą paveikslėlį, <...>.“ [PSNUM]), simbolius (pavyzdžiui, „Simboliai.“ [MP]), vizualias taisykles (pavyzdžiui, „<...> jam padeda aiškumas ir vaizdumas, kai tos taisyklės jam yra parodomos aiškiai, vizualiai.“ [KV]). Vizualizaciją, kaip vieną iš pagalbos mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, strategijų, išskiria ir Jurevičienė (2023), teigdama, kad siekiant patenkinti individualius kiekvieno mokinio poreikius yra itin svarbu naudoti vizualinę pagalbą, pavyzdžiui, individualizuotas vaizdines priemones.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą visose socialinių-emocinių įgūdžių srityse turi gebėjimų, kurie yra traktuojami kaip mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės. Nepaisant to, mokinys daugelyje socialinių-emocinių įgūdžių sričių patiria ir tam tikrų sunkumų. Tyrimo dalyviai, siekdami įveikti patiriamus sunkumus, taiko šias pagalbos mokiniui strategijas: žodinė pagalba, skirtingos balso intonacijos, individuali pagalba, judesių, kaip pavyzdžio, demonstravimas ir vizualizacija. Mokiniui būdingos socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai yra itin svarbūs, siekiant modeliuoti mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas, todėl toliau yra identifikuojamos mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai.

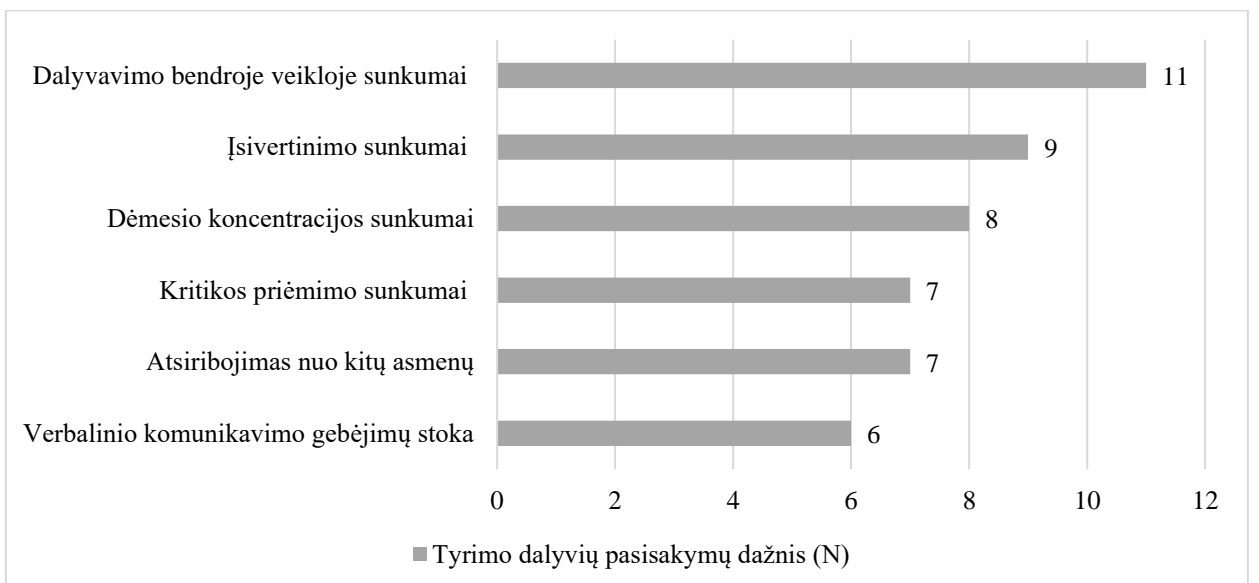
3.2. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybių ir patiriamų sunkumų identifikavimas

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstos socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos buvo modeliuojamos remiantis mokinio stiprybių (turimų socialinių-emocinių įgūdžių) ir socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo(si) poreikių (patiriamų sunkumų) analizės duomenimis. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybes iliustruoja 1 paveikslas.



1 pav. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės (N=120)

Kadangi siekiant modeliuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas yra itin svarbu nustatyti konkrečius socialinius-emocinius įgūdžius, kuriuos bus siekiama ugdyti, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos buvo modeliuojamos remiantis ne tik mokinio stiprybėmis (turimais socialiniais-emociniais įgūdžiais), bet ir socialinių-emocinių ugdymo(si) poreikiais (patiriamais sunkumais). Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių patiriamus sunkumus iliustruoja 2 paveikslas.



2 pav. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių patiriami sunkumai (N=48)

Remiantis kokybiniais atvejo tyrimo duomenimis ir kitų tyrimų rezultatais, galima teigti, kad mokinio patiriami sunkumai yra būdingi daugumai mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą: verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Kwok et al., 2015; Clendon et al., 2021; Hussain et al., 2016), atsiribojimas nuo kitų asmenų (Anderson et al., 2014; APA, 2013), dalyvavimo bendroje veikloje sunkumai (Watkins et al., 2017; Navickienė ir kt., 2019), dėmesio koncentracijos sunkumai (Berkovits ir kt. (2017), kritikos priėmimo sunkumai (Schriber et al., 2014), savęs vertinimo sunkumai (Grainger et al., 2016; Wojcik et al., 2013; Bird & Cook, 2013; Mazefsky et al., 2011; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014; DeBrabander et al., 2021).

Apibendrinant galima teigti, kad mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, būdingos šios socialinių emocinių įgūdžių stiprybės (turimi socialiniai-emociniai įgūdžiai): pageidaujamo daikto ar veiklos rodymas, akių kontakto palaikymas, asmens vedimas iki pageidaujamo daikto ar veiklos, priėjimas prie kito asmens, reagavimas ir įsijautimas į kitų žmonių nuotaiką, staigus ir stiprus atsakas į kitų asmenų verkimą ir konfliktines situacijas, gebėjimas išreikšti pagrindines emocijas (pyktį, džiaugsmą, liūdesį) bei nepatinkančius dalykus, nusiramimas su kitų žmonių pagalba, asmeninių poreikių ir pomėgių supratimas, gebėjimas reaguoti į pozityvų grįžtamąjį ryšį, gebėjimas elgtis tinkamai atsižvelgiant į konkrečią socialinę situaciją, susitarimų laikymasis su priminiu. Taip pat buvo atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo(si) poreikiai (patiriami sunkumai): verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka, atsiribojimas nuo kitų asmenų, dalyvavimo bendroje veikloje, dėmesio koncentracijos, kritikos priėmimo ir įsivertinimo sunkumai.

3.3. Socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso modeliavimas, grįstas mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis ir ugdymo(si) poreikiais

Siekiant modeliuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą ir jo turinį, buvo pasirinkti konkretūs gebėjimai, kuriuos bus siekiama ugdyti. Remiantis mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo(si) poreikių (patiriamų sunkumų) analizės duomenimis, gebėjimai, kuriuos bus siekiama ugdyti, buvo pasirinkti pagal tyrimo dalyvių pasisakymų dažnį (N) (pasirinkti didžiausi mokinio socialinių-emocinių įgūdžių poreikiai): gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais, gebėjimas sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu, gebėjimas įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.

Siekiant modeliuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą ir jo turinį, remiantis identifikuotomis mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybėmis (turimais socialiniais-emociniais įgūdžiais) ir ugdymo(si) poreikiais (patiriamais sunkumais), buvo organizuojama mokinio ugdymo proceso dalyvių (logopedė, mama, tėtis, klasės vadovė, muzikos mokytoja, močiutė, mokytojo padėjėja, neformaliojo ugdymo

mokytoja, pailgintos dienos grupės auklėtoja, patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja, gydomojo fizinio ugdymo mokytoja) grupinė diskusija, kurios metu buvo numatyti socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo uždaviniai ir laukiami rezultatai. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo uždaviniai ir laukiami rezultatai pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė. **Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo uždaviniai ir laukiami rezultatai**

Socialiniai-emociniai įgūdžiai	Ugdymo uždaviniai	Laukiami rezultatai
Gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.	Skatinti dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.	Gebės dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.
Gebėjimas sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu.	Skatinti mokinį sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.	Gebės sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.
Gebėjimas įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.	Mokyti mokinį įsivertinti veiklos metu atliktą darbą, naudojant įsivertinimo korteles su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai).	Gebės įsivertinti veiklos metu atliktą darbą, naudodamas įsivertinimo korteles su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai).

Mokinio ugdymo proceso dalyvių grupinės diskusijos metu taip pat buvo sudaryta ugdomų gebėjimų struktūra (gebėjimų lygmenys). Ši struktūra buvo sudaryta, siekiant stebėti ir vertinti mokinio socialinių-emocinių įgūdžių raidą ugdymo proceso metu. Ugdomų socialinių-emocinių gebėjimų struktūra pateikiama 8 lentelėje.

8 lentelė. **Ugdomų socialinių-emocinių gebėjimų struktūra**

Ugdomi socialiniai-emociniai gebėjimai	Ugdomų socialinių-emocinių gebėjimų lygmenys
Gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.	Stebi ir tyrinėja bendrai veiklai skirtą aplinką ir priemones, tokiu būdu išreiškdamas susidomėjimą bendra veikla.
	Klausosi bendros veiklos metu numatytos užduoties atlikimo aiškinimo / stebi bendros veiklos metu numatytos užduoties atlikimo pavyzdžio demonstravimą, tokiu būdu išreiškdamas susidomėjimą bendra veikla.
	Bendros veiklos metu yra jam skirtoje vietoje.
	Kartu su kitais atlieka bendros veiklos metu numatytą užduotį.
	Bendros veiklos metu su priminimu laikosi nustatytų taisyklių.
	Neverbaliniais komunikavimo būdais (akių kontakto užmezgimas ir palaikymas, rodymas, imitavimas, prisilietimas) sąveikauja su kitais bendroje veikloje dalyvaujančiais asmenimis.
Gebėjimas sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.	Demonstruoja susidomėjimą veikla (klausosi, stebi veiklos pradžią).
	Veiklos metu yra fiziškai ramus (ramiai sėdi arba stovi jam skirtoje vietoje be greitų judesių (išskyrus veiklą, kuri reikalauja iš mokinio judrumo)) bent 10 minučių.
	Veiklos metu yra susikontcentravęs į atliekamą veiklą be nuolatinio dėmesio nukreipimo į kitą veiklą bent 10 minučių.
	Atlieka veiklos metu numatytas užduotis, neužsiimdamas pašaline veikla, bent 10 minučių.
Gebėjimas įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.	Žiūri į demonstruojamas įsivertinimo korteles, kuriuose pavaizduoti paveikslėliai (nykštys į viršų, nykštys į apačią).
	Rodo į vieną iš demonstruojamų įsivertinimo kortelių, kuriuose pavaizduoti paveikslėliai (nykštys į viršų ir nykštys į apačią), tokiu būdu įsivertindamas veiklos metu atliktą darbą.

Remiantis atvejo tyrimo duomenimis, mokinio ugdymo proceso dalyvių grupinės diskusijos metu buvo modeliuojamas individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas. Šis planas buvo modeliuojamas kartu su mokinio ugdymo proceso dalyviais, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių įsitraukimą ir dalyvavimą mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese.

Autoriai (Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012) teigia, kad mokinio individualumo ir galimybių pažinimas yra pagrindinis ugdymo sėkmės ir efektyvumo veiksnys. Dėl šių priežasčių planuojant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą buvo analizuojami mokinio dokumentai (pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvados), individualių pusiau struktūruotų interviu su mokinio ugdymo proceso dalyviais metu gauti kokybiniai duomenys, mokinio stiprybės (turimi socialiniai-emociniai įgūdžiai) bei patiriami sunkumai.

Anot Lanou ir kt. (2012), pradedant modeliuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą pirmiausia reikia identifikuoti jau turimus mokinio gebėjimus ir stiprybes, kurios yra kitų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo pagrindas. Planuojant socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą buvo remiamasi šiomis mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybėmis (turimais socialiniais-emociniais įgūdžiais): pageidaujamo daikto ar veiklos rodymu, akių kontakto palaikymu, asmens vedimu iki pageidaujamo daikto ar veiklos, priėjimu prie kito asmens, gebėjimu išreikšti pagrindines emocijas (džiaugsmą, pyktį, liūdesį) ir nepatinkančius dalykus, suprasti savo poreikius ir pomėgius, reaguoti į pozityvų grįžtamąjį ryšį, su priminimu laikytis susitarimų.

Anot autorių (Lanou et al., 2012; Jokubaitienė ir Ališauskas, 2019; Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012), modeliuojant mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu identifikuoti individualius mokinio pomėgius ir interesus. Attwood (2013) teigia, kad individualaus mokinio intereso taikymas turėtų būti naudojamas kaip mokinio motyvavimo ir skatinimo pagrindas, nes galimybė užsiimti savo interesu skatina mokinį įsitraukti į numatytą ugdymo proceso veiklą. Todėl siekiant didinti mokinio motyvaciją yra svarbu parinkti individualius motyvavimo ir skatinimo būdus, kurie būtų pagrįsti individualiais mokinio interesais (Kaffemanienė ir Jurevičienė, 2012). Dėl šios priežasties kartu su mokinio ugdymo proceso dalyviais buvo numatyti individualūs mokinio skatinimo metodai: skatinimas (pagyrimai), motyvavimas (apdovanojimas lipduku veiklos pabaigoje, galimybė užsiimti mėgstama veikla (planšetė, LEGO (atsižvelgiant į mokinio ypatingus pomėgius ir interesus))).

Identifikavus mokinio individualias stiprybes ir interesus yra itin svarbu pasirinkti konkrečius socialinius-emocinius įgūdžius, kurie bus ugdomi ugdymo proceso metu (Lanou et al., 2012). Kartu su mokinio ugdymo proceso dalyviais buvo numatyta ugdyti šiuos mokinio

gebėjimus: gebėjimą dalyvauti bendroje veikloje kartu kitais, gebėjimą sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu, gebėjimą įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.

Siekiant ugdyti mokinio gebėjimą dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais buvo numatyta, kad mokinys bus nuolat įtraukiamas į bendrą veiklą kartu su kitais (žaidimai, kambario tvarkymas, muzikavimo ir ritmavimo veikla, lietuvių liaudies žaidimai – rateliai, fizinė veikla, meninė veikla, sensorinė veikla, eksperimentų atlikimas). Siekiant ugdyti mokinio gebėjimą sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu buvo numatyta, kad mokinio ugdymo proceso dalyviai, siekdami padėti mokiniui sukaupti ir išlaikyti dėmesį, pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams, demonstruos mokiniui vaizdinę struktūrą „Dabar – po to“, pateiks 10 minučių laikmačio simbolį, nustatys 10 minučių laikmatyje, apvers 10 minučių smėlio laikrodį, keis vieną veiklą kita veikla, skatins mokinį susikaupti. Siekiant ugdyti mokinio gebėjimą įsivertinti veiklos metu atliktą darbą buvo numatyta, kad mokinys po atliktos veiklos (užduoties) bus mokomas įsivertinti veiklos (užduoties) metu atliktą darbą. Kartu su mokinio ugdymo proceso dalyviais buvo pasirinktas mokinio įsivertinimo būdas ir priemonės – įsivertinimo kortelės su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai).

Anot Lanou ir kt. (2012), pasirinkus socialinius-emocinius įgūdžius, kuriuos bus siekiama ugdyti, reikia numatyti metodus, kurie bus taikomi pasirinktų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese. Grupinės diskusijos metu, atsižvelgiant į mokinio individualius gebėjimus, ugdymo(si) poreikius ir tyrimo dalyvių realias galimybes, buvo numatyta, kad ugdant pasirinktus socialinius-emocinius įgūdžius mokinio ugdymo proceso dalyviai taikys metodus, atitinkančius jų veiklos pobūdį ir turinį. Dėl šios priežasties mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese buvo taikomi šie ugdymo metodai: demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, skaitymas, rašymas, piešimas, žaidimas, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas), muzikavimas, ritmavimas, muzikogramos metodas, judrieji žaidimai, spalvinimas, lipdymas, eksperimentas, struktūruotas ugdymas, veiklos įsivertinimas.

Grupinės diskusijos metu buvo sudarytas 3 mėnesių trukmės individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas ir numatyti visų tyrimo dalyvių (mokinio ugdymo proceso dalyvių) vaidmenys (veiklos turinys). Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, individualus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas pateikiamas 9 lentelėje.

9 lentelė. **Individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas: mokinio ugdymo proceso dalyvių vaidmenys ir metodai**

Mokinio ugdymo proceso dalyviai	Mokinio ugdymo proceso dalyvių vaidmenys	Ugdymo(si) metodai
<i>Gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.</i>		

<p><i>Ugdymo uždavinys: skatinti dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais. Laukiamas rezultatas: gebės dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais.</i></p>		
Logopedė	Kiekvienių individualių logopedinių pratybų metu (1 kartą per savaitę) inicijuos bendrą veiklą kartu su mokiniu, kurios metu pakaitomis su mokiniu atliks įprastas individualių logopedinių pratybų užduotis (pavyzdžiui, logopedė perskaito vieną žodį, mokinys – kitą ir pan.).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, skaitymas, rašymas, piešimas, žaidimas, grupinė veikla (veikla poroje), modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Mama, tėtis, močiutė	Bent 3 kartus per savaitę inicijuos bendrą veiklą kartu su mokiniu: konstravimo su konstruktoriais žaidimai, kambario tvarkymas (žaislų ir drabužių tvarkymas).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, žaidimas, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Muzikos mokytoja	Kiekvieną pamoką (2 kartus per savaitę) organizuos bendrą visų klasėje esančių mokinių veiklą: muzikavimas ritminiais instrumentais, ritmavimas su judesiais (plojimai ir pan.), lietuvių liaudies žaidimai – rateliai (ėjimas ratu susikibus už rankų su kitais mokiniais, demonstruojamų judesių mėgdžiojimas pagal muziką ir pan.).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, muzikavimas, ritmavimas, muzikogramos metodas, žaidimas, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Gydomojo fizinio ugdymo mokytoja	Kiekvieną pamoką (1 kartą per savaitę) organizuos bendrą visų klasėje esančių mokinių veiklą: gyvūnų judesių imitavimas atliekant lokomocinius pratimus, judrieji žaidimai.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, judrieji žaidimai, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Neformaliojo ugdymo mokytoja	Kiekvieno neformaliojo ugdymo užsiėmimo metu (1 kartą per savaitę) organizuos bendrą visų mokinių veiklą: išmaniųjų sensorinių žaidimų žaidimas pakaitomis su kitais mokiniais (pavyzdžiui, vienas mokinys atpažįsta vieno gyvūno garsą, kitas mokinys – kito ir t.t.).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, žaidimas, grupinė veikla.
Mokytojo padėjėja	Bent 3 kartus per savaitę pertraukų metu organizuos bendrą kelių mokinių veiklą: konstravimo su konstruktoriais žaidimai, meninė veikla (spalvinimas, lipdymas iš spalvoto modelino), sensorinė veikla (veikla su kinetiniu smėliu).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, spalvinimas, lipdymas, žaidimas, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Pailgintos dienos grupės auklėtoja	Bent 3 kartus per savaitę organizuos bendrą kelių mokinių veiklą: konstravimo su konstruktoriais žaidimai, dėlionių dėliojimas.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, žaidimas, grupinė veikla, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja	Socialinio-emocinio ugdymo pamokos pradžioje (1 kartą per savaitę) organizuos mokinių pasisveikinimo žaidimą (mokinys, naudodamasis paruošta skaitmenine priemone, per interaktyvią lentą „išsuka“ pasisveikinimo būdų ratą ir pasisveikina su kiekvienu klasės mokiniu atsitiktinai išrinktu pasisveikinimo būdu (pamojavimas, rankos paspaudimas ir pan.). Kiekvieną pamoką (4 kartus per savaitę) organizuos bendrą visų klasėje esančių mokinių veiklą arba darbą porose: konstravimo su konstruktoriais žaidimai, eksperimentų atlikimas ir pan.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, žaidimas, grupinė veikla, eksperimentas, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).
Klasės vadovė	Bent tris kartus per savaitę organizuos bendrą visų klasėje esančių mokinių veiklą arba darbą porose: konstravimo su konstruktoriais žaidimai, fizinė veikla (judrieji žaidimai, pratimų atlikimas porose), eksperimentų atlikimas, meninė veikla (spalvinimas, kljajavimas).	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, žaidimas, grupinė veikla, judrieji žaidimai, eksperimentas, spalvinimas, modeliavimas, mėgdžiojimas (imitavimas).

<p align="center">Gebėjimas sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.</p> <p align="center"><i>Ugdymo uždavinys: skatinti mokinį sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.</i></p> <p align="center"><i>Laukiamas rezultatas: gebės sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu bent 10 minučių.</i></p>		
Logopedė	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Demonstruos mokiniui vaizdinę individualių logopedinių pratybų struktūrą „Dabar – po to“, pateikdama 10 minučių laikmačio simbolį. Pradedant vykdyti numatytą veiklą laikmatyje nustatys 10 minučių. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, logopedė žodžiu ir gestu primins individualių logopedinių pratybų struktūrą ir nustatytą laikmatį, tokiu būdu skatindama mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, struktūruotas ugdymas.
Mama, tėtis, močiutė	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Pradedant vykdyti numatytą veiklą laikmatyje nustatys 10 minučių. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, mokinio šeimos nariai žodžiu ir gestu primins nustatytą laikmatį, tokiu būdu skatindami mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas.
Muzikos mokytoja ir gydomojo fizinio ugdymo mokytoja	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Pamokos metu keis vieną veiklą kita veikla. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, mokytoja skatins mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas.
Neformaliojo ugdymo mokytoja	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Demonstruos mokiniui vaizdinę struktūrą („Dabar – po to“) pateikdama 10 minučių laikmačio simbolį. Pradedant vykdyti numatytą veiklą apvers 10 minučių smėlio laikrodį. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, mokytoja žodžiu ir gestu primins pamokos struktūrą ir apverstą smėlio laikrodį, tokiu būdu skatindama mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, struktūruotas ugdymas.
Mokytojo padėjėja ir pailgintos dienos grupės auklėtoja	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, skatins mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas.
Patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja bei klasės vadovė	Pašalins / sumažins sensorinius dirgiklius aplinkoje, kurie gali turėti įtakos mokinio dėmesio sukauptimo ir išlaikymo sunkumams. Demonstruos mokiniui vaizdinę struktūrą („Dabar – po to“) pateikdama 10 minučių laikmačio simbolį. Pradedant vykdyti numatytą veiklą apvers 10 minučių smėlio laikrodį. Jei mokinys patirs dėmesio koncentracijos sunkumų, mokytoja žodžiu ir gestu primins pamokos struktūrą ir apverstą smėlio laikrodį, tokiu būdu skatindama mokinį susikaupti.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, struktūruotas ugdymas.
<p align="center">Gebėjimas įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.</p> <p align="center"><i>Ugdymo uždavinys: mokyti mokinį įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.</i></p> <p align="center"><i>Laukiamas rezultatas: gebės įsivertinti veiklos metu atliktą darbą.</i></p>		
Logopedė, muzikos mokytoja ir gydomojo fizinio ugdymo mokytoja	Po kiekvienos atliktos veiklos (užduoties) mokys mokinį įsivertinti veiklos (užduoties) metu atliktą darbą, demonstruodamos korteles su	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, veiklos įsivertinimas.

	paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai) ir klausdamos mokinio, kaip jam sekėsi.	
Mama, tėtis, močiutė, pailgintos dienos grupės auklėtoja ir mokytojo padėjėja	Po veiklos mokys mokinį įsivertinti veiklos (užduoties) metu atliktą darbą, demonstruodami korteles su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai) ir klausdami mokinio, kaip jam sekėsi.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, veiklos įsivertinimas.
Neformaliojo ugdymo mokytoja ir klasės vadovė	Kiekvienos pamokos pabaigoje mokys mokinį įsivertinti veiklos (užduoties) metu atliktą darbą, demonstruodamos korteles su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai) ir klausdamos mokinio, kaip jam sekėsi.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, veiklos įsivertinimas.
Patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja	Po numatytos pagrindinės pamokos veiklos (užduoties) mokys mokinį įsivertinti veiklos (užduoties) metu atliktą darbą, demonstruodamos korteles su paveikslėliais (nykštys į viršų – gerai, nykštys į apačią – blogai) ir klausdamos mokinio, kaip jam sekėsi.	Demonstravimas, stebėjimas, aiškinimas, klausymas, veiklos įsivertinimas.
Mokinio vaidmuo socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese		
<p>Atsižvelgiant į mokinio patiriamus sunkumus ir realias galimybes, mokinsys į socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso modeliavimą buvo įtraukiamas remiantis jo identifikuotomis socialinių-emocinių įgūdžių stiprybėmis: neverbalinio komunikavimo gebėjimai, gebėjimas išreikšti pagrindines emocijas ir nepatinkančius dalykus, asmeninių poreikių ir pomėgių supratimas. Mokinio gebėjimas suprasti asmeninius poreikius ir pomėgius buvo laikomas kaip pagrindinis duomenų apie mokinį motyvuojančius ir skatinančius veiksnius, šaltinis. Mokinio skatinimo metodai buvo parinkti, atsižvelgiant į individualius mokinio pomėgius ir interesus, kuriuos mokinsys ugdymo proceso dalyviams išreiškė neverbaliniais būdais. Organizuojamų veiklų metu buvo atsižvelgiama į tai, kad mokinsys geba neverbaliniais būdais išreikšti savo emocijas, nepatinkančius dalykus, poreikius ir pomėgius, todėl ugdymo proceso metu ugdymo proceso dalyviai stebėjo mokinį, jo emocijas ir elgesį, siekdami identifikuoti veiklas, jų fragmentus ir mokymo(si) priemones, kurios mokiniui (ne)tinka ar (ne)patinka. Mokinsys, naudodamasis savo stiprybėmis, pagal savo galimybes modeliavo savo socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo(si) procesą, išreiškdamas savo emocijas, nepatinkančius dalykus, pomėgius ir atskleisdamas savo individualius ugdymo(si) poreikius, padedančius jo ugdymo proceso dalyviams modeliuoti jo socialinių-emocinių įgūdžių procesą, orientuotą į jo stiprybes ir galimybes. Kadangi vienas iš ugdymų socialinių-emocinių įgūdžių buvo gebėjimas įsivertinti veiklos metu atliktą darbą, mokinio įsivertinimas buvo traktuojamas kaip mokinio „balsas“, į kurį buvo atsižvelgiama organizuojant kitas ugdomasias veiklas ir planuojant jų turinį, siekiant mokinio sėkmės.</p>		
Mokinio skatinimo metodai		
Logopedė	Motyvavimas (logopedinių pratybų pradžioje mokiniui suteikiama galimybė pasirinkti 1 iš 3 simbolių, tokiu būdu pasirenkant veiklą, kuria mokinsys galės užsiimti po logopedinių pratybų; skatinimas (pagyrimai).	
Mama, tėtis, močiutė, muzikos mokytoja ir gydomojo fizinio ugdymo mokytoja	Skatinimas (pagyrimai).	
Neformaliojo ugdymo mokytoja	Motyvavimas (neformaliojo ugdymo užsiėmimo pabaigoje mokiniui suteikiama galimybė užsiimti mėgstama veikla (mėgstamo išmaniojo sensorinio žaidimo žaidimas); skatinimas (pagyrimai).	
Mokytojo padėjėja ir pailgintos dienos grupės auklėtoja	Motyvavimas (po veiklos mokiniui suteikiama galimybė užsiimti mėgstama veikla (konstravimas su LEGO)); skatinimas (pagyrimai).	
Patyriminio, socialinio-emocinio ir neformaliojo ugdymo mokytoja bei klasės vadovė	Motyvavimas (pamokos pabaigoje mokiniui suteikiama galimybė užsiimti mėgstama veikla (konstravimas su LEGO), pamokos pabaigoje mokinsys apdovanojamas lipduku); skatinimas (pagyrimai).	

Kartu su tyrimo dalyviais buvo nutarta, kad visi mokinio ugdymo proceso dalyviai, siekdami ugdyti mokinio socialinius-emocinius įgūdžius, taikys numatytus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo ir mokinio skatinimo metodus. Kartu su tyrimo dalyviais taip pat buvo nutarta, kad tyrimo

dalyviai po kiekvieno užsiėmimo (pamokos, veiklos ar pan.) savo dienoraščiuose fiksuos mokinio pažangą, remdamiesi aukščiau pateikta ugdomų gebėjimų struktūra.

Sudarius individualų mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planą kartu su mokinio ugdymo proceso dalyviais buvo nutartas susitikimų, kurių metu bus siekiama aptarti mokinio socialinių-emocinių įgūdžių procesą, periodiškumas. Buvo numatyta, kad visų tyrimo dalyvių susitikimai vyks kas 1,5 mėnesio (2 kartus). Buvo nutarta, kad pirmasis susitikimas vyks siekiant aptarti individualaus mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano vykdymo eigą, pasidalinti gerąją ugdymo patirtimi su kitais mokinio ugdymo proceso dalyviais ir numatyti tolesnius veiksmus bei susitarimus. Šio susitikimo metu buvo suplanuotas antrasis visų mokinio ugdymo proceso dalyvių susitikimas (po 1,5 mėnesio nuo pirmojo susitikimo, pasibaigus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano įgyvendinimo laikotarpiui (3 mėnesiai)). Šio susitikimo metu buvo organizuojama mokinio ugdymo proceso dalyvių grupinės diskusijos sesija, kurios metu buvo apibendrinta individualaus mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano vykdymo eiga, mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatai ir ugdymo procese taikytos socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos.

Apibendrinant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso ir turinio planavimą, galima teigti, kad modeliuojant mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą ir sudarant individualų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planą buvo remiamasi stiprybių perspektyva. Modeliuojant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą, pirmiausia, buvo identifikuojami mokinio turimi socialinių-emocinių įgūdžių gebėjimai ir stiprybės. Kartu su tyrimo dalyviais buvo identifikuojami mokinio pomėgiai ir interesai, tokiu būdu siekiant nustatyti individualius mokinio motyvavimo ir skatinimo būdus. Kartu su tyrimo dalyviais buvo numatyti socialiniai-emociniai įgūdžiai, kuriuos bus siekiama ugdyti bei pasirinkti metodai, kurie bus taikomi mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese.

3.4. Individualaus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatai

Pasibaigus individualaus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano vykdymo laikotarpiui, tyrimo dalyviai buvo pakviesti į grupinę diskusiją, kurios metu buvo siekiama apibendrinti individualaus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano vykdymo eigą, mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo rezultatus ir ugdymo procese taikytas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas. Grupinės diskusijos metu tyrimo dalyviams buvo užduodami atviro tipo klausimai. Grupinės diskusijos klausimai pateikti 2 priede (žr. 2 priedą). Gauti tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius tyrimo dalyvių nuomone pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė. Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių pokyčiai tyrimo dalyvių nuomone (N=47)

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčiai tyrimo dalyvių nuomone	Patobulėjęs dalyvavimas bendroje veikloje kartu su kitais	„Noriai įsitraukia į bendrą veiklą kartu su kitais. <...>. Eglutę puošėm, padavėm, pakabino žaisliuką. <...>. Puošė jisai noriai, ėmė žaisliukus, kabino ant eglutės.“ [MP]; „Bet J labai gerai sekasi darbas, išskirčiau, poroje. Čia didelis žingsnis jau padarytas.“ [PSNUM]; „Bet didžiausias pasiekimas tai, kad mes bendros veiklos metu išlaikėm J dėmesį iki septynių minučių ir atlikom tikrai gerą viso kūno mankštą.“ [GFUM]; „Ir jis dėlioja, ir aš dėliuju su LEGO. <...>. Kartu bendrai. <...>. Jau daugiau taip žaidžiam.“ [MČ];	N=10
	Pagerėjusi dėmesio koncentracija	„Žinoma, jam reikia tų priemonių vizualinių. <...>. Tai papildomų tokių priemonių imantis, tai aš galiu pasidžiaugti, kad jau gali sukaupti dėmesį.“ [PSNUM]; „Gal net virš dešimt minučių jis toj veikloj dalyvavo. Tai yra jo veikla ir jam tinka. <...>. O taip keturios minutės, keturios su puse.“ [MM]; „Ilgiausiai laikas, kada aš išlaikiau jį, vat, tam visam procese bendroj veikloj, tai buvo iki septynių minučių. Tai tikrai buvo didžiulis pasiekimas.“ [GFUM];	N=9
	Patobulėję įsivertinimo gebėjimai	„Man atrodo, kad jis labiau žiūri, spėlioja, ką tu iš jo labiau nori. <...>. Atspėt, ko iš jo prašo, reikalauja.“ [T]; „Nors, vat, pavyzdžiui, praeitą pamoką, kai aš jam daviau įsivertinti <...>. <...>. Šypsena buvo, kad taip, kad smagu buvo, bet rodo į raudoną.“ [GFUM]; „<...> labiau vertina ne savo darbą, o labiau mūsų tą suorganizuotą veiklą. Ar jam tiko, ar netiko ta veikla.“ [NUM];	N=9
	Patobulėjęs socialinis bendravimas	„Daugiau eina prie mokytojų. Anksčiau laikydavosi atstumo.“ [MP]; „O dabar jau kažkaip jau žiūrinėja į tuos kitus vaikučius didesnius. <...>. Jau ieško pats kažkokio bendravimo.“ [MČ]; „<...> jis jau stebi vaikus, prieina prie jų, nori dėmesį į save atkreipti, šypsosi, arčiau prieina, būna paliečia švelniai kokią vaiką, žiūri, laukia reakcijos.“ [NUM];	N=7
	Pagerėjusi emocinė reguliacija	„Mažiau verkia.“ [MP]; „Tai būtų irgi tas vienas iš teigiamų pokyčių, kad daugiau pas jį dabar dominuoja tokių teigiamų emocijų, kad mažiau jis reiškia kažkokio nepasitenkinimo, nenoro kažkur dalyvauti, kažką daryti. Yra toks, atrodo, šiaip ramesnis.“ [KV];	N=6
	Pagerėjęs taisyklių ir susitarimų laikymasis	„Taisyklių ir mūsų susitarimų visokių geriau laikosi.“ [MP]; „Tai dabar jis atrodo jau supranta, kad reikia ir pasidalinti, ir eilės palaukti.“ [KV];	N=6

Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius patobulėjo mokinio dalyvavimas bendroje veikloje kartu su kitais. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad mokinys demonstruoja susidomėjimą bendra veikla (pavyzdžiui, „<...> jisai jau šiais metais domisi ta bendra veikla, kai mes jai ruošiamės. <...>. Matosi, kad jam jau yra įdomu, ką mes čia veiksime.“ [KV]), noriai įsitraukia į bendrą veiklą (pavyzdžiui, „Noriai įsitraukia į bendrą veiklą kartu su kitais. <...>. Eglutę puošėm, padavėm, pakabino žaisliuką. <...>. Puošė jisai noriai, ėmė žaisliukus, kabino ant eglutės.“ [MP]), bendros veiklos metu būna kartu su kitais (pavyzdžiui, „Ir tos bendros veiklos metu taip pat būna toje

vietoje, kur atliekam veiklą, neišėina iš tos erdvės, būna kartu su visais.“ [KV]), noriai dalyvauja bendroje veikloje (pavyzdžiui, „*Ir jis dėlioja, ir aš dėliuju su LEGO. <...>. Kartu bendrai. <...>. Jau daugiau taip žaidžiam.*“ [MČ]), atlieka grupinę veiklą kartu su bendraamžiu (pavyzdžiui, „*Bet J labai gerai sekasi darbas, išskirčiau, poroje. Čia didelis žingsnis jau padarytas.*“ [PSNUM]), leidžia kitiems asmenims prisijungti prie jo individualios veiklos (pavyzdžiui, „*Kažkiek leidžia tai mamai prisijungti kažkiek prie jo tų veiklų.*“ [M]). Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad mokinys, dalyvaudamas bendroje veikloje, sąveikauja su kitais asmenimis ir pagal savo gebėjimus bei galimybes vysto tarpasmeninius santykius. Socialinės sąveikos, tarpasmeninių santykių ir dalyvavimo bendroje veikloje sąsajas atskleidžia Watkins ir kt. (2017), teigdami, kad esminis asmens dalyvavimo bendroje veikloje veiksnys yra tarpasmeniniai santykiai ir socialinė sąveika.

Išanalizavus gautus rezultatus taip pat pastebėta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius pagerėjo mokinio dėmesio koncentracija. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad mokinys sukaupia ir išlaiko dėmesį jam patinkančios veiklos metu (pavyzdžiui, „*Sakyčiau, ta veikla, kuri jam patinka, jisai susikaupia ir noriai dirba.*“ [PDGA]). Taip pat buvo atskleista, kad mokinys tikslinės veiklos metu sukaupia ir išlaiko dėmesį su skirtingo pobūdžio pagalba: žodiniais skatinimais (pavyzdžiui, „*Sukaupiti dėmesį jam pavyksta, bet visą laiką reikia jį paraginti. Paskatinti atlikti užduotis.*“ [MP]), aplinkos pritaikymu (pavyzdžiui, <...>. *Bet tokie pastebėjimai būtų, kad jis geriau tikrai susikaupia, kai klasėje yra ramu, tylu <...>.*“ [KV]), vizualinėmis priemonėmis (pavyzdžiui, „*Turim laikmatį. Kai pastatom laikmatį, jis tada žino, kiek laiko reikia daryti. Tada būna jau sukaupia tą dėmesį iki skambučio.*“ [MP]), sensorinėmis priemonėmis (pavyzdžiui, „*Ir dar būtų toks pastebėjimas, kad padeda jam ir įvairios sensorinės priemonės. <...>. Tai jis būna, kad ant stalo pasideda, ten tarp rankyčių truputį pasuka, kai jam reikia, padeda į šalį, vėl dirba.*“ [KV]). Autoriai (Grikainienė ir kt., 2016; Mathesis et al., 2017) teigia, kad savikontrolės gebėjimus gali lemti patiriamas stresas ir nerimas, kurio priežastis gali būti tinkamos fizinės aplinkos pritaikymo stoka (pavyzdžiui, didelis triukšmas, nestruktūruota aplinka) ir nepalanki emocinė aplinka (pavyzdžiui, neatsižvelgimas į mokinio poreikius, pagalbos stoka). Šios išvalgos glaudžiai siejasi su atlikto tyrimo rezultatais, nes mokiniui sukaupiti ir išlaikyti dėmesį padeda fizinės aplinkos pritaikymas ir pagalbos mokiniui suteikimas, atsižvelgiant į mokinio poreikius.

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius patobulėjo mokinio įsivertinimo gebėjimai. Atskleista, kad mokinys įsivertina veiklos metu atliktą darbą, tačiau yra abejojama dėl mokinio įsivertinimo tikslumo (pavyzdžiui, „*Kad jisai įsivertina, paduoda, kai pareikalauji, tai taip. Bet kiek tikslingai, man čia dar lieka klausimas.*“ [PSNUM]). Išanalizavus gautus rezultatus taip pat pastebėta, kad mokinys, įsivertindamas veiklos metu atliktą darbą, yra linkęs pateisinti ugdymo proceso dalyvių

lūkesčius ir įsivertinti taip, kaip iš jo yra tikimasi (pavyzdžiui, „*Ir žiūri į akis, kokia bus tavo reakcija. <...>. Ką aš čia labiau leisiu jam pasirinkti su savo, sakykim, žvilgsniu ar kūno kalba kažkaip.*“ [L]). Tyrimo dalyviai taip pat atskleidė, kad mokinys galimai ne įsivertina veiklos metu atliktą darbą, o vertina pačią veiklą (pavyzdžiui, „*Aš labiau galvoju pagal tai, kaip jis save vertina, kad jisai vertina ne veiklą, kaip jam sekėsi, o labiau vertina tą veiklą pagal tai, ar jam patiko, ar tiko.*“ [KV]). Analizuojant gautus rezultatus pastebėta, kad nors ir mokinys įsivertina veiklos metu atliktą darbą, mokinio įsivertinimas ir jo tikslumas kelia abejonių. Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su kitų tyrimų rezultatais, kuriuose nustatyta, kad asmenims, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingas žemesnis metakognityvumas, su juo susiję savęs vertinimo sunkumai (Grainger et al., 2016; Wojcik et al., 2013) ir savęs vertinimo netikslumas (Bird & Cook, 2013; Mazefsky et al., 2011; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014).

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius pastebėtas patobulėjęs mokinio socialinis bendravimas. Pastebėta, kad patobulėjusiam mokinio socialiniam bendravimui būdingas socialinės sąveikos inicijavimas (pavyzdžiui, „*Pradėjo tokią gal iniciatyvą rodyti bendrauti su kitais vaikais.*“ [KV]) bei socialinis ir emocinis abipusiškumas (pavyzdžiui, „*Bet principe, kiek mes kartu būnam, tai kažką bandom lyg ir susišnekėt labiau. <...>. Ta prasme, mes jau kažkokią komunikaciją atliekam su juo.*“ [T]). Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad mokinys siekia inicijuoti ir pagal galimybes plėtoti socialinę sąveiką su kitais asmenimis. Šie tyrimo rezultatai siejasi su Rogers ir kt. (2012) atliktu tyrimu, kurio metu buvo nustatyta, kad tarpasmeninių santykių palaikymą lemia gebėjimas skirti socialinį dėmesį kitiems asmenims, pavyzdžiui, inicijuoti socialinę sąveiką.

Išanalizavus gautus rezultatus taip pat pastebėta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius pagerėjo mokinio emocinė reguliacija. Pastebėta, kad pagerėjusiai mokinio emocinei reguliacijai būdingas gebėjimas kontroliuoti savo emocijas (pavyzdžiui, „*Nebėra mums tų tokių kažkokių isterijos priepuolių kaip anksčiau, kad būdavo <...>.*“ [M]), pozityvių emocijų išraiška (pavyzdžiui, „*Dabar pastebėjau, kad dabar pas jį yra mažiau tų neigiamų visokių emocijų. Dabar daugiau yra pozityvių emocijų, jis pats yra emociškai ramesnis.*“ [NUM]) ir gebėjimas prisitaikyti prie įvairių situacijų (pavyzdžiui, „*Ir jisai šiomet ypatingai taip emociškai saugiau ir ramiau jaučiasi. <...>. Labai malonu stebėti, kad jis įeina ir čia jau saugiai emociškai, taip stabiliai, ramiai jaučiasi. Toks savas.*“ [PSNUM]). Pastebėta, kad mokiniui būdinga pagerėjusi elgesio ir emocijų savikontrolė, o anot Williford ir kt. (2013), elgesio kontroliavimas ir patiriamų emocinių impulsų slopinimas arba atidėjimas yra emocijų reguliavimo ir savikontrolės sudedamoji dalis.

Išanalizavus gautus rezultatus taip pat pastebėta, kad ugdant mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius pagerėjo taisyklių ir susitarimų laikymasis, kuris

pasireiškia socialinį kontekstą atitinkančiu mokinio elgesiu (pavyzdžiui, „*Prekybos centruose nebėra tokių cypimų, rėkimų, reikalavimų, to noriu, to noriu. <...>. Dabar mes gražiai vaikštom. <...>. Tą nepirksim, tai nepirksim, tą nepirksim, tai nepirksim.*“ [M]). Taisyklių ir susitarimų laikymosi bei socialinį kontekstą atitinkančio elgesio sąsajas atskleidžia Elmore (2016) atliktas tyrimas, kuriame atskleista, kad socialinių taisyklių laikymąsi lemia asmens gebėjimas pritaikyti savo elgesį prie socialinių aplinkybių.

Grupinės diskusijos metu tyrimo dalyviai taip pat atskleidė ir esmines mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas. Gauti tyrimo duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė. **Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos (N=29)**

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Dažnis
Ugdymas mokyklos ir šeimos sistemose	Lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas	„<...> pagrindinis dalykas turbūt bendradarbiavimas mūsų visų.“ [MM]; „Tikrai labai vyko didelis bendradarbiavimas tarp mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio šeimos narių.“ [KV]; „Kaip teigiamą aspektą išskirčiau mokyklos ir mokinio šeimos bendradarbiavimą. Džiugu, kad tiek pedagogai, tiek mokinio šeima buvo labai aktyviai įsitraukę į ugdymo procesą ir turėjo lygius vaidmenis, siekiant vaiko pažangos.“ [NUM];	N=10
	Tikslingos pagalbos mokiniui kompleksškumas	„<...> tas toks bendrumas vaikui davė naudos, sakyčiau, daugiau, kad visi <...> to paties tikslo siekia.“ [PDGA]; „Ir tas tikėjimas, ir ta kelionė... Jinai duoda labai gerus rezultatus. Ypatingai, kai visi einame viena kryptimi.“ [MM]; „<...> manau, didžiausias plusas tai, kad mes visi tiesiog siekėme tų pačių tikslų ir ugdėme tuos pačius gebėjimus, todėl ta pagalba, manau, kad tikrai buvo tikslinga ir padėjo vaikui greitesnę pažangą padaryti <...>.“ [KV];	N=7
Į mokinio stiprybes orientuotas ugdymo procesas	Teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu	„Svarbus tas tikėjimas mokiniu, kad jis gali, kad jis išmoks, padarys. Ir tai tik laiko klausimas, kada jis tai padarys.“ [NUM]; „Svarbiausia yra nenuleisti rankų, pačiai, kaip mokytojai, stengtis ir tikėti vaiku ir jo pažanga.“ [KV];	N=6
	Mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas	„Tai jis keičiasi dienom tiesiog. <...>. Atrodo, kad nepadarys, o tikrai padarys.“ [MM]; „Supratau, kaip yra svarbu sekti mokinio progresą, sustoti, jį apgalvoti ir pasidžiaugti.“ [NUM];	N=6

Išanalizavus gautus rezultatus atskleista, kad mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos yra grindžiamos ugdymu mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotu ugdymo procesu. Atskleista, kad viena iš mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo mokyklos ir šeimos sistemose strategijų yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas, kuriam būdingas bendras tikslo siekimas ir abipusė komunikacija ugdymo proceso metu (pavyzdžiui, „*Tai pirmiausia išskirčiau tikriausiai mūsų visų bendradarbiavimą <...>. Jau turėjom visi tokį bendrą*

tikslą, kuris mus visus ir jungė. <...>. Mes vieni iš kitų mokėmės. Perėmėm vieni kitų kažkokią teigiamą patirtį.“ [PSNUM]). Lygiaverčio tėvų ir pedagogų dalyvavimo bei bendradarbiavimo strategija yra vienas esminių stiprybių perspektyvos principų, pažyminčių, kad sistemos, su kuriomis asmuo sąveikauja, yra asmens aplinkoje esantys resursai (Joseph & Macgowan, 2019), kurie įgalina asmenį (Clark et al., 2020). Šios strategijos svarbą pažymi ir Kaffemanienė ir Jurevičienė (2012), teigdamos, kad į ugdymo procesą yra itin svarbu įtraukti mokinio šeimą, nes ji turi daugiausiai žinių apie mokinį.

Išanalizavus gautus rezultatus atskleista, kad kita socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo mokyklos ir šeimos sistemose strategija yra tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumas, pasižymintis numatytų tikslų siekimu ir pasirinktų gebėjimų ugdymu (pavyzdžiui, „*Dar labai svarbu ir naudinga, kad mes visi siekėme tų pačių tikslų, ugdėme tuos pačius mokinio gebėjimus, todėl teikiama pagalba ir ugdymas buvo tikslingas, padedantis vaikui greičiau padaryti pažangą, kuri šiandien yra akivaizdi.*“ [NUM]). Tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumo strategijos svarbą socialinių-emocinių įgūdžių ugdymui pažymi ir autorių (Lanou et al., 2012; Øzerk et al., 2021) atliktuose tyrimuose, kuriuose atskleista, kad modeliuojant socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą yra itin svarbu numatyti konkrečius socialinius-emocinius įgūdžius, kuriuos bus siekiama ugdyti ir metodus, kurie bus taikomi socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso metu.

Išanalizavus gautus rezultatus nustatyta, kad viena iš mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso, orientuoto į mokinio stiprybes, strategijų yra teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu, kurios pasižymi pedagogų pastangomis, siekiant mokinio pažangos (pavyzdžiui, „*Pačios kaip mokytojos augimas išskirčiau. Kad tu jau turi pasitempti, daryti, nestovėti vietoje, žinai, kad ir vėl reikės.*“ [PSNUM]), tolerancija įvairovei (pavyzdžiui, „*Ir ta kelionė tiesiog mokina, kad kiekvienam vaikui turi visą laiką ta žalia šviesa degti. Į kiekvieną dėti dėmesio. Nu, kiekvienam vaikui.*“ [MM]) bei tikėjimu mokinio potencialu ir galimybėmis (pavyzdžiui, „*Jis tikrai gali. Tikrai gali.*“ [GFUM]). Teigiamų pedagogų vertybinių nuostatų mokinio atžvilgiu strategija glaudžiai siejasi su esmine stiprybių perspektyvos nuostata, akcentuojančia, kad visi žmonės turi galimybių ir potencialo (Lee, 2019), todėl kiekvienas asmuo, nepaisant jo patiriamų sunkumų, turi galimybių augti, keistis (Lee, 2019) ir pasiekti numatytų tikslų (Mirick, 2013).

Išanalizavus gautus rezultatus atskleista, kad kita socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, orientuoto į mokinio stiprybes, strategija yra mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas. Išanalizavus gautus rezultatus pastebėta, kad šiai strategijai būdingas mokinio mokymo(si) proceso analizavimas (pavyzdžiui, „*Atsiranda daugiau refleksijų. Sėdi po tos pamokos ir galvoji. Aha, šiandien jam labai gerai buvo, va, šita užduotis. <...>. Kitą pamoką aš taip pat galiu daryti kažką panašaus, vėl galbūt dėmesys bus ilgesnį laiką ten sukauptas <...>.*“

[PSNUM]), mokinio individualumo pažinimas (pavyzdžiui, „<...> tai pažinimo kelionė. Pradžia, visas procesas ir dar kelio pabaigos nesimato iš tikrųjų.“ [L]), ugdymo proceso planavimas, grįstas individualia mokinio pažanga (pavyzdžiui, „Šitas procesas įpareigojo stebėti mokinio pažangą, ją fiksuoti ir planuoti tolesnius ugdymo proceso žingsnius.“ [KV]). Mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimo bei vertinimo strategija glaudžiai siejasi su viena iš stiprybių perspektyvos nuostatų, pažyminčių mokinių augimo ir pokyčių proceso gerbimo svarbą bei mokinių kaip kupinų potencialo ir galimybių vertinimą (Clark et al., 2020). Stiprybių perspektyvos ir ugdymo kontekste pedagogai prisiima ne vertinamąjį, o skatinantį vaidmenį, padeda mokiniams maksimaliai išnaudoti savo gebėjimus (Clark et al., 2020) bei atrasti ir realizuoti jų potencialą (Lee, 2019).

Apibendrinant galima teigti, kad po individualaus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo buvo atskleisti pozityvūs mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčiai. Atskleista, kad patobulėjo mokinio dalyvavimas bendroje veikloje kartu su kitais, dėmesio koncentracija, įsivertinimo gebėjimai, socialinis bendravimas, emocinė reguliacija bei taisyklių ir susitarimų laikymasis. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais atskleista, kad mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos yra grindžiamos ugdymu mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotu ugdymo procesu. Nustatyta, kad mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo mokyklos ir šeimos sistemose strategijos yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas ir tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumas. Atskleista, kad mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso, orientuoto į mokinio stiprybes, strategijos yra teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu bei mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas.

Apibendrinant empirinį tyrimą galima teigti, kad buvo identifikuotos mokiniui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, būdingos socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai. Modeliuojant mokinio socialinių-emocinių emocinių įgūdžių procesą ir sudarant individualų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planą buvo remiamasi stiprybių perspektyva, identifikuojamos mokinio socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės (turimi gebėjimai), pomėgiai, interesai, numatyti socialiniai-emociniai įgūdžiai, kuriuos bus siekiama ugdyti bei pasirinkti metodai, kurie bus taikomi mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese. Po individualaus mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo buvo atskleista, kad patobulėjo mokinio dalyvavimas bendroje veikloje kartu su kitais, dėmesio koncentracija, įsivertinimo gebėjimai, socialinis bendravimas, emocinė reguliacija bei taisyklių ir susitarimų laikymasis. Nustatyta, kad mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos yra grindžiamos ugdymu

mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotu ugdymo procesu. Nustatyta, kad esminės mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas, tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumas, teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu bei mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas.

DISKUSIJA

Atliktu atvejo tyrimu atskleista, kad mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių srityje patiriami sunkumai yra būdingi daugumai asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą bei analizuojami ir kituose tyrimuose: verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka (Silvera-Tawil et al., 2018; Brignell et al., 2018; Zvicevičienė ir Aleksienė, 2016; Kwok et al., 2015; Clendon et al., 2021; Hussain et al., 2016), atsiribojimas nuo kitų asmenų (Anderson et al., 2014; APA, 2013), dalyvavimo bendroje veikloje sunkumai (Watkins et al., 2017; Navickienė ir kt., 2019), dėmesio koncentracijos sunkumai (Berkovits ir kt., 2017), kritikos priėmimo sunkumai (Schriber et al., 2014), savęs vertinimo sunkumai (Grainger et al., 2016; Wojcik et al., 2013; Bird & Cook, 2013; Mazefsky et al., 2011; Locke & Mitchell, 2016; Schriber et al., 2014; DeBrabander et al., 2021). Atliktu tyrimu taip pat atskleista, kad mokinys visose socialinių-emocinių įgūdžių srityse turi ir stiprybių, kurios yra esminis šių įgūdžių ugdymo komponentas, tačiau mokslinėje literatūroje daugiausiai yra analizuojami ir pažymimi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių trūkumai ir ugdymo proceso modeliavimas, orientuotas į šių mokinių trūkumus ir silpnybes (Anderson et al., 2014; Bamicha & Drigas, 2022; Berkovits et al., 2017; Brignell et al., 2018; Christinaki et al., 2014; Conner et al., 2019; Cote et al., 2014; Kern Koegel et al., 2016; Lorenzo et al., 2016; Papoutsi et al., 2018; Rose et al., 2016; Silvera-Tawil et al., 2018; Srinivasan et al., 2016; Watkins et al., 2017; Rogers et al., 2012).

Atliktu atvejo tyrimu atskleista, kad esminiai mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grįsto stiprybių perspektyva, strategijų modeliavimo principai yra ugdymas mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotas ugdymo procesas. Tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiško strategija analizuojama ir kituose tyrimuose (Lanou et al., 2012; Øzerk et al., 2021), pažymint konkrečių socialinių-emocinių įgūdžių, kuriuos bus siekiama ugdyti ir metodų, kurie bus taikomi ugdymo proceso metu, numatymo svarbą. Taip pat pastebėta, kad atliktame tyrime atskleistos kitos mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos glaudžiai siejasi su esminėmis stiprybių perspektyvos nuostatomis: lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas (pažymint sistemų, su kuriomis asmuo sąveikauja, resursus (Joseph & Macgowan, 2019)), teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu (aktualizuojant, kad kiekvienas asmuo turi potencialo ir galimybių augti bei keistis (Lee, 2019)), mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas (pažymint mokinių kaip kupinų potencialo ir galimybių vertinimą (Clark et al., 2020)).

Atsižvelgiant į tai, kad Lietuvos kontekste pasigendama tyrimų, kuriuose būtų analizuojamos mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, o užsienio mokslinėje literatūroje šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas dažnu atveju yra orientuotas į šių mokinių patiriamus sunkumus, praktinę tyrimo rezultatų reikšmę

atskleidžia tai, kad atkleistos mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, grindžiamos stiprybių perspektyva. Atliekant atvejo tyrimą buvo atskleisti ne tik socialinių-emocinių įgūdžių srityje patiriami mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, sunkumai, bet ir stiprybės, modeliuotas bei taikytas individualus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas, kuriame numatytas ir paties mokinio vaidmuo socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese. Atliekant tyrimą atskleistos į mokinio stiprybes orientuotos socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos, kurios lėmė pozityvius mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius ir gali būti sėkmingai pritaikomos ir kitų mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese.

Viena iš atlikto atvejo tyrimo tęstinumo kryptių gali būti tęsiamas to paties mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo modeliavimas taikant atskleistas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas ir nagrinėjant tolimesnius mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius. Atliktas tyrimas taip pat galėtų būti tęsiamas į jį įtraukiant daugiau atvejų, analizuojant jų socialinių-emocinių įgūdžių raidą bei atskleidžiant daugiau socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijų. Kita atlikto tyrimo tęstinumo kryptis galėtų būti kokybinių ir kiekybinių tyrimo metodų derinimas, siekiant objektyviau atskleisti mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius, remiantis ne tik tyrimo dalyvių nuomone, bet ir statistiškai analizuojant kiekybinius tyrimo duomenis.

Vienas iš atlikto atvejo tyrimo ribotumų yra tai, kad jame buvo analizuojamas tik vienas atvejis. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad kiekvienas asmuo, turintis autizmo spektro sutrikimą, yra unikalus (Cannon, 2019), kiekvienam mokiniui yra būdingos individualios stiprybės, lemiančios socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo proceso modeliavimą ir jo metu taikomas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijas. Kitas tyrimo ribotumas yra tai, kad mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčiai yra atskleidžiami remiantis tik tyrimo dalyvių nuomone, kuri gali būti gana subjektyvi, tačiau šį tyrimo ribotumą lėmė pasirinkta kokybinio tyrimo strategija.

Atsižvelgiant į atlikto tyrimo tęstinumo kryptis ir ribotumus reikėtų atlikti kiekybinių tyrimų, susijusių su analizuojamu objektu, arba atliekant panašaus pobūdžio tyrimus būtų naudinga derinti kokybinio ir kiekybinio tyrimo strategijas. Minėti galimi problemos sprendimai padėtų užtikrinti tyrimo dalyvių objektyvumą ir tyrimo validumą bei patikimumą.

IŠVADOS

1. Remiantis mokslinės literatūros teorine analize galima teigti, kad socialiniai-emociniai įgūdžiai yra minčių, emocijų ir elgesio valdymo įgūdžių konstruktas, lemiantis asmens prisitaikymą prie aplinkos ir efektyvų funkcionavimą skirtinguose socialiniuose kontekstuose. Mokslinėje literatūroje daugiausiai yra analizuojami ir pažymimi asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių trūkumai, patiriami sunkumai ir iššūkiai, tačiau pastebėta, kad šie asmenys visose socialinių-emocinių įgūdžių komponentuose turi ir stiprybių, kurių identifikavimas yra esminė socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, sudedamoji dalis. Stiprybių perspektyva yra alternatyvus požiūris į asmens problemas ir patiriamus sunkumus, pažymintis, kad visi asmenys turi stiprybių, kiekvienas asmuo gali augti bei keistis ir, kad kiekvieno asmens aplinka turi resursų. Modeliuojant mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą, grindžiamą stiprybių perspektyva, yra itin svarbu identifikuoti mokinio stiprybes, pomėgius ir interesus, numatyti, kokius įgūdžius bus siekiama ugdyti ir pasirinkti metodus, kurie bus taikomi ugdymo procese.
2. Atlikus kokybinį tyrimą buvo identifikuotos mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių stiprybės ir patiriami sunkumai. Atskleista, kad mokinio stiprybės yra pageidaujamo daikto ar veiklos rodymas, akių kontakto palaikymas, asmens vedimas iki pageidaujamo daikto ar veiklos, priėjimas prie kito asmens, reagavimas ir įsijautimas į kitų žmonių nuotaiką, staigus ir stiprus atsakas į kitų asmenų verkimą ir konfliktines situacijas, gebėjimas išreikšti pagrindines emocijas (t. y. pyktį, džiaugsmą, liūdesį) bei nepatinkančius dalykus, nusiramimas su kitų žmonių pagalba, asmeninių poreikių ir pomėgių supratimas, gebėjimas reaguoti į pozityvų grįžtamąjį ryšį, gebėjimas elgtis tinkamai atsižvelgiant į konkrečią socialinę situaciją ir susitarimų laikymasis su priminiu. Nustatyta, kad mokiniui būdinga verbalinio komunikavimo gebėjimų stoka, atsiribojimas nuo kitų asmenų ir dalyvavimo bendroje veikloje, dėmesio koncentracijos, kritikos priėmimo bei įsivertinimo sunkumai.
3. Modeliuojant individualų mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymą, buvo remiamasi mokinio stiprybėmis (turimais socialiniais-emociniais įgūdžiais), sudarytas 3 mėnesių trukmės individualus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo planas ir organizuojamas į mokinio stiprybes orientuotas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesas, kuriame dalyvavo 11 mokinio ugdymo proceso dalyvių. Modeliuojant individualų socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą buvo numatytas visų tyrimo dalyvių (mokinio ugdymo proceso dalyvių) ir paties mokinio

vaidmuo. Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad kryptingas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas, grindžiamas stiprybių perspektyva, lėmė teigiamus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius. Atskleista, kad patobulėjo mokinio dalyvavimas bendroje veikloje kartu su kitais, dėmesio koncentracija, įsivertinimo gebėjimai, socialinis bendravimas, emocinė reguliacija bei taisyklių ir susitarimų laikymasis.

4. Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad esminiai mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijų modeliavimo principai yra ugdymas mokyklos ir šeimos sistemose bei į mokinio stiprybes orientuotas ugdymo procesas. Atskleista, kad esminės mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijos yra lygiavertis tėvų ir pedagogų dalyvavimas bei bendradarbiavimas, tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiskumas, teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu bei mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas.

REKOMENDACIJOS

1. Atliktu atvejo tyrimu atskleista, kad kryptingas mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas, grindžiamas stiprybių perspektyva, lėmė pozityvius mokinio socialinių-emocinių įgūdžių pokyčius, todėl pedagogams rekomenduojama mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius ugdyti remiantis stiprybių perspektyva. Modeliuodami šių mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą, grįstą stiprybių perspektyva, pedagogai turėtų identifikuoti kiekvieno mokinio stiprybes, pomėgius ir interesus, numatyti, kokius socialinius-emocinius įgūdžius bus siekiama ugdyti, pasirinkti metodus, kurie bus taikomi ugdymo procese bei organizuoti kryptingą ir į kiekvieno mokinio stiprybes orientuotą socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą.
2. Atlikus empirinį tyrimą atskleista, kad vienas iš mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijų modeliavimo principų yra ugdymas mokyklos ir šeimos sistemose, todėl pedagogams, ugdantiems mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius, rekomenduojama inicijuoti bendradarbiavimą su mokinių šeimomis ir įtraukti jas į mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą. Kadangi stiprybių perspektyvos kontekste asmens šeima yra vertinama kaip asmens aplinkoje esantis ir asmenį įgalinantis resursas, pedagogams, organizuojantiems mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą, rekomenduojama mokinio šeimai suteikti lygiavertį vaidmenį, siekiant tikslingos pagalbos mokiniui kompleksiško ir mokinio aplinkoje esančių resursų įgalinimo.
3. Atliktu atvejo tyrimu atskleista, kad vienos iš esminių mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo, grindžiamo stiprybių perspektyva, strategijų yra teigiamos pedagogų vertybinės nuostatos mokinio atžvilgiu bei mokinio pažangos ir ugdymo efektyvumo stebėjimas bei vertinimas, todėl pedagogams, ugdantiems mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinius-emocinius įgūdžius, rekomenduojama pripažinti kiekvieno mokinio individualumą ir ugdymo procese atsižvelgti į skirtingus kiekvieno mokinio gebėjimus bei poreikius. Individualus požiūris į kiekvieną mokinį, turintį autizmo spektro sutrikimą, yra itin svarbus, siekiant užtikrinti, kad kiekvienam mokiniui, nepriklausomai nuo jo gebėjimų, patiriamų sunkumų ir poreikių, būtų sukurta palanki socialinių-emocinių įgūdžių mokymosi aplinka ir suteikta galimybė gauti kokybišką bei individualius mokinio poreikius tenkinantį švietimą.
4. Kokybiniu tyrimu atskleista, kad lygiavertis tėvų bei pedagogų dalyvavimas ir bendradarbiavimas yra viena iš mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-

emocinių įgūdžių ugdymo strategijų, todėl tėvams rekomenduojama aktyviai įsitraukti į mokinių socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procesą. Aktyvus tėvų dalyvavimas mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo procese padeda konstruoti kompleksiską požiūrį į mokinio socialinių-emocinių įgūdžių ugdymą, užtikrina šių įgūdžių ugdymo tęstinumą namuose ir padeda sukurti palankią bei saugią mokymosi aplinką, lemiančią mokinio socialinių-emocinių įgūdžių raidą.

5. Kadangi pasirinkta kokybinio tyrimo strategija lėmė tai, kad mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių-emocinių įgūdžių pokyčiai yra atskleidžiami remiantis tik tyrimo dalyvių nuomone, tyrėjams rekomenduojama šiame tyrime analizuojamą objektą tirti atliekant kiekybinius tyrimus arba derinti kokybinio ir kiekybinio tyrimo strategijas.

LITERATŪRA

- Aleksienė, V. (2016). Apie autizmą. Aleksienė, V. (red. ir sudaryt.). *Muzikinės veiklos ypatumai ugdant autistiškus vaikus* (p. 13–23). Kaunas: Šviesa.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kairienė, D. ir Jones, S. (2011). Mokinių specialiųjų poreikių tenkinimas inkliuzinio ugdymo kontekste: Jungtinės Karalystės patirtis. *Specialusis ugdymas*, (1), 75–90.
- Altogether Autism (2022). *Autism, what is it?* <https://www.altogetherautism.org.nz/what-is-autism/>
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16.
- Anderson, D. K., Liang, J. W., & Lord, C. (2014). Predicting young adult outcome among more and less cognitively able individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 485–494.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.
- Attwood, T. (2013). *Aspergerio sindromas. Išsamus vadovas*. Vilnius: Margi raštai.
- Bagdonas, A. ir Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Bamicha, V., & Drigas, A. (2022). ToM & ASD: The interconnection of Theory of Mind with the social-emotional, cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder. The use of ICTs as an alternative form of intervention in ASD. *Technium Social Sciences Journal*, 33, 42–72.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belek, B. (2018). Autism and the proficiency of social ineptitude: Probing the rules of “appropriate” behavior. *Ethos*, 46(2), 161–179.

- Berkovits, L., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2017). Emotion regulation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 68–79.
- Bertelsen, N., Landi, I., Bethlehem, R. A., Seidlitz, J., Busuoli, E. M., Mandelli, V., & Lombardo, M. V. (2021). Imbalanced social-communicative and restricted repetitive behavior subtypes of autism spectrum disorder exhibit different neural circuitry. *Communications Biology*, 4(1), 1–13.
- Bertilsson Rosqvist, H., Hultman, L., & Hallqvist, J. (2023). Knowing and accepting oneself: Exploring possibilities of self-awareness among working autistic young adults. *Autism*, 27(5), 1417–1425.
- Bird, G., & Cook, R. (2013). Mixed emotions: the contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism. *Translational psychiatry*, 3(7), 1–8.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008a). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. I dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008b). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. II dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bolis, D., Balsters, J., Wenderoth, N., Becchio, C., & Schilbach, L. (2018). Beyond autism: Introducing the dialectical misattunement hypothesis and a Bayesian account of intersubjectivity. *Psychopathology*, 50(6), 355–372.
- Bravou, V., Oikonomidou, D., & Drigas, A. S. (2022). Applications of virtual reality for autism inclusion. A review. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 779–785.
- Brezis, R. S., Noy, L., Alony, T., Gotlieb, R., Cohen, R., Golland, Y., & Levit-Binnun, N. (2017). Patterns of joint improvisation in adults with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, 8, 1–18.

- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (11), 1–61.
- Bugytė, V. ir Valaitienė, A. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinė integracija ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: pedagogų požiūriu. *Studijos–verslas–visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos: tarptautinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys*, 7, 55–63.
- Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school based research. *British Journal of Special Education*, 33(1), 19–24.
- Cannon, H. (2019). *Autistic strengths*. <https://www.ebtc.ie/wp-content/uploads/2019/06/ASD-strengths.pdf>
- Carter, E., Common, E., Sreckovic, M., Huber, H., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J., Dykstra, J., & Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 35(2), 91–101.
- Chen, Y. W., Bundy, A. C., Cordier, R., Chien, Y. L., & Einfeld, S. L. (2015). Motivation for everyday social participation in cognitively able individuals with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 11, 2699–2709.
- Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: a review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain sciences*, 10(5), 1–21.
- Christinaki, E., Vidakis, N., & Triantafyllidis, G. (2014). A novel educational game for teaching emotion identification skills to preschoolers with autism diagnosis. *Computer science and information systems*, 11(2), 723–743.
- Clark, S. L., Akin, B. A., & Wright, K. (2020). A Future of Strength: The Strengths Perspective and Developing Social Workers. In Mendenhall, A. N., & Mohr Carney, M. (Eds.). *Rooted*

- in strengths: Celebrating the strengths perspective in social work.* (p. 39–51). University of Kansas Libraries.
- Clendon, S., Paynter, J., Walker, S., Bowen, R., & Westerveld, M. F. (2021). Emergent literacy assessment in children with autism spectrum disorder who have limited verbal communication skills: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 165–180.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 76–87.
- Conner, C. M., White, S. W., Beck, K. B., Golt, J., Smith, I. C., & Mazefsky, C. A. (2019). Improving emotion regulation ability in autism: The Emotional Awareness and Skills Enhancement (EASE) program. *Autism, 23*(5), 1273–1287.
- Costa, A. P., Steffgen, G., & Samson, A. C. (2017). Expressive incoherence and alexithymia in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 1659–1672.
- Cote, D. L., Jones, V. L., Barnett, C., Pavelek, K., Nguyen, H., & Sparks, S. L. (2014). Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(2), 189–199.
- Crompton, C. J., Hallett, S., Ropar, D., Flynn, E., & Fletcher-Watson, S. (2020). ‘I never realised everybody felt as happy as I do when I am around autistic people’: A thematic analysis Social Interaction and Autism of autistic adults’ relationships with autistic and neurotypical friends and family. *Autism, 24*, 1438–1448.
- Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism, 24*, 1704–1712.

- Davidson, D., & Morales, D. (2022). Associations Between Autism Symptomatology, Alexithymia, Trait Emotional Intelligence, and Adjustment to College. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–10.
- Davis, R., & Crompton, C. J. (2021). What Do New Findings About Social Interaction in Autistic Adults Mean for Neurodevelopmental Research? *Perspectives on Psychological Science, 16*(3), 649–653.
- DeBrabander, K. M., Pinkham, A. E., Ackerman, R. A., Jones, D. R., & Sasson, N. J. (2021). Cognitive and social cognitive self-assessment in autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 2354–2368.
- Deckers, A., Muris, P., & Roelofs, J. (2017). Being on your own or feeling lonely? Loneliness and other social variables in youths with autism spectrum disorders. *Child Psychiatry & Human Development, 48*(5), 828–839.
- Delaherche, E., Chetouani, M., Bigouret, F., Xavier, J., Plaza, M., & Cohen, D. (2013). Assessment of the communicative and coordination skills of children with Autism Spectrum Disorders and typically developing children using social signal processing. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(6), 741–756.
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*, 57–89.
- Doolittle, P. E., & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The career and technical education perspective. *Journal of vocational and technical education, 16*(1), 23–46.
- Dratsch, T., Schwartz, C., Yanev, K., Schilbach, L., Vogeley, K., & Bente, G. (2013). Getting a grip on social gaze: control over others' gaze helps gaze detection in high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 286–300.
- Drigas, A., & Sideraki, A. (2021). Emotional intelligence in autism. *Technium Social Sciences Journal, 26*, 80–92.

- Ehlers, C. (2020). Strengths Work in Social Work Education at HAWK, Germany. In Mendenhall, A. N., & Mohr Carney, M. (Eds.). *Rooted in strengths: Celebrating the strengths perspective in social work*. (p. 77–91). University of Kansas Libraries.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., L. Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention Validity of Social Behavior Rating Scales. Features of Assessments That Link Results to Treatment Plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 15–24.
- Elmose, M. (2016). A conceptual framework for understanding characteristics of self-awareness associated with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 4(3), 109–114.
- Ernest, P. (2004). *The Philosophy of Mathematics Education*. London: Routledge Falmer Press.
- Fitzpatrick, P., Frazier, J. A., Cochran, D. M., Mitchell, T., Coleman, C., & Schmidt, E. R. (2016). Impairments of social motor synchrony evident in autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–13.
- Fitzpatrick, P., Romero, V., Amaral, J. L., Duncan, A., Barnard, H., Richardson, M. J., & Schmidt, R. (2017). Evaluating the importance of social motor synchronization and motor skill for understanding autism. *Autism Research*, 10(10), 1687–1699.
- Fletcher-Watson, S., & Bird, G. (2019). Autism and empathy: What are the real links? *Autism*, 24(1), 3–6.
- Gailienė, D., Bulotaitė, L. ir Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką*. Vilnius: Valstybės leidybos centras.
- Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras.
- Garbenis, S. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, emocinio intelekto ugdymo (si) svarba. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 42–49). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

- Genovese, A. (2021). Exploring three core psychological elements when treating adolescents on the autism spectrum: Self-awareness, gender identity, and sexuality. *Cureus, 13*(3), 1–5.
- Georgescu, A. L., Kuzmanovic, B., Santos, N. S., Tepest, R., Bente, G., Tittgemeyer, M., & Vokeley, K. (2014). Perceiving nonverbal behavior: Neural correlates of processing movement fluency and contingency in dyadic interactions. *Human brain mapping, 35*(4), 1362–1378.
- Georgescu, A. L., Kuzmanovic, B., Schilbach, L., Tepest, R., Kulbida, R., Bente, G., & Vokeley, K. (2013). Neural correlates of “social gaze” processing in high-functioning autism under systematic variation of gaze duration. *NeuroImage: Clinical, 3*, 340–351.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. United States: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). *The emotionally intelligent workplace* (p. 13–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. Northampton, MA: More Than Sound.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2017). Emotional intelligence has 12 elements. Which do you need to work on. *Harvard Business Review, 84*(2), 1–5.
- Grainger, C., Williams, D. M., & Lind, S. E. (2016). Metacognitive monitoring and control processes in children with autism spectrum disorder: Diminished judgement of confidence accuracy. *Consciousness and Cognition, 42*, 65-74.
- Greimaitė, R. (2022). Pozityvaus elgesio palaikymo principai ir intervencijos ugdant mokinį, turintį įvairiapusį raidos ir intelekto sutrikimą. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga. (p. 49–58). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2014). Social Skills Assessment and Training in Emotional and Behavioral Disorders. In Walker, H. M. & Gresham, F. M. (Eds.). *Handbook of evidencebased practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (p. 152–172). New York: Guilford, Inc.
- Griffin, C., Lombardo, M. V., & Auyeung, B. (2016). Alexithymia in children with and without autism Spectrum disorders. *Autism Research, 9*, 773–780.
- Grikainienė, L., Juknevičienė, R., Liaudeneckienė, I., Lukšienė, A. ir Malvicė, T. (2016). *Pažink, suprask, padėk: ugdymo strategijos dirbantiems su ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų*. Vilnius: Grafija.
- Guo, W. H., & Tsui, M. S. (2010). From resilience to resistance: A reconstruction of the strengths perspective in social work practice. *International Social Work, 53*(2), 233–245.
- Hanbury, M. (2005). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T., & Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusive preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*(3), 192–206.
- Heasman, B., & Gillespie, A. (2018). Perspective-taking is twosided: Misunderstandings between people with Asperger’s syndrome and their family members. *Autism, 22*(6), 740–750.
- Huang, A. X., Hughes, T. L., Sutton, L. R., Lawrence, M., Chen, X., Ji, Z., & Zeleke, W. (2017). Understanding the self in individuals with autism spectrum disorders (ASD): A review of literature. *Frontiers in psychology, 8*, 1–8.
- Huang, C. C., Lu, S., Rios, J., Chen, Y., Stringham, M., & Cheung, S. (2020). Associations between mindfulness, executive function, social-emotional skills, and quality of life among Hispanic children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(21), 1–12.

- Hudepohl, M. B., Robins, D. L., King, T. Z., & Henrich, C. C. (2015). The role of emotion perception in adaptive functioning of people with autism spectrum disorders. *Autism, 19*(1), 107–112.
- Huggins, C. F., Donnan, G., Cameron, I. M., & Williams, J. H. (2021). Emotional self-awareness in autism: A meta-analysis of group differences and developmental effects. *Autism, 25*(2), 307–321.
- Huggins, C. F., Donnan, G., Cameron, I. M., & Williams, J. H. (2020). A systematic review of how emotional self-awareness is defined and measured when comparing autistic and non-autistic groups. *Research in autism spectrum disorders, 77*, 1–18.
- Hughes, M. E. (2015). A strengths perspective on caregiving at the end-of-life. *Australian Social Work, 68*(2), 156–168.
- Hussain, A., Abdullah, A., Husni, H., & Mkpojiogu, E. O. (2016). Interaction design principles for edutainment systems: Enhancing the communication skills of children with autism spectrum disorders. *Revista Tecnica De La Facultad De Ingenieria Universidad Del Zulia (Technical Journal of the Faculty of Engineering, TJFE), 39*(8), 45–50.
- Israelashvili, J., Oosterwijk, S., Sauter, D., & Fischer, A. (2019). Knowing me, knowing you: Emotion differentiation in oneself is associated with recognition of others' emotions. *Cognition and Emotion, 33*(7), 1461–1471.
- Jokubaitienė, T. ir Ališauskas, A. (2019). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi sėkmę lemiantys veiksniai. *Specialusis ugdymas, 2*(40), 70–93.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65.
- Joseph, R., & Macgowan, M. J. (2019). The theory evaluation scale: An epistemological tool for analyzing social work theories. *Social Work Education, 38*(2), 269–281.
- Joseph, R., Herrera, I. D., & Doyle, K. (2022). Determining the theoretical quality of the strengths perspective: A critical analysis. *Journal of Family Strengths, 20*(1), 1–19.

- Jurevičienė, M. (2012). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Jurevičienė, M. (2023). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pažinimas ir ugdymas. Kaffemanienė, I., Kantanavičiūtė-Petružė, R., Musteikienė, G., Jurevičienė, M., Giedraitienė, L., Žymantienė, A., Tomėnienė, L., Bilbokaitė-Skiauterienė, I. ir Bilbokaitė, R. (sudaryt.). *Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste* (p. 95–137). Vilniaus universitetas: Vilniaus universiteto leidykla.
- Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., & Ruškus, J. (2012). Concept and structural components of social skills. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(86), 42–52.
- Juršaitė, M. (2022). Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymosi individualizavimas. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 89–102). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.
- Kaffemanienė, I. ir Jurevičienė, M. (2012). Individo stiprybėmis grindžiamo socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimo galimybės. *Specialusis ugdymas*, 2(27), 164–174.
- Kaffemanienė, I., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (2019). Bendrųjų gebėjimų ugdymo (si) strategijos: socialinis dalyvavimas ir stiprybių perspektyva. *Pagalba vaikui ir šeimai: galimybės, iššūkiai, perspektyvos: tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*, 25–34.
- Kairelytė-Sauliūnienė, E. (2022). Vizualaus tvarkaraščio naudojimas ugdant autizmo spektro ar kitą raidos sutrikimą turinčius vaikus. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 157–163). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.
- Kam, P. K. (2021). From the strengths perspective to an Empowerment–Participation–Strengths model in social work practice. *The British Journal of Social Work*, 51(4), 1425–1444.

- Kamarauskas, L. (2022). Vaizdo modeliavimo taikymo galimybės. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 126–135). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.
- Kaur, M., Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in developmental disabilities, 72*, 79–95.
- Kazlauskienė, J. ir Valaitienė, A. (2021). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. *Studijos–verslas–visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos: tarptautinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys, 6*, 37–47.
- Keenan, C., Thurston, A., Storey, C., & Urbanska, K. (2021). PROTOCOL: Video-based interventions for promoting positive social behaviour in children with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Review, 17*(2), 1–16.
- Kern Koegel, L., Ashbaugh, K., Navab, A., & Koegel, R. L. (2016). Improving empathic communication skills in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 921–933.
- Khor, A. S., Melvin, G. A., Reid, S. C., & Gray, K. M. (2014). Coping, daily hassles and behavior and emotional problems in adolescents with high-functioning autism/Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 44*, 593–608.
- Kinnaird, E., Stewart, C., & Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry, 55*, 80–89.
- Kulėšė, Ž. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, ugdymas taikant terapines metodikas. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 12–32). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

- Kulėšė, Ž. ir Kaffemanienė, I. (2020). Tėvų nuomonės apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymo individualizavimą mokyklose. *Specialusis ugdymas*, (1), 53–101.
- Kuo, M. H., Orsmond, G. I., Cohn, E. S., & Coster, W. J. (2013). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 481–500.
- Kuzmanovic, B., Schilbach, L., Georgescu, A. L., Kockler, H., Santos, N. S., Shah, N. J., Bente, G., Fink, G. R., & Vogeley, K. (2014). Dissociating animacy processing in high-functioning autism: Neural correlates of stimulus properties and subjective ratings. *Social neuroscience*, 9(3), 309–325.
- Kwok, E. Y., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 202–222.
- Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(3), 175–182.
- Laurie, M., & Border, P. (2020). *Autism*. <https://post.parliament.uk/research-briefings/post-pn-0612/>
- Lee, J. H. (2019). Integration of spirituality into the strengths-based social work practice: A transpersonal approach to the strengths perspective. *Journal of Sociology and Social Work*, 7(2), 25–35.
- Leeds-Hurwitz, W. (2009). Social construction of reality. *Encyclopedia of communication theory*, 2, 891–894.
- Lekavičienė, R. (2000). *Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavimas: daktaro disertacija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Li, Y., & Qi, Y. (2019). Intervention of echolalia on children with autism spectrum disorders. *Journal of Language Normal University*, 40(4), 9–19.

- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011- 03-31, Nr. 38-1804.
- Lind, S. E., & Bowler, D. M. (2008). Episodic memory and auto-noetic consciousness in autism spectrum disorders: The roles of self-awareness, representational abilities, and temporal cognition. In Boucher, J. & Bowler, D. M. (Eds.). *Memory in autism: theory and evidence* (p. 166–187). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Locke, K. D., & Mitchell, G. E. (2016). Self-perceptions, parent-perceptions, and metaperceptions of the interpersonal efficacy of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 31, 19–29.
- Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192–205.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). “What is Emotional Intelligence?”. *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (p. 3–31). New York: Basic.
- Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers’ capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 1–14.
- Makauskienė, V. ir Ivoškuvienė, R. (2022). *Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimai. Logopedijos vadovėlis*. Kaunas: VšĮ Logopedinės pagalbos centras.
- Malinauskas, R. (2004). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams. *Acta paedagogica Vilnensia*, (12), 61–68.
- Malinauskas, R. ir Šniras, Š. (2006). Ugdymo programos įtaka sportuojančių moksleivių situaciniams socialiniams įgūdžiams. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17, 111–121.
- Malinauskas, R., & Akelaitis, A. (2015). Emotional skills among senior high school age students in physical education classes. *European researcher*, 93(4), 344–348.
- Malinauskas, R., & Malinauskienė, V. (2020). The relationship between emotional intelligence and psychological well-being among male university students: The mediating role of

- perceived social support and perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1–16.
- Malinauskas, R., Dumčienė, A., Sipavičienė, S., & Malinauskienė, V. (2018). Relationship between emotional intelligence and health behaviours among university students: The predictive and moderating role of gender. *BioMed research international*, 1–11.
- Marchesi, C., Giaracuni, G., Paraggio, C., Ossola, P., Tonna, M., & De Panfilis, C. (2014). Pre-morbid alexithymia in panic disorder: A cohort study. *Psychiatry Research*, 215(1), 141–145.
- Marsh, K. L., Isenhower, R. W., Richardson, M. J., Helt, M., Verbalis, A. D., Schmidt, R. C., & Fein, D. (2013). Autism and social disconnection in interpersonal rocking. *Frontiers in integrative neuroscience*, 7, 1–8.
- Mathesis, M., Estabillo, J. A., & Matson, J. L. (2017). Managing challenging behavior in adolescents with autism spectrum disorder. In Gelbar, N. W. (Ed.). *Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Clinical Handbook*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mauricas, D. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas naudojant skaitmenines priemones. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 122–126). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.
- Mazefsky, C. A., & White, S. W. (2014). Emotion regulation: Concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(1), 15–24.
- Mazefsky, C. A., Kao, J., & Oswald, D. (2011). Preliminary evidence suggesting caution in the use of psychiatric self-report measures with adolescents with high-functioning autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 5(1), 164–174.
- McDermott, C. (2022). Theorising the neurotypical gaze: Autistic love and relationships in The Bridge (Bron/Broen 2011–2018). *Medical humanities*, 48(1), 51–62.

- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 1–9.
- McKown, C. (2019). *Student Social and Emotional Competence Assessment: The Current State of The Field and a Vision for Its Future*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607094.pdf>
- McNaughton, K. A., & Redcay, E. (2020). Interpersonal synchrony in autism. *Current psychiatry reports*, 22, 1–11.
- Mirick, R. G. (2013). An unsuccessful partnership: Behavioral compliance and strengths-based child welfare practice. *Families in Society*, 94(4), 227–234.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills—a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84.
- Moriguchi, Y., & Komaki, G. (2013). Neuroimaging studies of alexithymia: physical, affective, and social perspectives. *BioPsychoSocial medicine*, 7(1), 1–12.
- Morrison, K. E., DeBrabander, K. M., Jones, D. R., Faso, D. J., Ackerman, R. A., & Sasson, N. J. (2020). Outcomes of real-world social interaction for autistic adults paired with autistic compared to typically developing partners. *Autism*, 24(5), 1067–1080.
- NAA. (2022). *Autism Fact Sheet*. <https://nationalautismassociation.org/resources/autism-fact-sheet/#>
- Navickienė, L., Piščalkienė, V., Mikulėnaitė, L., Grikainienė, L., Tender, J., Bukauskaitė, M., Šulinskas, U. ir Šatė, G. (2019). *Kaip padėti vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimų*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Noel, J. P., De Nier, M. A., Lazzara, N. S., & Wallace, M. T. (2017). Uncoupling between multisensory temporal function and nonverbal turn-taking in autism spectrum disorder. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 10(4), 973–982.

- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjellmer, L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism, 19*(8), 934–943.
- Notbohm, E. (2012). *Kiekvienas autistiškas vaikas norėtų, kad jūs žinotumėte dešimt dalykų*. Vilnius: Tyto alba.
- Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development, 88*(4), 1156–1171.
- Ostasevičienė, V., Endriužytė, E., Požerienė, J. ir Rėklaitienė, D. (2016). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, emocijų ir elgesio savybių raiška per fizinės veiklos užsiėmimus. *Sportinį darbingumą lemiantys veiksniai (9)*, 146–155.
- Özerk, K., Özerk, G., & Silveira-Zaldivar, T. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(3), 341–363.
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2018). Mobile Applications to Improve Emotional Intelligence in Autism-A Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 12*(6), 47–61.
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(2), 111–126.
- Piščalkienė, V. (2008). *Pradinių klasių mokinių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, edukacinis vertinimas bei ugdymas papildomais užsiėmimais: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist, 29*(1), 37–48.

- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social–emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722–1733.
- Raudeliūnaitė, R. ir Gudžinskienė, V. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymosi prielaidos pradinėje bendrojo ugdymo mokykloje: tėvų patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 155–184.
- Redcay, E., Dodell-Feder, D., Mavros, P. L., Kleiner, M., Pearrow, M. J., Triantafyllou, C., Gabrieli, J. D., & Saxe, R. (2013). Atypical brain activation patterns during a face-to-face joint attention game in adults with autism spectrum disorder. *Human brain mapping*, 34(10), 2511–2523.
- Rimkus, V. ir Kreiviniienė, B. (2017). Pozityvus socialinis darbas: nuo probleminio modelio link asmens stiprybių ugdymo. *Tiltai: socialiniai mokslai*, (3), 13–28.
- Rogers, S. J., Dawson, G., & Vismara, L. A. (2012). *An early start for your child with autism: Using everyday activities to help kids connect, communicate, and learn*. New York, NY: Guilford Press.
- Rose, V., Trembath, D., Keen, D., & Paynter, J. (2016). The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 464–477.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 162–179). New York, NY: Guilford Press.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Russell, G., Kapp, S. K., Elliott, D., Elphick, C., Gwernan-Jones, R., & Owens, C. (2019). Mapping the autistic advantage from the accounts of adults diagnosed with autism: A qualitative study. *Autism in Adulthood*, 1(2), 124–133.

- Rušké, J. (2014). *Asmenų su negalia orumo konstravimas sąmoningumo ugdymosi strategijomis: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work, 41*(3), 296–305.
- Saleebey, D. (2006). The strengths perspective: Possibilities and problems. In Saleebey, D. (Ed.). *The strengths perspective in social work practice* (p. 279–303). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Saleebey, D. (2012). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Pearson Education.
- Saleebey, D. (2013). *The strengths perspective in social work practice*. New Jersey: Pearson.
- Samson, A. C., Wells, W. M., Phillips, J. M., Hardan, A. Y., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in autism spectrum disorder: Evidence from parent interviews and children's daily diaries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 1766–1772.
- Schleicher, A. (2017). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Schriber, R. A., Robins, R. W., & Solomon, M. (2014). Personality and self-insight in individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(1), 112–130.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free press.
- Shah, N., & Jameel, F. (2019). Emotional Intelligence Assessment Tool for Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Learning and Teaching, 5*(3), 213–219.
- Sheppard, E., Pillai, D., Wong, T. L., Ropar, D., & Mitchell, P. (2016). How easy is it to read the minds of people with autism spectrum disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(4), 1247–1254.

- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1163–1181.
- Shulman, C., Guberman, A., Shiling, N., & Bauminger, N. (2012). Moral and social reasoning in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(7), 1364–1376.
- Silvera-Tawil, D., Bradford, D., & Roberts-Yates, C. (2018). Talk to me: The role of human-robot interaction in improving verbal communication skills in students with autism or intellectual disability. *Proceedings of the 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication, Nanjing, China*, 1–6.
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), 22*(4), 1–34.
- South, G., & Sunderland, N. (2022). Finding their place in the world: What can we learn from successful autists' accounts of their own lives? *Disability and Society, 37*(2), 254–270.
- Speyer, L. G., Brown, R. H., Camus, L., Murray, A. L., & Auyeung, B. (2021). Alexithymia and autistic traits as contributing factors to empathy difficulties in preadolescent children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*–12.
- Srinivasan, S. M., Eigsti, I. M., Gifford, T., & Bhat, A. N. (2016). The effects of embodied rhythm and robotic interventions on the spontaneous and responsive verbal communication skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A further outcome of a pilot randomized controlled trial. *Research in autism spectrum disorders, 27*, 73–87.
- Steffenburg, H., Steffenburg, S., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 14*, 1163–1169.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-*

based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

- Stenning, A. (2020). Understanding empathy through a study of autistic life writing: On the importance of neurodivergent morality. In Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & A. Stenning. (Eds.). *Neurodiversity studies: A new critical paradigm* (p. 108–124). Routledge.
- Stewart, ME., McAdam, C., Ota, M., Peppe, S., & Cleland, J. (2013). Emotional recognition in ASD from voices and faces. *Autism, 17*(1), 6–14.
- Stout, N. (2019). Emotional awareness and responsible agency. *Review of Philosophy and Psychology, 10*(2), 337–362.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In Matson, J. L. (Ed.). *Social behavior and skills in children* (p. 23–37). New York, NY: Springer.
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism research, 6*(6), 468–478.
- Tarshis, N., Hendrix, R., Palmer, K. Z., & Winner, M. G. (2019). *Socialinių tyrinėtojų programa. Socialinio mąstymo programa ikimokyklinio ir pradinio mokyklinio amžiaus vaikams*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Tiwari, A., Khera, R., Rahi, S., Mehan, S., Makeen, H. A., Khormi, Y. H., Rehman, M. U., & Khan, A. (2021). Neuroprotective Effect of α -Mangostin in Ameliorating Propionic Acid-Induced Experimental Model of Autism in Wistar Rats. *Brain Sciences, 11*(3), 1–22.
- Tomėnienė, L. ir Kovienė, S. (2022). Būsimųjų mokytojų patirtis ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų. Kaffemanienė, I., Geležinienė, R., Jurevičienė, M. ir Tomėnienė, L. (sudaryt. ir red.). *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti*. Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga (p. 69–89). Vilnius: Vilniaus universiteto Šiaulių akademija.

- Trakšėlys, K. (2018). Švietimo sociologijos paradigmu reikmė ugdymo moksluose. *Pedagogika*, 129(1), 5–14.
- Trevisan, D. A., Abel, E. A., Brackett, M. A., & McPartland, J. C. (2021). Considerations about how Emotional Intelligence can be Enhanced in Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Education* (6), 1–9.
- Trevisan, D. A., Bowering, M., & Birmingham, E. (2016). Alexithymia, but not autism spectrum disorder, may be related to the production of emotional facial expressions. *Molecular autism*, 7, 1–12.
- Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: a formal meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1517–1526.
- Vaiouli, P., & Panayiotou, G. (2021). Alexithymia and autistic traits: associations with social and emotional challenges among college students. *Frontiers in Neuroscience*, 15, 1–11.
- Valackienė, A. (2004). *Sociologinis tyrimas*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Valantinas, A. (2009). Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti? *Švietimo problemos analizė*, 2009 gruodis, Nr. 10 (38).
- Verhoeven, E. W. M., Marijnissen, N., Berger, H. J. C., Oudshoorn, J., Van Der Sijde, A., & Teunisse, J. P. (2012). Brief report: Relationship between self-awareness of real-world behavior and treatment outcome in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 889–894.
- Vyšniauskienė, A. (2011). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pažinimas, jų poreikių tenkinimas. Geležinienė, R., Vasiliauskienė, L., Vyšniauskienė, A. (sudaryt.). *Mokomės kartu* (p. 7–35). Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
- von dem Hagen, E. A., Stoyanova, R. S., Rowe, J. B., Baron-Cohen, S., & Calder, A. J. (2014). Direct gaze elicits atypical activation of the theory-of-mind network in autism spectrum conditions. *Cerebral cortex*, 24(6), 1485–1492.

- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem Solving Strategies. *Journal of Genetic Psychology, 163*(2), 197–210.
- Watkins, L., Kuhn, M., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & O'Reilly, M. (2017). Evidence-based social communication interventions for children with autism spectrum disorder. *The Indian Journal of Pediatrics, 84*, 68–75.
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness? *Autism, 14*(5), 474–494.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162–187.
- Wojcik, D. Z., Moulin, C. J., & Souchay, C. (2013). Metamemory in children with autism: Exploring “feeling-of-knowing” in episodic and semantic memory. *Neuropsychology, 27*(1), 19–27.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education, 4*(2), 27–42.
- Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *HERJ Hungarian Educational Research Journal, 5*(1), 1–10.
- Zvicevičienė, S. ir Aleksienė, V. (2016). Autistiškų vaikų raidos ir ugdymosi ypatumai. Aleksienė, V. (red. ir sudaryt.). *Muzikinės veiklos ypatumai ugdant autistiškus vaikus* (p. 23–37). Kaunas: Šviesa.
- Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.

PRIEDAI

Pusiau struktūruoto interviu klausimai

1. Kokios, Jūsų nuomone, yra vaiko stiprybės?
2. Kokius, Jūsų nuomone, iššūkius patiria vaikas?
3. Kaip vaikas su Jumis komunikuoja?
4. Kaip vaikas išreiškia savo poreikius?
5. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi bendrauti su kitais?
6. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi dalyvauti veikloje kartu su kitais?
7. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi suprasti kitus žmones ir jų emocijas?
8. Kokiais būdais vaikas įprastai reiškia savo emocijas?
9. Kokio intensyvumo, Jūsų nuomone, yra vaiko emocinės reakcijos?
10. Kokiais būdais vaikas įprastai nusiramina?
11. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi susitaikyti su jam nepalankiomis situacijomis, pavyzdžiui, pralaimėjimu, erziniu, neleidimu?
12. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi susikaupti ir išlaikyti dėmesį?
13. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi suprasti savo poreikius, pomėgius ir emocijas?
14. Kaip vaikas įprastai reaguoja į pozityvų grįžtamąjį ryšį?
15. Kaip vaikas įprastai reaguoja į kritiką?
16. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi vertinti save, savo gebėjimus, pasiekimus, atliktą užduotį?
17. Kaip vaikas elgiasi kasdienėje socialinėje aplinkoje?
18. Kaip, Jūsų nuomone, vaikui sekasi laikytis nustatytų taisyklių?
19. Kas padeda vaikui suprasti elgesio taisykles skirtingose socialinėse aplinkose?
20. Kokie būdai padeda įveikti iškilusius sunkumus?

Grupinės diskusijos klausimai

1. Kokie yra vaiko dalyvavimo bendroje veikloje kartu su kitais pokyčiai?
2. Kaip šiuo metu vaikui sekasi sukaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu?
3. Kokius pastebite vaiko savęs vertinimo pokyčius?
4. Kokius vaiko gebėjimų pokyčius pastebite po individualaus socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo plano vykdymo?
5. Kokios yra esminės socialinių-emocinių įgūdžių ugdymo strategijos?