

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2012. Nr. 2 (27), 164–174**Special Education. 2012. No. 2 (27), 164–174*

## INDIVIDO STIPRYBĖMIS GRINDŽIAMO SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO MODELIAVIMO GALIMYBĖS

*Irena Kaffemanienė, Margarita Jurevičienė*

*Šiaulių universitetas*

*P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai*

Straipsnyje analizuojamos galimybės modeliuoti vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinių įgūdžių ugdymą remiantis individo stiprybėmis. Stiprybių perspektyva reiškia vaiko turimų socialinių įgūdžių identifikavimą ir orientaciją į vaiko stiprybes bei individualias galimybes, modeliuojant ugdymo procesą. Atvejo analize identifikuotos mokinės individualios stiprybės ir tipinės vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams socialinių įgūdžių ugdymosi probleminės sritys. Nustatyta, kad tyrimo dalyvė turi bendravimo ir emocinio kontakto poreikių, elementarių interakcijos, neverbalinio komunikavimo gebėjimų; emocijų ir kai kurių socialinių situacijų atpažinimo bei emocinio ekspresyvumo gebėjimų; turi laisvalaikio pomėgių, individualių elgesio sudėtingose situacijose strategijų. Šalia stiprybių būdingi ir tipiniai vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinio funkcionavimo sunkumai: menki bendravimo su bendraamžiais gebėjimai, netinkamai išreiškiama bendravimo iniciatyva, neadekvati emocijų ar elgesio raiška, dėl kurių ji neišvengia konfliktinių situacijų; menki savikontrolės, veikimo grupėje, problemų sprendimo gebėjimai, labiausiai trūksta socialinės kognicijos įgūdžių. Tyrimas atskleidė, kad 1) tyrime dalyvavusi vidutinio intelekto sutrikimo mokinė beveik visose socialinių įgūdžių srityse turi stiprybių, o ne vien tik negebėjimų; 2) įrodyta, kad mokinės socialinių įgūdžių ugdymas gali būti modeliuojamas, remiantis jos turimomis stiprybėmis (poreikiu bendrauti, elementariu neverbalinio kontakto bei komunikavimo gebėjimais ir kt.).

**Esminiai žodžiai:** *socialiniai įgūdžiai, stiprybių perspektyva, vidutinis intelekto sutrikimas.*

### Įvadas

**Problemos aktualumas.** Apibūdindami sutrikusio intelekto asmenų socializacijos ypatumus, daugelis autorių kaip vieną iš ryškiausių bruožų pažymi šių asmenų socialinių įgūdžių trūkumus (Bielecki, Swender, 2004; Matson, Minshawi, Gonzalez et al., 2006), adaptyvaus elgesio įgūdžių stoką (Matson, Anderson, Bamberg, 2000; Matson, Kuhn, Mayville, 2002; ir kt.). Akcentuojamas sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo aktualumas (Gevorgianienė, 1999; Freeman, Alkin, 2000; Hunt, Goetz, 1997; Fisher, Meyer, 2002; Kamps, Kay, 2002; ir kt.), tačiau stokojama socialinių įgūdžių identifikavimo metodikų (Dymond, Orelove, 2001; Gresham, Elliott, 2001), kurios leistų atpažinti ne tik problemines sritis, bet ir individo turimus socialinius įgūdžius. Todėl ugdymo praktikoje, kaip ir moksliniuose tyrimuose, pernelyg nukrypstama į šių mokinių negebėjimų ir trūkumų akcentavimą; šių mokinių socialinių įgūdžių ugdymas nekryptingas, besiremiantis ugdytojų intuityviomis išvalgomis.

Socialinių įgūdžių ugdymo(si) galimybės ir poreikiai individualūs (Gevorgianienė, 1999),

todėl negali būti visiems vienodų pedagoginio poveikio būdų. Siekiant kryptingai ugdyti socialinius įgūdžius, būtina pažinti individo turimus socialinius įgūdžius (Gresham, Elliott, 2001; Lane, Menzies, Barton-Arwood et al., 2005; Quinn, Osher, Warger et al., 2000; Warnes, Sheridan, Geske et al., 2005). Šiuo tyrimu siekiama empiriškai argumentuoti stiprybių perspektyva besiremiančio socialinių įgūdžių ugdymo galimybes. Tyrimo problemą konkretina klausimai: *kokių socialinių įgūdžių (stiprybių) turi vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinė? Kaip, remiantis individo stiprybėmis, modeliuoti ugdymo gaires, siekiant įveikti problemines socialinių įgūdžių sritis?*

**Tyrimo objektas** – individo (vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės) stiprybėmis grindžiamo socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimo galimybės.

**Tyrimo tikslas** – atvejo analizės metodu identifikuojant vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinių įgūdžių struktūrą, atskleisti individualiomis stiprybėmis grindžiamo socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimo galimybes.

**Tyrimo imtis.** Tyrimo tikslas lėmė imties pasirinkimą. Taikant tikslinės tipinės atrankos

principą, pasirinkta vidutinio intelekto sutrikimo (PPT išvados) specialiosios mokyklos IX lavinamosios klasės mokinė M. (amžius – 15 m.). Gautas M. globėjus sutikimas, kad M. būtų pasirinkta atvejo analizei; tyrime dalyvauti sutiko ir pati globėja bei kiti jos šeimos nariai. Be jų, tyrime dalyvavo mokinės klasės mokytoja, fizinės veiklos mokytoja, dvi globos namų socialinės darbuotojos. Tyrimo dalyviams garantuotas duomenų anonimiškumas, paaiškinta atliekamo tyrimo esmė, tikslas, tyrimo eiga.

**Tyrimo metodologija ir metodai.** Šiame tyrime remiamasi samprata, kad socialiniai įgūdžiai – tai sudėtingas multidimensinis konstruktas, sudarytas iš tarpusavyje integruojančių (persidengiančių) ir vienas kitą papildančių struktūrinių komponentų: 1) interakcijos įgūdžiai; 2) bendravimo įgūdžiai; 3) dalyvavimo įgūdžiai; 4) emociniai įgūdžiai; 5) socialinės kognicijos įgūdžiai. Kiekvieną iš šių struktūrinių komponentų sudaro tam tikros srities socialinių gebėjimų kompleksai, kuriuos sieja glaudūs sisteminiai ryšiai (Jurevičienė, Kaffemanienė, Ruškus, 2012).

Empiriškai identifikuojant vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinių įgūdžių struktūrą ir modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo gaires, remtasi metodologine *stiprybių perspektyvos* paradigma. Pagrindinė stiprybių perspektyvos prielaida ta, kad žmonės turi daugybę stiprybių (resursų) – gabumų, gebėjimų, patyrimų, savybių ir vaidmenų, kurie apibūdina asmenį ir jo socialinio funkcionavimo kokybę; o svarbiausia stiprybė – gebėjimas augti ir keistis (Saleebey, 2006; Weick, Rapp, Sullivan et al., 1989; ir kt.). Todėl mokinės socialinių įgūdžių struktūroje buvo išskirtos stiprybės (turimi gebėjimai), kuriomis remiantis buvo modeliuojamos socialinių įgūdžių ugdymo gairės.

Empiriniam tyrimui pasirinkta kokybinio tyrimo metodologija. Atliktas vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių individualios raiškos *atvejo tyrimas (stebėjimo ir interviu metodais gautų duomenų turinio analizė)*. Pusiaus struktūruoto interviu metodu atlikta ugdytinės šeimos narių ir pedagogų apklausa; remiantis mokinės socialinių įgūdžių stebėjimo protokolų ir interviu tekstų turinio analizės duomenimis, identifiukuota vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių struktūra ir modeliuotos į mokinės stiprybes ir poreikius orientuoto socialinių įgūdžių ugdymo gairės.

### Sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo tyrimų apžvalga

Daugelis tyrėjų pažymi, kad socialinių įgūdžių trūkumas – vienas ryškiausių intelekto sutrikimo požymių (Bielecki, Swender, 2004; Gresham, Sugai, Horner, 2001), pasireiškiantis verbalinės ir neverbalinės komunikacijos problemomis; negebėjimu sukurti ir išlaikyti santykius su bendraamžiais ar kitais asmenimis; neadekvacia jausmų ar elgesio raiška; sunkumais reiškiant norus, prisitaikant socialinėse aplinkose (Kampert, Goreczny, 2007; ir kt.). Tyrimų apžvalga rodo įvairių šalių mokslininkų pastangas kurti sutrikusio intelekto asmenų socialinių įgūdžių ugdymo modelius. Sutrikusio intelekto mokinių ugdymo programose gana ilgą laikotarpį dominavo gyvenimiškos temos, socialinių įgūdžių buvo mokoma kasdienėse situacijose (Gevorgianienė, 1998). Vėliau Stephens (1978; cit. Sargent, 1989) bendravimo ir socialinio pažinimo įgūdžių ugdymą papildė valgyimo, kelionės į mokyklą ir namo, asmeninės higienos gebėjimų ugdymu. Sargent (1989) išskyrė *socialinio pažinimo* (kultūrinio ugdymo), *socialinio poveikio* ir *bendravimo įgūdžių* ugdymą. Socialinis pažinimas, pasak autoriaus, apima visuomenės tradicijų, vertybių, socialinių normų, bendravimo įgūdžių (bendravimo inicijavimo, reagavimo į bendravimą), socialinio poveikio bei kitų įgūdžių ugdymą.

Dabartinėse Lietuvos mokyklų bendrųjų ugdymo programų pritaikymo sutrikusio intelekto mokiniams rekomendacijose\* akcentuojama, kad vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą turinčių mokinių ugdymo tikslas – didesnis mokinio savarankiškumas, gebėjimas pasirūpinti saviimi, savo aplinka, bendradarbiauti su aplinkiniais; dalyvauti kartu su kitais laisvalaikio ir darbinėse veiklose, jaustis naudingiems; padėti mokiniui prasmingai atlikti kasdienės užduotis ir priimti situaciją atitinkančius sprendimus; suvokti savo veiksmų prasmę; ugdyti atidumą savo nuotakoms, polinkiams ir veiksams. Pažymėtina, kad šios rekomendacijos – tai pirmasis bandymas integruoti vidutinę ir žymią negalę turinčių vaikų ugdymosi tikslus į bendrąsias programas. Nors programinės nuostatos orientuoja į praktiškumą, funkcionalumą, vis dėlto tenka pažymėti, kad stokojojama kryptingumo, aiškių socialinių įgūdžių

\* Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiuųjų poreikių mokinių, turinčių vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą, ugdymui (2009). Vilnius.

ugdymo turinio akcentų. Sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymas Lietuvos mokyklose nėra specialaus lavinimo objektas, nėra ir socialinių įgūdžių ugdymo metodikų. Paprastai rekomenduojama socialinių įgūdžių ugdymą integruoti į kitų dalykų (ugdymosi veiklų) programas. Tačiau vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams tokio socialinių įgūdžių ugdymo nepakanka. Socialinių įgūdžių ugdymo integravimo į kitus dalykus nuostata galbūt pakankama įprastos raidos mokiniams, tačiau sutrikusio intelekto vaikams reikia gerokai daugiau kryptingo ugdymo ir pedagogų pagalbos. Be to, Gevorgianienės (1999) teigimu, sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymą būtina *suasmeninti, konkretizuoti* ugdytinus *socialinius gebėjimus*; autorė akcentavo būtinumą individualizuoti socialinių įgūdžių ugdymo uždavinius.

Gevorgianienė (1999) suformulavo vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo specialiojoje mokykloje prielaidas. Esminis šių mokinių bendravimo gebėjimų ugdymo tikslas – mokinių bendravimo organizavimas ir mokymas reikšti geranorišką dėmesį kitam. Pedagogas tampa aktyviu tarpininku mokiniams suvokiant tarpusavio sąveikas (interakcijas), mokantis išklausti, prašyti ir teikti pagalbą bendrose veiklose, adekvačiai reikšti emocijas, pasidžiaugiant kito sėkme. Pasak autorės, svarbiausiu pedagogo bendravimo su mokiniais bruožu turėtų būti atidumas ir jautrumas mokinio iniciatyvai, verbaliniam ir neverbaliniam komunikavimui; būtinas emocinis pastiprinimas, akcentuojant asmens vertingumą, kitiems mokiniams ir pačiam ugdytiniui interpretuojant (perfrazuojant) jų verbalinio ir neverbalinio komunikavimo prasmes. Autorė įrodė, kad, taikant interpretavimo metodiką, nors ir lėtai, elementariu lygiu, tačiau ugdomi gana sudėtingi šiems mokiniams savęs pažinimo, savęs supratimo, savęs vertinimo gebėjimai (emociniai įgūdžiai). Tačiau bendravimo ir geranoriško dėmesio vienas kitam ugdymas net ir elementariai interpretuojant (perfrazuojant) jiems jų pačių elgesį gali būti efektyvus ne visiems vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams, o tik tiems, kurių pakankamas impresyviosios kalbos išsivystymas. Todėl, pastebi autorė, itin svarbu ugdyti elementarius kalbinio komunikavimo gebėjimus mokiniams bendraujant ir dalyvaujant bendroje veikloje: atsakyti į klausimą, teirautis, paprašyti, paprieštarauti, reikšti užuojautą ir džiaugsmą, pasi-

tarti, nepertraukti. Dalyvaujant bendroje veikloje svarbu ugdyti gebėjimus dalytis, padėti vienas kitam, derinti savo norus su kitų norais (Gevorgianienė, 1999).

Daugelio autorių nuomone, skirtinga intelekto sutrikimo charakteristika, skirtingos kalbinio komunikavimo galimybės, skirtinga mokinių turima bendravimo patirtis kiekvienu konkrečiu atveju kelia specifinius ugdymo reikalavimus. Taigi, įgūdžių, reikalingų veiksmingoms socialinėms sąveikoms, ugdymas turi būti individualizuotas (Casella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; ir kt.). Ugdymo efektyvumas priklauso ir nuo ugdytinio imlumo, gebėjimo suprasti ir išskoduoti informaciją ir nuo ugdytojo gebėjimo pažinti vaiko galimybes; ugdomoji sąveika neefektyvi tuomet, kai instrukcijos, gestai, mimika ar kt. bendravimo priemonės nesuprantamos ar neprieinamos ugdytiniui (Perry, 2000). Bet siekiant individualizuotai ugdyti socialinius įgūdžius, pirmiausia būtina įvertinti vidutinio intelekto sutrikimo mokinio socialinius įgūdžius. Nors aptinkama didelė socialinių įgūdžių tyrimų įvairovė Lietuvoje ir pasaulyje, tačiau iki šiol stokojama vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių įvertinimo metodikos, o socialinių įgūdžių ugdymo programos pasižymi neapibrėžtumu. Pasigendama vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių vertinimo ir ugdymo individualizavimo metodologinio pagrindimo.

## Tyrimo rezultatai

### Socialinių įgūdžių ugdymo gairių modeliavimas, remiantis identifikuotomis stiprybėmis

*Stiprybių perspektyva* akcentuoja asmens galimybes (stiprybes), o ne negebėjimus ar problemas (Saleebey, 2006). Pedagogui, anot Siitonen (1999), siekiančiam individualizuoti ugdymą, reikia gebėti surasti ugdytinio stipriąsias puses ir jomis remiantis numatyti ugdymo(si) uždavinius.

Remiantis atvejo tyrimo (stebėjimo, interviu) duomenimis, identifikuotos mokinės stiprybės (turimi socialiniai įgūdžiai) ir probleminės sritys (specialieji socialinių įgūdžių ugdymosi poreikiai). Diskutuojant su tyrimo dalyviais, buvo suformuluotos individualios trūkstatų socialinių įgūdžių ugdymo gairės. Mokinės individualią socialinių įgūdžių struktūrą ir ugdymo gaires iliustruoja lentelė.

## Mokinės M. socialinių įgūdžių struktūra ir ugdymo gairės

Stiprybė (turimi gebėjimai)	Problema	Ugdymo gairės
<b>Interakcijos įgūdžiai</b>		
M. gali būti atkakli, kai siekia patenkinti savo poreikius; nori elgtis savarankiškai.	<b>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</b> Pasirenka netinkamus būdus savo tikslams siekti. [...specialiai ištepė rūbą ir vis tiek pasiekė, kad duotų kitą, jai patinkančią suknelę.] Nežino, kaip elgtis, jei iš jos tyčiojama. [Berniukai juokiasi iš jos ir ji kartu su jais juokiasi.]	Taikant skatinimo ir elgesio modeliavimo metodus, mokyti tinkamai reikšti norus, atpažinti bendraamžių netinkamus veiksmus.
<b>Bendravimo įgūdžiai</b>		
Supranta žodinę kalbą.	<b>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</b> Negeba suprantamai verbaliai komunikuoti. [...pyksta, jei pašnekovas nesupranta, ką ji nori pasakyti.]	Mokyti dėmesingai išklausti ir vykdyti žodinę instrukciją.
<b>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</b> M. geba naudotis neverbaliniais signalais, vokalizacija ir gestais reikšti savo poreikius. [Jei ko nori, tai rodo į save pirštu, sakydama a-a-a arba mm-mm; jei ko nenori – suburbuliuoja kažką po nosim ir nueina. // Kai nori ką pasakyti, mojuoja rankomis, rodo pirštu; ilgai žiūri į tą daiktą.]	Vengia žvilgsnio kontakto.	Pratinti palaikyti žvilgsnio kontaktą bendraujant, reiškiant savo poreikius.
<b>Bendravimo poreikis.</b> M. nori suaugusiųjų dėmesio ir dėl to gali pati inicijuoti sąveiką. [Su jai simpatyngais asmenimis siekia palaikyti draugystę – emociškai kalbina savo kalba, glosto, glaudosi, ima už rankos, vedasi...]	<b>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</b> Nemoka bendrauti ir žaisti su bendraamžiais, jų šalinasi, konfliktuoja. [Bendrauja tol, kol mato kokią naudą (pvz., kol kitas turi saldainių); tos draugystės trumpos, gauna saldainį ir nebereikia. Jei nesulaukia dėmesio, draugiją ignoroja, pasišalina. Visi jos vengia.]	Skatinti taikiai ir nesavanaudiškai bendrauti su bendraamžiais.
–	<b>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</b> Neadekvatūs dėmesio siekimo būdai. [Braunasi ir rodo į save arba tampo pašnekovo rankovę, kad tik jis atkreiptų į ją savo dėmesį.]	Reikalauti santūriau rodyti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis; adekvačiai elgtis nepažįstamoje aplinkoje.
Pasitiki savimi būdama tarp savų žmonių.	<b>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</b> M. nejučia atstumo tarp savęs ir svetimų žmonių. Pernelyg įkyriai siekia nepažįstamų žmonių dėmesio, siekdama bendraamžių ar suaugusiųjų dėmesio, elgiasi neadekvačiai. [...ima kitų daiktus, slepia juos.]	
Atpažįsta konfliktą.	<b>Konfliktų sprendimo gebėjimai</b> Konfliktingose situacijose linkusi kaltinti kitus. Kartais pati provokuoja konfliktą. Gynybiškai reaguoja, nesprendžia konflikto. [Vaikai pradeda pykti ant M. Ji parodo jiems liežuvį ir nubėga.]	Taikant reikalavimo, pratimo, žaidimo, skatinimo ir elgesio apribojimo metodus, mokyti pasirinkti tinkamą elgesį konfliktingose situacijose.
<b>Dalyvavimo įgūdžiai</b>		
Noriai padeda suaugusiems, kurie jai patinka. Siekia mėgdžioti suaugusiuosius [...nori puoštis, naudotis makiažo priemonėmis. // Kartais mėgdžioja, ką aš esu dariusi, taip bando ir pati atkartoti.]	<b>Veikimo grupėje gebėjimai</b> Negeba veikti bendraamžių grupėje: žaisti, laikytis taisyklių, dalintis, prašyti pagalbos. [Reikia jai pasakyti, ką daryti. Kartais neprašyta imasi iniciatyvos, tačiau dažniausiai, kai nėra būtinybės, sakau, nereikia, bet ji vis tiek savo... // Neleidžia dirbti kitiems, trukdo; atvedus už rankos pradeda linguotis, žiūri pro langą, numoja ranka, nueina į šalį. Jei neišeina, tai meta ir nedaro, neprašo pagalbos. Atsitraukia į vienumą; apsisuka ir burbėdama nueina; susinervina, kai nepavyksta.]	Pratinti dalyvauti bendruose su bendraamžiais žaidimuose, kitose veiklose. Mokyti laikytis taisyklių (žaidimo, elgesio). Skatinti už dalyvavimą grupės veikloje ir už tinkamą veikimą grupėje.
<b>Emociniai įgūdžiai</b>		
<b>Savęs supratimo gebėjimai</b> Gali paveikslėlyje parodyti savo jausmus.	–	Skatinti pasitikėti savimi bendruose žaidimuose su bendraamžiais, kitose sudėtingose jai situacijose.
<b>Savęs vertinimo gebėjimai</b> [Viską rodo tame paveikslėlyje, ir tą moku, ir kitą.]	–	Nuolat teigiamai vertinti tinkamą elgesį, veiklą. Naudojant simbolius, mokyti įsivertinti neigiamus veiksmus.

Lentelės tęsinys

<p><b>Emocinio jaukumo gebėjimai</b> Atpažįsta kitų akivaizdžiai reiškiamas emocijas (verksmą, pyktį, džiaugsmą). [Siekia būti šalia, kai pamato, kad esam linksmos; jei pamato ką piktą – stengiasi kuo greičiau atsiriboti, pasišalinti. // Pastebėjusi jai mielą asmenį verkiantį, gailėstį ir užuojautą išreiškia prisiglausdama, glostydama.]</p>	Gana dažnai abejinga kitų jausmams.	Mokyti atpažinti ir tinkamai reaguoti į kito jausmus. Skatinti empatiškumą kito nesėkmei, skausmui ir pan.
<p><b>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</b> Geba elementariai reikšti emocijas. Adekvačiai reiškia pasitenkinimą, reaguoja į pagyrimą (mėgsta būti giriamas), dovanas; nuliūsta barama. [Kada laiminga, tai šokinėja, ploja rankomis, nenustygsa vietoje. // Džiaugiasi gavusi besišypsiančią saulytę; šypsosi; juokiasi; priglunda; apkabina; glosto ranką. // Kartais būna liūdna, sėdi vienuoje. // Kai supyksta, tai po nosimi burba, vapena; ...rodo, kad įsiziėdė ir demonstratyviai nueina.]</p>	Pasižymi nuotaikų kaita [Čia nuliūdusi, čia linksma, čia aktyvi, čia pasyvi...] Nepažįstamose aplinkose – nevaldoma ir neadekvati emocijų raiška (baimė, nerimas, neprognozuojamas impulsyvus elgesys), neigiamas emocijas reiškia agresyviu elgesiu kitų atžvilgiu. Patyrusi nesėkmes, demonstruoja nepriimtinius veiksmus. [...rodo liežuvį, nepadorius gestus ir pan.]	Taikant pagyrimą, skatinimą, pažadą leisti užsiimti mėgstama veikla ir elgesio apribojimo metodus, pratinti adekvačiai reikšti jausmus, patyrus nesėkmę ar stebint kito nesėkmę.
–	<p><b>Savikontrolės gebėjimai</b> Pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą. Nekontruoja savo norų, įgeidžių. [Verkia; išmėto, slepia daiktus, kai įsisauteja, sunku nuraminti.]</p>	Taikant netinkamo elgesio apribojimo (pvz., mėgstamos veiklos) metodus, mokyti tinkamai elgtis įvairiose situacijose, susivaldyti konfliktinėse situacijose.
<b>Socialinės kognicijos įgūdžiai</b>		
–	<p><b>Socialinių signalų percepcijos gebėjimai</b> [Gestu parodau, kad negalima, bet dažniausiai toliau liečia, „kalbina“. Jei kas miega, tai jai nė motais, traškina ką, kol jai nepasakai. // Apsimeta, kad negirdi; specialiai žiūri pro langą. Kartais tenka nuolat kartoti, priminti, kad ji išgirstų ar atkreiptų dėmesį. Nepaklūsta; nereaguoja į pakvietimą; reaguoja tik primygtinai reikalaujant.]</p>	Taikant reikalavimo, skatinimo ir elgesio apribojimo metodus, pratinti išklaudyti ir vykdyti žodinę instrukciją, reaguoti į kvietimą, paliepiamą.
–	<p><b>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</b> M. neadekvačiai siekia dėmesio. [...įkyriai žiūri į nepažįstamus, jiems mojuoja, eina prie jų. // Nesilaiko distancijos; liečia; paima už rankos, taip sveikinasi su visais; įkyriai žiūri, mojuoja. // Parduotuvėje apelsiną, saldainius kišasi į kišenę; jei ant stalo saldainiai, tai visus ir suvalgo... Slapčia suvalgo saldumynus.]</p>	Suprantamai formuluoti elgesio taisykles, aiškiai apibrėžti priimtino ir netoleruotino elgesio ribas. Mokyti socialiai priimtino elgesio: santūriau elgtis nepažįstamoje aplinkoje, santūriau rodyti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis.
–	<p><b>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</b> Būdinga užsispyrimas, neklusnumas reikalavimams; stokoja adekvataus situacijos vertinimo gebėjimų. [Berniukas parvirto, tai jai buvo labai linksma. ...Jei kam atsitiko kokias nelaimė, juoksis iš jo.]</p>	Pratinti atpažinti situacijos esmę.
–	<p><b>Orientacija sudėtingose situacijose</b> Neadekvačiai reaguoja į nepažįstamus asmenis, nesiorientuoja situacijose. [Elgiasi taip, kaip ji nori, o ne taip, kaip reikia. ... Jei jau ko užsimanė, tai sunkiai besustabdysi...]</p>	Pratinti ir tinkamai reaguoti į aplinkos signalus.
–	<p><b>Probleminių situacijų sprendimas</b> [Juokiasi, laido graužtukus į mus.]</p>	

**Interakcijos įgūdžius** sudaro kompleksas gebėjimų, apibūdinamų kaip interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai: pasiekti savo tikslų, patenkinti poreikius (Goleman, 2001; Rubin, Martin, 1994); apginti savo teises (Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000); atsispirti neigiamam poveikiui,

grupės spaudimui (Bar-On, Parker, 2000; Raudeilūnaitė, Paigozina, 2009; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); susitvarkyti su erziniu, priekabiavimu (Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000), kito neigiamomis reakcijomis (Cornish, Ross, 2004; Rubin, Martin, 1994). Tyrimo dalyvės stip-

rybė interakcijos įgūdžių srityje – tai, kad ji geba atkakliai siekti, kad būtų patenkinti jos poreikiai, jos noras elgtis savarankiškai. Tačiau mokinė pasirenka netinkamus būdus savo poreikiams tenkinti; negeba susitvarkyti su bendraamžių neigiamu poveikiu. Todėl šioje srityje ugdymo gairės būtų – pasinaudojant mokinės gebėjimu pasiekti, kad būtų patenkinti jos poreikiai, mokyti tinkamai reikšti norus, atpažinti bendraamžių netinkamus veiksmus ir jiems pasipriešinti.

**Bendravimo įgūdžius** sudaro verbalinio ir neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai; tarpasmeninių santykių palaikymo, socialinių vaidmenų ekspresyvumo; lankstumo, adaptyvumo ir konfliktų sprendimo gebėjimai.

*Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai* – tai kontakto inicijavimo (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009) ir kontakto palaikymo gebėjimai – aiškiai kalbėtis, nepertraukti kalbančiojo, klausytis pašnekovo (Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); pokalbio plėtojimo ir užbaigimo gebėjimai (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rubin, Martin, 1994). Mokinė negeba verbaliai komunikuoti, tačiau supranta žodinę kalbą. Būtina ugdyti jos kontakto palaikymo gebėjimus, remiantis jos turima stiprybe – impresyvosios kalbos galimybėmis.

*Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimus* sudaro žvilgsnio kontaktas (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000); tinkamos asmeninės erdvės išlaikymas, naudojimasis kūno kalba – poza, mimika, gestai (Canney, Byrne, 2006). Mokinės stiprybė – gebėjimas naudotis neverbaliniais signalais, neverbaliai reikšti savo poreikius, derinant vokalizacijas ir gestus. Tuo remiantis, reikia plėtoti bendravimo įgūdžius, derinant verbalinio ir neverbalinio kontakto palaikymo ir komunikavimo būdus.

*Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai*: poreikis bendrauti (Gevorgianienė, 1999); kurti ir palaikyti draugystės ryšius (Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Cornish, Ross, 2004; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). Mokinė turi bendravimo, ypač su suaugusiais asmenimis, poreikį, siekia jų dėmesio, gali pati inicijuoti sąveiką. Tačiau nemoka draugauti (bendrauti, žaisti) su bendraamžiais, jų šalinasi, konfliktuoja; arba bendrauja tol, kol mato naudą sau. Ją reikėtų mokyti taikiai ir nesavanaudiškai bendrauti su bendraam-

žiais, derinant verbalinio ir neverbalinio kontakto ir komunikavimo būdus.

*Socialinis ekspresyvumas* – švelnumo, rūpinimosi reiškimas, komplimentų sakymas, poreikių reiškimas ir kt. (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000); apima verbalinius ir neverbalinius gebėjimus išreikšti save per įvairiausias socialinius vaidmenis ir elgseną įvairiose socialinėse situacijose; žodinis išraiškingumas, iškalbos gebėjimai (Malinauskas, 2004); kalbos turinio ekspresyvus išreiškimas naudojantis paralingvistiniais gebėjimais: kalbėjimo tempo, balso stiprumo, intonacijos (Bellack, 1983; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000). Kadangi mokinė negali verbaliai komunikuoti, kompensuoja tai vokalizacijomis, kitais neverbaliais (paralingvistiniais) būdais ir pasižymi neadekvačia situacijai, perdėta socialine ekspresija, įkyriais dėmesio siekimo būdais ir pan. Ugdant socialinio ekspresyvumo gebėjimus, būtina nuolat reikalauti santūriau rodyti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis; skatinti adekvačią elgseną nepažįstamoje aplinkoje.

*Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai* (Rubin, Martin, 1994) – gebėjimas prisitaikyti (Goleman, 2001), pasitikėti savimi būnant su naujais žmonėmis ir naujose situacijose (Cornish, Ross, 2004; Raudeliūnaitė, 2007); priimti nuomonių skirtumus, atsiprašyti, dėkoti (Cornish, Ross, 2004) ir kt. Mokinės stiprybė – jos pasitikėjimas savimi, būnant tarp savų žmonių. Kita vertus, M. nejaučia atstumo tarp savęs ir svetimų žmonių, pernelyg įkyriai siekia nepažįstamų žmonių dėmesio, neadekvačiai siekia bendraamžių ar suaugusiųjų dėmesio (ima kitų daiktus, slepia juos ir pan.).

*Konfliktų sprendimo gebėjimai* – atpažinti konfliktą (Cornish, Ross, 2004); aiškintis nesusipratimo, konflikto priežastis; ramiai reikšti savo nuomonę; pripažinti suklydus (Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); taikiai spręsti ginčus, konfliktus (Canney, Byrne, 2006; Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007). Mokinės stiprybė – tai, kad ji atpažįsta konfliktą; tačiau jos problema, kad kartais pati provokuoja konfliktą (ir tyčia, kai neadekvačiai siekia dėmesio, ir dėl lankstumo, adaptyvumo stokos); konfliktinėse situacijose linkusi kaltinti kitus, reaguoja gynybiškai, nesprendžia konflikto. Ugdymo gairės – pasinaudojant jos gebėjimu atpažinti konfliktą, mokyti pasirinkti tinkamą elgesį konfliktinėse situacijose, taikant reikalavimo, pra-

tinimo, žaidimo, skatinimo ir elgesio apribojimo metodus.

**Dalyvavimo įgūdžius** apibūdina *veikimo grupėje gebėjimai* (Cornish, Ross, 2004; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009) – gebėjimas klausti, tartis, teikti pasiūlymus, prašyti, priimti ir pasiūlyti pagalbą; pakviesti prisijungti; rodyti iniciatyvumą; dalytis turimomis priemonėmis, instruktuoti kitus (Cornish, Ross, 2004; Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). Mokinės dalyvavimo įgūdžių srities stiprybė – tai, kad ji, turėdama bendravimo su suaugusiais ir jų dėmesio poreikį, noriai dalyvauja jų veikloje (padeda tiems, kurie jai patinka), geba mėgdžioti suaugusiuosius, siekdama atrodyti savarankiška. Tačiau problemiška tai, kad negeba bendrauti ir veikti bendraamžių grupėje: žaisti, laikytis taisyklių, dalytis, prašyti pagalbos. Šios srities įgūdžių ugdymo gairės – pasinaudojant noru ir gebėjimu dalyvauti suaugusiųjų veikloje, siekiant suaugusiojo dėmesio, pratinti dalyvauti bendrose su bendraamžiais žaidimuose, kitoje veiklose mokytis laikytis taisyklių (žaidimo, elgesio), padedant patirti sėkmę bendraamžių veikloje. Kaip paskatinimą už dalyvavimą grupės veikloje ir už tinkamą veikimą grupėje, galima būtų leisti mokinei patirti daugiau suaugusiojo dėmesio, daugiau bendros su suaugusiuoju veiklos, suteikiant jai galimybę „elgtis kaip suaugusieji“ (pvz., jei mokinė jau nori naudotis makiažu, kaip skatinimą už tinkamą veikimą bendraamžių grupėje leisti ir pamokyti saikingai naudotis makiažu).

**Emocinius įgūdžius** sudaro savęs supratimo, savęs vertinimo, emocinio ekspresyvumo, savireguliacijos, emocinio jautrumo gebėjimai. *Savęs supratimą sudaro* gebėjimai atpažinti ir įvardyti savo jausmus (Canney, Byrne, 2006; Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999); emocinės savivokos gebėjimai (Goleman, 2001). Su savęs supratimu glaudžiai siejasi *savęs vertinimas* – gebėjimas įvertinti savo stipriąsias ir silpnąsias puses; pasitikėti savimi (Cornish, Ross, 2004; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). Mokinė turi elementarių gebėjimų – atpažinti savo emocijas („pykstu“, „džiaugiuosi“ ir pan.) ir „įvardyti“ jas, parodydama atitinkamą paveikslėlį; ji geba paveikslėlyje parodyti, ko išmokusi.

*Emocinio ekspresyvumo / savęs atskleidimo gebėjimai* – verbaliniu ir neverbaliniu būdu reikšti jausmus (Cornish, Ross, 2004; Malinaus-

kas, 2004; Rubin, Martin, 1994; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000). Mokinė geba elementariai reikšti emocijas – adekvačiai reaguoja į pagyrimą (mėgsta būti giriamą); gavusi dovaną, saldainį, adekvačiai reiškia pasitenkinimą; nuliūsta barama. Tačiau pasižymi nuotaikų kaita; nepažįstamose aplinkose pasireiškia neadekvati baimė, nerimas, neprognozuojamas impulsyvus elgesys; kai kada, pvz., patyrusi nesėkmės, neigiamas emocijas reiškia agresyviu elgesiu kitų atžvilgiu. Akivaizdu, kad emocinio ekspresyvumo problemos glaudžiai susijusios su savireguliacijos gebėjimų stoka.

*Savireguliacijos* (Bar-On, Parker, 2000) / *savęs valdymo, savikontrolės gebėjimai* (Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010) – valdyti savo emocijų (pykčio, pavydo, nepasitikėjimo, susijaudinimo, baimės, nerimo) raišką, kontroliuoti impulsus; susitvarkyti erzinaamoje situacijoje; be pykčio, susierzinimo priimti kito atsisakymą; konstruktyviai reaguoti į pastabas, kritiką (Gevorgianienė, 1999; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010; Rubin, Martin, 1994); susidoroti su nenumatytomis permainingomis (Cornish, Ross, 2004); tinkamai nusiraminti (Raudeliūnaitė, 2007). Mokinė pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą. Netroliuoja savo norų, įgeidžių. Modeliuojant savikontrolės gebėjimų ugdymo gaires, reikia remtis mokinės turimais gebėjimais – ji geba atpažinti ir tinkamai reikšti emocijas. Todėl derinant skatinimo (pagyrimą, pažadą leisti užsiimti mėgstama veikla) bei elgesio apribojimo metodus (pvz., draudimą užsiimti mėgstama veikla, mokinės norų ignoravimą po to, kai pastebėta netinkamai elgiantis), pratinti susivaldyti konfliktinėse situacijose; kontroliuoti emocijas ir elgesį, patyrus nesėkmę ar stebint kito nesėkmę.

*Emocinio jautrumo gebėjimai* – empatiškumas, kito emocijų supratimas, įsijautimas (Cornish, Ross, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007); dėmesingumas kito žodžiams ir jausmams (Rubin, Martin, 1994); geranoriško dėmesio rodymas, gebėjimas dalyvauti kito išgyvenimuose (Gevorgianienė, 1999). Mokinė turi tam tikrų emocinio jautrumo gebėjimų – atpažįsta kitų akivaizdžiai reiškiamas emocijas (verksmą, pyktį, džiaugsmą), tačiau gana dažnai abejinga kitų jausmams. Ją reikia mokytis empatinio reagavimo į kito nesėkmę, skausmą ir pan.

**Socialinės kognicijos įgūdžiai** (Gut, Safaran, 2002; Hogan, Shelton, 1998). Jų struktūroje

skiriami 1) *socialinio jautrumo* (socialinių signalų percepcijos; socialinių normų pažinimo; socialinės situacijos įvertinimo) ir 2) *sprendimų priėmimo* (orientacijos sudėtingose situacijose ir problemų sprendimo) *gebėjimai*.

*Socialinio jautrumo gebėjimai* (Malinauskas, 2004). 1) *Socialinių signalų percepcija* – žodinės informacijos dekodavimo ir žodinio elgesio reguliavimo gebėjimai (Malinauskas, 2004); socialinių signalų atpažinimas, gebėjimas suprasti kitų siunčiamus signalus: toną, veido išraišką (Canney, Byrne, 2006); surasti bendrą kalbą, suprasti vienas kitą (Rubin, Martin, 1994). 2) *Socialinių normų pažinimas* – socialinių papročių ir normų taikymas konkrečiose situacijose (Malinauskas, 2004); gebėjimas skirti gerą nuo blogo elgesio; žinojimas, kas yra teisinga ar neteisinga (Cornish, Ross, 2004). 3) *Socialinės situacijos įvertinimas* – *gebėjimas* įvertinti bendravimo situaciją (Raudeliūnaitė, 2007); suvokti aplinką, stebinti kitus (Goleman, 2001); suprasti, kaip elgesys veikia kitus, kaip emocijos veikia elgesį; suprasti, kad veiksmai turi padarinius (Cornish, Ross, 2004); nustatyti, ar kitu asmeniu galima pasitikėti (Canney, Byrne, 2006).

*Sprendimų priėmimo gebėjimai*. 1) *Orientacija sudėtingose situacijose* – gebėjimai analizuoti informaciją bei patyrimą, nagrinėti alternatyvius sprendimus ir jų pasekmes; priimti optimalų sprendimą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996). 2) *Probleminių situacijų sprendimas* – gebėjimas taikyti įvairius sprendimų priėmimo būdus, pasirengimas spręsti problemas, sunkumus, reflektyvus mąstymas probleminėje situacijoje, gebėjimas analizuoti, svarstyti sprendimus (Cornish, Ross, 2004; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010).

Socialinės kognicijos įgūdžiai glaudžiai susiję su intelekto lygiu. Tai leidžia paaiškinti, kodėl tyrimo dalyvė pasižymi socialinės kognicijos įgūdžių stoka. Kartu tai paaiškina visų kitų socialinių įgūdžių ugdymosi problemas. Socialinė kognicija, pasak Sargent (1989), vienas iš esminių, tačiau vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto asmenų sunkiausiai įvaldomų socialinių įgūdžių.

Pažymėtina, kad mokinės socialinių įgūdžių struktūroje aptinkama nemažai stiprybių (bendravimo ir emocinio kontakto poreikis, elementarus neverbalinis bendravimas, gebėjimai atpažinti ir reikšti emocijas; kai kurių socialinių situacijų atpažinimo ir kt. gebėjimai; turi laisvalaikio pomėgių (dainuoti, judėti muzikos ritmu ir

kt.); itin ryškus dėmesio, pagyrimų poreikis). Nors mergaitės bendravimo ir dalyvavimo (veikimo grupėje) gebėjimai menki (nedalyvauja, atsisako dalyvauti bendraamžių veikloje), tačiau ji noriai bendrauja su artimais suaugusiais asmenimis, jai patinka tiesiog būti šalia jų; ypač pasitiki globėja. Pamėgdžiodama suaugusiuosius, mėgina demonstruoti savarankišką, nepriklausomą elgesį ir kt., nors tuo pat metu jos elgesys pasižymi infantilišku (pvz., žaidžia su lėle).

Probleminės sritys – menkai susiformavę interakcijos, bendravimo, dalyvavimo emociniai, socialinės kognicijos įgūdžiai, kurių raiškai reikalinga ne tik gerai išplėtotą kalbą, bet ir visų kitų socialinio intelekto gebėjimų visumą. Emocijos nebrandžios, trūksta savikontrolės (pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą). Būdingas opozinis neklusnumas, užsispyrimas, o sudėtingose ar konfliktinėse situacijose – gynybiškas elgesys (kaltės neigimas, vengimo, pasišalinimo reakcijos). Remiantis atvejo analizės duomenimis, galima teigti, kad mergaitei, kaip ir daugumai vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių, būdingi tipiniai sunkumai: menki bendravimo gebėjimai, netinkamai išreiškiama bendravimo iniciatyva (Gevorgianienė, 1999; ir kt.), neadekvati emocijų ar elgesio raiška, dėl kurių ji neišvengia konfliktinių situacijų. Labiausiai M. trūksta socialinės kognicijos įgūdžių; taip pat savikontrolės; gebėjimo dalyvauti veikloje, bendravimo, ypač su bendraamžiais, konflikto sprendimo gebėjimų.

Modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo gaires ir parenkant ugdymo metodus, turi būti remiamasi aktualiuoju ugdytinės socialinių gebėjimų raidos lygiu, t. y. turimais bendravimo ir kt. įgūdžiais (stiprybėmis) – noru bendrauti su suaugusiais; gebėjimu mėgdžioti suaugusiųjų elgesį ir kt., jos noru būti teigiamai vertinamai, sulaukti dėmesio; todėl parenkami individualūs skatinimo metodai, pvz., už reikalavimus atitinkantį elgesį M. bus skatinama suteikiant jai galimybę pasirinkti mėgstamą veiklą. Siekiant plėtoti turimus socialinius įgūdžius ir ugdyti dalyvavimo veiklose ir bendravimo gebėjimus, mokinė turi būti nuolat įtraukiama į įvairias bendras veiklas su suaugusiais ir bendraamžiais tiek neformaliose (šeimos), tiek mokyklos aplinkose. Sėkmingam dalyvavimui bendroje veikloje svarbu ugdyti gebėjimus dalytis, padėti, derinti savo norus su kitų norais (Gevorgianienė, 1999).



## Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Daugelio autorių nuomone, skirtinga intelekto sutrikimo charakteristika, skirtingos kalbinio komunikavimo galimybės ir turima bendravimo patirtis kiekvienu konkrečiu atveju kelia specifinius ugdymo reikalavimus. Taigi, įgūdžių, reikalingų veiksmingoms socialinėms sąveikoms, ugdymas turi būti individualizuotas (Casella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; ir kt.).

Pirmas kryptingo ugdymo žingsnis – individo turimų socialinių įgūdžių identifikavimas (Bielecki, Swender, 2004; Gresham, Sungai, Horner, 2001; Lane, Menzies, Barton-Arwood et al., 2005), nes ugdymo efektyvumas priklauso ir nuo ugdytinio imlumo, gebėjimo suprasti ir iškoduoti informaciją, ir nuo ugdytojo gebėjimo pažinti vaiko galimybes, identifikuoti ugdytinio stipriąsias puses. Šeimos nariai turi daugiausia žinių apie vaiko gebėjimus, jo savybes, pomėgius, todėl, žvelgiant iš stiprybių perspektyvos, vaiko socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas reikalauja šeimos narių įsitraukimo; šeimos dalyvavimas tampa vaiko ugdymosi resursu (Powell, Batsche, Ferro et al., 1997). Bendradarbiaudami ir kurdami palankias socialinių įgūdžių ugdymui(si) edukacines aplinkas, ugdytojai gali pastiprinti mokinio galias veiksmingiau dalyvauti bendraamžių veiklose. Visapusiška suaugusiųjų pagalba ugdytiniui padeda įsilieti į bendruomenę, sutvirtinti turimus įgūdžius (Saleebey, 1996). Edukacinės ir socialinės aplinkos sąveikų kūrimas reiškia vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio įgalinimą, stiprinant individualias socialinio funkcionavimo galias.

## Išvados

1. Mokslinių šaltinių teorinės analizės duomenimis, vertinant vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų socialinius įgūdžius dažniausiai akcentuojami negebėjimai, trūkumai. Nors daugelis autorių pripažįsta šių asmenų socialinių įgūdžių ugdymo individualizavimo būtinumą, tačiau stokojama tiek individualios socialinių įgūdžių struktūros identifikavimo, tiek individualizuoto ugdymo metodikų. Socialinių įgūdžių ugdymui mokyklose skiriama nepakankamai dėmesio (integruojama į kitas ugdymo turinio sritis), o siūlomas socialinių įgūdžių ugdymo turinys pasižymi neapibrėžtumu: stokojama aiškios pozicijos, ko ir kaip turėtų mokytis vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniai. Nors akcentuojamas šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas, trūksta aiškumo, kaip šiame procese galėtų dalyvauti mokinio šeima.
2. Siekiant individualizuotai ugdyti socialinius įgūdžius, pirmiausia būtina įvertinti vidutinio intelekto sutrikimo mokinio socialinius įgūdžius. Nors aptinkama didelė socialinių įgūdžių tyrimų įvairovė Lietuvoje ir pasaulyje, tačiau iki šiol stokota aiškios socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų sampratos. Todėl, analizuojant mokslinių šaltinių duomenis, buvo parengtas teorinis socialinių įgūdžių struktūros modelis; juo remiantis identifikuota vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių struktūra, t. y. stiprybės (turimi gebėjimai) ir probleminės sritys.
3. Atvejo analize identifikuotos mokinės individualios stiprybės ir tipinės vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams socialinių įgūdžių ugdymosi probleminės sritys. Nustatyta, kad tyrimo dalyvė turi bendravimo ir emocinio kontakto poreikių, elementarių interakcijos, neverbalinio komunikavimo gebėjimų; emocijų ir kai kurių socialinių situacijų atpažinimo bei emocinio ekspresyvumo gebėjimų; turi laisvalaikio pomėgių, individualių elgesio sudėtingose situacijose strategijų. Šalia stiprybių būdingi ir tipiniai vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinio funkcionavimo sunkumai: menki bendravimo su bendraamžiais gebėjimai, netinkamai išreiškiama bendravimo iniciatyva, neadekvati emocijų ar elgesio raiška, dėl kurių ji neišvengia konfliktinių situacijų; menki savikontrolės; veikimo grupėje, problemų sprendimo gebėjimai, labiausiai trūksta socialinės kognicijos įgūdžių.
4. Stiprybių perspektyva reiškia vaiko turimų socialinių įgūdžių identifikavimą ir orientaciją į vaiko stiprybes bei individualias galimybes, modeliuojant ugdymo procesą. Todėl modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo turinį ir parenkant ugdymo metodus, būtina remtis aktualių ugdytinės socialinių gebėjimų raidos lygiu – turimais bendravimo ir kt. įgūdžiais (t. y. stiprybėmis): noru bendrauti su suaugusiaisiais; gebėjimu mėgdžioti jų elgseną ir kt.; individualūs skatinimo metodai parenkami remiantis jos turimais pomėgiais ir poreikiu būti teigiamai vertinamai, sulaukti dėmesio.

5. Tyrimas atskleidė, kad 1) tyrime dalyvavusi vidutinio intelekto sutrikimo mokinė beveik visose socialinių įgūdžių srityse turi stiprybių, o ne vien tik negebėjimų; 2) įrodyta, kad mokinės socialinių įgūdžių ugdymas gali būti modeliuojamas, remiantis jos turimomis stiprybėmis (poreikiu bendrauti, elementariais neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimais ir kt.).
6. Tyrimo duomenų analizė patvirtina sukonstruoto teorinio socialinių įgūdžių modelio ir stiprybių perspektyvos metodologinių nuostatų tinkamumą identifikuojant vidutinio intelekto sutrikimo asmens socialinius įgūdžius ir modeliuojant asmens stiprybėmis grindžiamą ugdymą.

### Literatūra

1. Bar-On, R., Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (Bar-On EQ-i:YV) *Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
2. Bellack, A. (1983). Recurrent Problems in the Behavioral Assessment of Social Skill. *Behavior Research and Therapy*, 21, 29–41.
3. Bielecki, J., Swender, S. L. (2004). The Assessment of Social Functioning in Individuals with Mental Retardation. A Review. *Behavior Modification*, 28 (5), 694–708.
4. 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.
5. Cascella, P. W., McNamara, K. M. (2005). Empowering Students with Several Disabilities to Actualize Communication Skills. *Teaching Exceptional Children*, 37 (3), 38–43.
6. Cornish, U., Ross, F. (2004). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
7. Dymond, S. K., Orelove, F. P. (2001). What Constitutes Effective Curricula for Students with Severe Disabilities? *Exceptionality*, 9, 109–122.
8. Elliott, S. N., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, 19–32.
9. Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18.
10. Fisher, M., Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165–174.
11. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką. Apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
12. Gevorgianienė, V. (1999). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
13. Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss, D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (p. 27–44). Jossey-Bass, San Francisco.
14. Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21, 167–181.
15. Gresham, F. M., Sungai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331–344.
16. Gut, D. M., Safran, S. P. (2002). Cooperative Learning and Social Stories: Effective Social Skills Stories for Reading Teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 18, 87–91.
17. Hogan, R., Shelton, D. (1998). A Socioanalytic Perspective on Job Performance. *Human Performance*, 11, 129–144.
18. Hunt, P., Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *Journal of Special Education*, 31, 3–29.
19. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., Ruškus, J. (2012). Concept and Structural Compo-

- nents of Social Skills / Socialinių įgūdžių sampratos ir struktūros komponentų teorinė analizė. *Education. Physical Training. Sport / Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 3 (86), 42–52.
20. Kampert, A. L., Goreczny, A. J. (2007). Community Involvement and Socialization Among Individuals with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278–286.
  21. Kamps, D. M., Kay, P. (2002). Preventing Problems Through Social Skills Instruction. In B. Algozzine, P. Kay (eds.), *Preventing Problem Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies* (p. 57–84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
  22. Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., Munton, S. (2005). Designing, Implementing, and Evaluating Social Skills Interventions for Elementary Students: Step-by-step Procedures Based on Actual School-based Investigations. *Preventing School Failure*, 49 (2), 18–26.
  23. Malinauskas, R. (2004). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams. *Acta paedagogica Vilnensia*, 12, 1–8.
  24. Matson, J. L., Anderson, S. J., Bamburg, J. W. (2000). The Relationship of Social Skills to Psychopathology for Individuals with Mild and Moderate Mental Retardation. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 15–22.
  25. Matson, J. L., Kuhn, D. E., Mayville, S. B. (2002). Assessment of Psychopathology and Behavior Problems for Adults with Mental Retardation. *The National Association of the Dually Diagnosed Bulletin*, 5, 19–21.
  26. Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzalez, M. L., Mayville, S. B. (2006). The Relationship of Comorbid Behavior Problems to Social Skills in Persons with Profound Mental Retardation. *Behavior Modification*, 30, 507–525.
  27. Perry, B. D. (2000). Attunement: Reading the Rhythms of Child. *Scholastic Early Childhood Today*, 15 (2), 20–21.
  28. Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L., Dunlap, G. (1997). A Strength Based Approach in Support of Multi-Risk Families: Principles and Issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (1), 1–26.
  29. Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R., Hoffman, C. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioral Problems*. Washington, DC: American Institutes for Research.
  30. Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., Schniering, C. A. (2000). *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. California: New Harbinger.
  31. Raudeliūnaitė, R. (2007). *Sutrikusio regėjimo paauglių socialiniai įgūdžiai ir jų ugdymo pedagoginės prielaidos*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  32. Raudeliūnaitė, R., Paigozina, R. (2009). Vaikų gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. *Socialinis darbas*, 8 (1), 138–146.
  33. Rubin, R. B., Martin, M. M. (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports*, 11, 33–44.
  34. Saleebey, D. (2006). The Strengths Perspective: Possibilities and Problems. In D. Saleebey (ed.), *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (4th ed.; p. 279–303). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
  35. Samašonok, K., Gudonis, V., Juodraitis, A. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  36. Sargent, L. R. (1989). Instructional Interventions to Improve Social Competence. *Best Practices in Mild Mental Retardation* (p. 265–287). U.S.A.
  37. Siitonen, J. (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun Yliopisto, Oulu University Library.
  38. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., Warnes, W. A. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Psychology in the Schools*, 42, 173–187.
  39. Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P., Kisthardt, W. (1989). A Strengths Perspective for Social Work Practice. *Social Work*, 34, 350–354.

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2012. Nr. 2 (27), 175–186**Special Education. 2012. No. 2 (27), 175–186*

## OPPORTUNITIES FOR MODELING SOCIAL SKILLS EDUCATION BASED ON THE INDIVIDUAL'S STRENGTHS

*Irena Kaffemanienė, Margarita Jurevičienė*

*Šiaulių universitetas*

*P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai*

This article analyses the possibilities to model social skills education in the schoolgirl with moderate intellectual disability, basing it on the individual's strengths. A strengths perspective refers to the identification of a child's social skills and an orientation towards the child's strengths and individual potential, while modeling the educational process. The schoolgirl's individual strengths and problem areas in social skills education that are typical of schoolchildren with moderate learning disabilities are identified using a case study. It is noted that the research participant has communication and emotional contact needs, basic interaction and nonverbal communication abilities; emotional abilities, recognition of some social situations, and emotional expressiveness abilities. The participant also undertakes spare time hobbies, and individual behavioral strategies in complex situations. Along with the strengths, some typical difficulties of schoolchildren with moderate learning disabilities in social functioning are also characteristic: poor peer communication abilities, inappropriately expressed communication initiative and inadequate emotional and behavioral expression. Due to which she is unable to avoid conflict situations; has poor self-control; poor group performance, and problem solving abilities, and is lacking in social cognition skills the most. The research revealed that 1) the research participant – a schoolgirl with moderate intellectual disability – has not only inabilities, but also strengths in almost all social skills areas. 2) It is proved that the schoolgirl's social skills education can be modeled, basing it on the available strengths (the need to communicate, basic nonverbal contact and communication abilities, and etc.).

**Keywords:** *social skills, strengths perspective, moderate learning disabilities.*

### Introduction

**Relevance of the problem.** When describing the specifics of socialisation for people with learning disability the majority of authors highlight their social skills deficits (Bielecki, Swender, 2004; Matson, Minshawi, Gonzalez, et al., 2006;) and the lack of adaptive behavioural skills (Matson, Anderson, Bamburg, 2000; Matson, Kuhn, Mayville, 2002; and etc.) as one of the most distinct features. The relevance of social skills education for learning disabled children is accentuated (Gevorgianienė, 1999; Freeman, Alkin, 2000; Hunt, Goetz, 1997; Fisher, Meyer, 2002; Kamps, Kay, 2002, and etc.); however there is a lack of identification of the methods for social skills (Dymond, Orelove, 2001; Gresham, Elliott, 2001), which would enable the authors to recognise not only problem areas, but also the individual's available social skills. Therefore, in educational practice, as well as in scientific research, there is a great divergence towards the deficit model of these schoolchildren. The social skills

education of these schoolchildren is not purposeful nor is it based on the educators' intuitive insights.

Social skills teaching/learning abilities and needs are individualistic (Gevorgianienė, 1999); therefore, there can be no common in ways to pedagogically influence children. In attempting to enable these children to learn social skills it is essential to recognise the individual's existing social skills (Gresham, Elliott, 2001; Lane, Menzies, Barton-Arwood, et al., 2005; Quinn, Osher, Warger, et al., 2000; Warnes, Sheridan, Geske, et al., 2005). Within this research, it is argued that opportunities for social skills education should be based on a strengths perspective. The research problem is specified under the following questions: *what social skills (strengths) does a schoolgirl with moderate learning disabilities have? How should educational guidelines be modeled in order to enhance an individual's strengths, in overcoming problems in social skills?*

**Object of the research** – opportunities for modeling social skills education based on the

individual strengths of a moderately intellectual disabled schoolgirl.

**Research objective** – to reveal the opportunities for modeling social skills education, based on an individual's strengths, whilst applying the case study of a moderately intellectual disabled schoolgirl.

**Research sample.** The research objective identified the sample selection. When applying a purposive sample principle, a moderately intellectually disabled (PPT conclusions) schoolgirl M. (age – 15 years) of the 9<sup>th</sup> grade from a special school was selected. The consent to select M. for the case study was received from M's caregiver. The caregiver themselves, as well as other family members, also agreed to participate in the research. Also, the pupil's class teacher, physical education teacher, and two social workers from care homes took part in the research. Data anonymity was guaranteed for the research participants; the essence, objective, and proceedings of the research were explained.

**Research methodology and methods.** The viewpoint of this research is that social skills are a complex multidimensional construct, constituted of mutually integrated (overlapping) and complementary structural components. These comprise 1) interaction skills; 2) communication skills; 3) participation skills; 4) emotional skills; and 5) social cognition skills. Each of these structural components consists of sets of social abilities linked in tight systematic relations (Jurevičienė, Kaffemanienė, Ruškus, 2012).

When empirically identifying the structure of social skills of a pupil with moderate learning disability and modeling guidelines of social skills education, a *strengths perspective* paradigm was considered. The main assumption of the strengths perspective is that people have many strengths (resources) – capacities, abilities, experiences, qualities, and roles, which define a person and his/her quality of social functioning. The most important strength is the ability to grow and change (Saleebey, 2006; Weick, Rapp, Sullivan, et al., 1989, and etc.). Thus, strengths (available abilities), within the social skills of the pupil, are identified, based on the guidelines for social skills education that are being modeled.

A case study (*content analysis* of the data gathered via *observation* and *interview methods*) of the individual expression of social skills of the pupil respondent was conducted. Applying a semi-structured interview method, an examination

of the pupil's family members and pedagogues was performed. This referred to content analysis data obtained from the observation protocols of the pupil's social skills and interview texts. The social skills structure of the pupil respondent were identified and social skills education guidelines that were oriented towards the pupil's strengths and needs, were modeled.

### **Review of research on the social skills education of children with moderate learning disability**

The majority of researchers note that the lack of social skills is one of the most distinct features of an intellectual impairment. (Bielecki, Swender, 2004; Gresham, Sugai, Horner, 2001). This manifests itself in verbal and nonverbal communication problems; an inability to make and maintain relations with peers or others; the inadequate expression of emotions or behaviour; difficulties in expressing desires and adapting to social environments (Kampert, Goreczny, 2007, and etc.). A review of research highlights the efforts of scientists from various countries to create models of social skills education for those with learning disabilities. For some time, life-like themes were dominant in educational programs for schoolchildren with learning disabilities; social skills were taught using daily occurring situations (Gevorgianienė, 1998). Later, Stephens (1978; as quoted in Sargent, 1989) supplemented communication and social cognition skills education with the education of eating, taking a trip to school and back home, and personal hygiene abilities. Sargent (1989) focused on the development of *social cognition* (cultural education), *social effect*, and *communication skills*. According to the author, social cognition includes the development of societal traditions, values, social norms, communication skills (communication initiation, reaction to communication); social effect and other skills.

Presently recommendations for the adaptation of general education programs for intellectually impaired schoolchildren in Lithuanian schools<sup>1</sup> tend towards greater pupil independence. This focuses on the ability to take care of oneself, manage in one's environment, to cooperate with

<sup>1</sup> Recommendations for the adaptation of general programs of primary and basic education for the education of schoolchildren with special needs, having moderate, profound and severe intellectual impairment (2009). Vilnius.

others; participate with others in spare time and in occupational activities, possess a sense of usefulness; help a pupil to meaningfully fulfill daily tasks and make decisions that are adequate to the situation. One should also understand the meaning of one's actions; be thoughtful of one's moods, preferences, and actions. It is noteworthy that these recommendations are the first attempt to integrate the educational objectives of children with moderate and profound disorders into general programs. Even though the program provisions are oriented towards practicality and functionality, it still has to be noted that they lack accents of purposefulness and a clear content for social skills education. Social skills education for pupils with intellectual impairments in Lithuanian schools is not the province of special education and there are no methods for social skills education. Usually, social skills education is integrated into programs of other subjects (educational activities). However, such social skills education is not sufficient for schoolchildren with moderate learning disability. Such integration of social skills education into other subjects, perhaps is sufficient for schoolchildren with typical development; nevertheless children with intellectual impairments need a much greater scope of purposeful education and help from pedagogues. According to Gevorgianienė (1999), it is necessary to *personalise* the education of social skills for impaired schoolchildren and *concretise* those *social abilities* that are to be developed. The author highlights the necessity to individualise tasks for social skills education.

Gevorgianienė (1999) formulated social skills education for pupils with moderate learning disability in special schools. The essential objective of educating for communication abilities is the organisation of communication among pupils and teaching them to express benevolent attention towards one another. A pedagogue becomes an active mediator, helping schoolchildren to understand interrelationships (interactions), learn to listen, ask, and help in collective activities and to adequately express emotions when celebrating the other person's success. As the author noted, the most important feature of a pedagogue when communicating with schoolchildren should be attentiveness and sensitivity to the pupil's initiative. Here verbal and nonverbal communication and emotional support is necessary, that would accentuate a person's value. Also when other pupils and oneself are interpreting (paraphrasing)

their verbal and nonverbal communication meanings. The author proved that when applying interpretative methods, though slowly and on an elementary level, abilities are rather difficult to such pupils. Yet self-awareness, self-understanding, and self-value (emotional skills) – are being taught. However, education in communication and benevolent attention to one another, can be effective only to those who possess sufficient development of expressive language. Therefore, the author notices that it is of great importance to the teach basic abilities of linguistic communication by allowing pupils to communicate and participate in collective activities. For example to reply to questions, inquire, ask, object, express sympathy and joy, discuss, and not to interrupt. During participation in collective activities, it is important to teach how to share, help one another, and adjust one's own desires with those of others (Gevorgianienė, 1999).

According to numerous authors, different characteristics of mental impairment, of linguistic communication, and communication experiences of schoolchildren raise specific educational requirements in each particular situation. Thus, the education of skills, necessary for effective social interaction, has to be individualised (Casella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; and etc.). The effectiveness of education also depends on the susceptibility of the pupil, his/her ability to understand and decode information, as well as on the teacher's ability to perceive the child's abilities. Educational interaction is ineffective when instructions, gestures, mime, or other communication means are incomprehensible or unacceptable to the pupil (Perry, 2000). However, in teaching social skills in an individualised manner it is necessary to assess the social skills of a pupil with moderate learning disability. Although there is a great deal of research on social skills in Lithuania and worldwide this lacks a methodology for the assessment of social skills that schoolchildren with moderate learning disabilities possess, and the programs of social skills education lack clarity. There is no methodological substantiation for the social skills assessment and individualisation of education of schoolchildren with moderate learning disability.

## Research findings

### Modeling guidelines for social skills education, considering the identified strengths

*A strengths perspective* accentuates a person's abilities (strengths), and not inabilities or problems (Saleebey, 2006). A pedagogue, according to Siitonen (1999), who is seeking to individualise education, has to be able to find the pupil's strongest abilities, and focus on them to project teaching/learning tasks.

With reference to the data from the case study (observation, interview), the schoolgirl's strengths (available social skills) and problem areas (special needs for social skills education) are identified. During the discussion with research participants, individual guidelines for social skills education were formulated. The following table illustrates the schoolgirl's individual social skills structure and education guidelines.

Table

**Schoolgirl M. social skills structure and education guidelines**

Strength (available abilities)	Problem	Education guidelines
<b>Interaction skills</b>		
M. can be persistent, when striving to satisfy her needs; wants to behave independently.	<b>Abilities of interactions' management and control</b> Chooses inadequate ways to reach her goals [ <i>...purposefully stained her garment, so that she would be given a dress she desired</i> ]. Is unaware how she should behave when she is being mocked at [ <i>Boys are laughing at her and she is laughing with them</i> ].	With the application of encouragement and behaviour modeling methods, to teach adequate ways for expressing desires, and ways to recognize inappropriate peer actions.
<b>Communication skills</b>		
Understands verbal language.	<b>Verbal contact and communication abilities</b> Is unable to communicate verbally in a comprehensible manner [ <i>...becomes angry if a partner does not understand what she is trying to say</i> ].	Teaching to listen attentively and to implement verbal instruction.
<b>Nonverbal contact and communication abilities</b> M. is able to apply nonverbal signals, vocalization, and gestures to express her needs. [ <i>If she desires something, she points the finger at herself saying a-a-a or mm-mm; if she does not want something – murmurs something and walks away. // When she wants to say something, she waves her hands, points finger; stares at that thing</i> ].	Avoids eye contact.	Try to accustom her to maintain eye contact when communicating, expressing her needs.
<i>A need for communication.</i> M. prefers the attention of adults, due to this she can initiate an interaction herself. [ <i>Seeks to maintain friendships with persons she finds attractive – emotionally addresses the person in her language, strokes, cuddles, takes by a hand, guides...</i> ].	<b>Abilities to maintain interpersonal relations.</b> Is unable to communicate and play with peers, avoids them, and makes conflicts. [ <i>Communicates only when finds it beneficial (for example, as long as the other has candies); such friendships are short-term - until she receives a candy. If she does not get any attention, ignores the company and withdraws. Everyone avoids her</i> ].	Encourage a peaceful and unselfish communication with peers.
---	<b>Social expressiveness abilities.</b> Inadequate ways to seek attention. [ <i>Shoulders her way in, points at herself, or pulls the person's sleeve, in order to receive his/her attention</i> ].	Request a more reserved way for showing interest in unfamiliar people; to behave appropriately in an unfamiliar environment.

Continuation of the table

Is self-confident when present among familiar people.	<b>Flexibility, adaptability abilities</b> M. does not feel the distance between herself and unfamiliar people. Is excessively tedious when seeking attention from unfamiliar people, peers or adults, behaves inappropriately [...takes things that are not hers, hides them].	
Recognises a conflict.	<b>Conflict solving abilities</b> Tends to blame others in conflict situations. Sometimes she provokes the conflict herself. Reacts defensively, does not solve the conflict [ <i>Children become angry with M. She shows them a tongue and runs away</i> ].	With the application of a demand, habituation, play, encouragement, and behaviour restriction methods, to teach her how to choose an appropriate behavior in conflict situations.
<b>Participation skills</b>		
Willfully helps adults, whom she likes. Strives to imitate adults [...wants to adorn herself, use cosmetics. // Sometimes imitates my actions and tries to repeat].	<b>Group participation abilities</b> Is unable to act in a peer group: to play, follow the rules, share, ask for help. [ <i>She needs instructions. Sometimes undertakes initiative without being asked, but most often when there is no necessity, even if I tell her not to do this... // Hinders the work of others; when brought by the hand starts to sway, looks through the window, walks aside. If she fails, then stops doing it at all, does not ask for help. Withdraws to solitude; turns around and walks away; becomes nervous when fails.</i> ].	Accustom to the participation in collective peer play and other activities.  Teach to follow the rules (play, behaviour).  Motivate for the participation in group activities and proper group participation.
<b>Emotional/affective skills</b>		
<b>Self-awareness abilities</b> Is able to show her emotions in a picture.	---	Encourage her self-trust in cooperative plays with peers and other situations that are difficult for her.
<b>Self-valuation abilities</b> [Shows everything in the picture: I can do this, I can do that too].	---	Constantly give a positive evaluation for her appropriate behaviour, activity. With the aid of symbols, teach to evaluate her negative actions.
<b>Emotional sensitivity abilities</b> Recognises clearly expressed emotions of others (cry, anger, joy). [ <i>Wants to be near, when sees that we are happy; if she sees some anger, tries to withdraw quickly. // When notices a person, whom she finds attractive, cry, express compassion and sympathy by cuddling, caressing</i> ].	Rather often is insensitive to feelings of others.	Teach to recognize and react appropriately to the feelings of others. Foster empathy for the failure, pain, etc., of another person.
<b>Emotional expressiveness abilities</b> Is able to express emotions in a basic manner. Adequately expresses satisfaction, reacts to compliments (likes to be praised), gifts; becomes sad when criticized; [ <i>When she is happy, she is jumping, clapping and cannot stay still. // Is happy when receives a smiling sun; smiles; laughs; cuddles; hugs; strokes hand. // She is sometimes sad and sits in solitude. // When she is angry, she murmurs to herself, babbles; shows she is offended and demonstratively walks away.</i> ]	Experiences a mood change [ <i>She is sad one moment, the next she is happy, active and then suddenly passive...</i> ] In unfamiliar environments, the expression of emotions is uncontrollable and inappropriate (fear, anxiety, unpredicted impulsive behaviour), expresses her negative emotions in a way that is aggressive to others. When she fails, demonstrates unacceptable actions [...shows her tongue, offensive gestures and the like].	Using such methods as praise, encouragement, promise to permit the desired activity, and behaviour restriction, accustom to adequately express emotions, in the moment of failure, or when observing the other person fail.
---	<b>Self-control abilities</b> Distinguishes in an uncontrollable, impulsive, inadequate behaviour, which causes dissatisfaction of the surrounding people. Cannot control her wishes, desires. [ <i>Cries; throws and hides things, is difficult to calm her down when she is in rage</i> ].	Using such methods as restricting unacceptable behavior (for example, favourite activity), teach to behave appropriately in various situations, control herself in conflict situations.



Continuation of the table

Social cognition skills		
---	<p><b>Abilities to perceive social signals</b>  <i>[I show a gesture that means it is not permitted, but most often she keeps on touching, "speaking to." She does not care if someone is sleeping, she continues to crunch something until you tell her to stop. // Pretends she does not hear; looks through the window on purpose. Sometimes you need to constantly repeat and remind, in order she would hear or pay attention. Does not obey; does not react to the invitation; reacts only when persistently required].</i></p>	Using such methods as request, encouragement, and behaviour restriction, to accustom her to listen and follow verbal instruction, react to the invitation, request;
---	<p><b>Abilities to recognize social norms</b>  M. seeks attention in inadequate ways [...persistently stares at strangers, waves to them, comes near them.// Does not keep the distance; touches; takes their hands, greets everyone in this way; persistently stares, waves. // When in store, puts orange, sweets in her pockets; if there are sweets on the table, she eats all of them.... Secretly eats confectionery].</p>	Clearly formulate behaviour rules, define boundaries of acceptable and intolerable behaviours. Teach socially acceptable behaviour: act in a more reserved way when present in unfamiliar environment, and when showing interest in unfamiliar people.
---	<p><b>Abilities to assess social situation</b>  Stubbornness, disobedience is characteristic of her; lacks adequate situation assessment abilities [<i>A boy fell over, so she found it very funny. If someone experiences a failure, she will laugh at him/her</i>].</p>	Accustom her to recognise the essence of a situation.
.	<p><b>Orientation in complex situations</b>  Inadequately reacts to unfamiliar people, does not orient in situations [<i>She acts as she pleases, and not as needed. ... If she desires something, no one would stop her...</i>].</p>	Accustom to adequately react to environmental signals.
	<p><b>Solving problem situations</b>  [Laughs, throws cores of apples at us]</p>	

**Interaction skills** consist of a set of abilities defined as interaction management and control abilities. To achieve one's goals, satisfy needs (Goleman, 2001; Rubin, Martin, 1994); protect one's rights (Rapee, Wignall, Hudson, et al., 2000); resist negative effects, peer pressure (Bar-On, Parker, 2000; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); cope with annoyance, harassment (Rapee, Wignall, Hudson, et al., 2000), and other's negative reactions (Cornish, Ross, 2004; Rubin, Martin, 1994). The strength of the research participant in the area of interaction skills is her ability to persistently strive to satisfy her needs, her desire to behave independently. However, the pupil chooses improper ways to meet her needs and is unable to cope with the negative impact from peers. Therefore, the education guidelines in this area would be in using the pupil's ability to

achieve the satisfaction of her needs, to teach her the proper expression of desires, recognition of unacceptable peer actions, and resistance to them.

**Communication skills** consist of verbal and nonverbal contact and communication abilities. This means the maintenance of interpersonal relations, expressiveness of social roles; flexibility, adaptability, and conflict solving abilities.

*Verbal contact and communication abilities* are an *initiation of the contact* (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009) and *maintenance of the contact* abilities – to clearly interact, do not interrupt the speaker, and listen to the partner (Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); dialogue development and closure abilities (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rubin, Martin, 1994). The schoolgirl is unable to communicate verbally,

however understands a linguistic language. It is necessary to teach her to maintain contact, resting on her strengths – opportunities of impressive language.

*Nonverbal contact and communication abilities* consist of eye contact (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rapee, Wignall, Hudson, et al., 2000); the maintenance of an acceptable personal space, use of body language – pose, mimic, gesture (Canney, Byrne, 2006). The schoolgirl's strength – ability to use nonverbal signals, to express her needs in a nonverbal manner, by coordinating vocalisation and gestures. With reference to this, it is necessary to develop communication skills by combining verbal and nonverbal contact maintenance and communication techniques.

*Abilities to maintain interpersonal relationships.* This is a need to communicate (Gevorgianienė, 1999); make and maintain friendships (Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Cornish, Ross, 2004; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). The pupil has a need to communicate, especially with adults, seeks their attention, and can initiate interaction herself. However, she cannot be friends (communicate, play) with peers, distances herself from them, conflicts or communicates until she finds it beneficial. She should be taught to communicate with peers in a peaceful and unselfish manner, coordinating verbal and nonverbal contact and communication skills.

*Social expressiveness* – expression of tenderness and caring, giving compliments and able to give an expression of her needs. (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000); includes verbal and nonverbal abilities in self-expression through all kinds of social roles and behaviours in various social situations; linguistic expression, oratory abilities (Malinauskas, 2004); expressive expression of speech content using paralinguistic abilities: speaking pace, voice intensity and intonation (Bellack, 1983; Rapee, Wignall, Hudson et al., 2000). Since the pupil is unable to communicate verbally, she compensates by using vocalisations, other nonverbal (paralinguistic) ways, and in using social expression that is inadequate and inappropriate to the situation. She has nerve-wracking ways of attention seeking. When teaching social expressiveness, it is necessary to constantly request a more reserved way of showing interest in unfamiliar people in order to encourage adequate behaviour in unfamiliar environments.

*Flexibility, adaptability abilities* (Rubin, Martin, 1994) – ability to adapt (Goleman, 2001), have trust in oneself when present among new people and new situations (Cornish, Ross, 2004; Raudeliūnaitė, 2007); to accept differences of opinion, apologize and to thank (Cornish, Ross, 2004). The schoolgirl's strength is her self-trust when present among familiar people. On the other hand, M. does not feel the distance between her and strangers, she obsessively seeks the attention of unfamiliar people and inadequately seeks that of peers' or adults' (takes their things and hides them).

*Conflict solving abilities* – to recognize conflict (Cornish, Ross, 2004); figure out the reasons for misunderstanding or conflict; calmly express one's opinion; accept failure (Raudeliūnaitė, 2009); solve quarrels and conflicts in a peaceful way (Canney, Byrne, 2006; Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007). The schoolgirl's strength – is to recognize conflict; however, her problem is that she sometimes provokes conflict herself (and does this on purpose when inadequately seeking attention, and due to the lack of flexibility and adaptability); tends to blame others in conflict situations, reacts in a defensive way, and does not solve conflict. The education guidelines – employing her ability to recognise conflict, to teach her to choose an appropriate behaviour in conflict situations by applying methods of request, training, play, encouragement, and behaviour modification **Participation skills** are defined by *abilities used in group participation* (Cornish, Ross, 2004; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009) – ability to ask, discuss, suggest, accept, and offer help; invite to join; show initiative; share available means and instruct others (Cornish, Ross, 2004; Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Rapee, Wignall, Hudson, et al., 2000; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). The pupil's strength is in the area of participation skills. She willingly and participates in activities with adults since she has a need to receive their attention (she helps adults who she likes). She is able to imitate adults in a bid to appear independent. However, it is problematic that she cannot portray the same skills within her peer group. She is unable to play, follow rules, share, or to ask for help. Guidelines for learning skills in this area are in identifying what she desires and her ability to participate in adult activities. She should learn how to attract attention appropriately and to participate in collaborative

play with her peers. She need to be able to follow rules (play, behaviour), and to experience success in peer activities. As a motivation for participation in group activities and to encourage her to perform acceptably in a group, she could be allowed to experience more attention from adults, more joint activities with adults that would give her the possibility “to act as an adult” (for example, to teach her how to use make-up in a moderate way).

**Emotional / affective skills** consist of skills such as self-awareness, self-evaluation, emotional expressiveness, self-regulation, and emotional sensitivity. Self-awareness consists of the abilities to recognize and name one’s feelings (Canney, Byrne, 2006; Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999); and abilities of emotional self-perception (Goleman, 2001). *Self-evaluation* is closely related to self-perception, and involves the ability to evaluate one’s own strengths and weaknesses; and trust in oneself (Cornish, Ross, 2004; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). The pupil has elementary abilities in recognising her emotions (‘angry,’ ‘happy’) and to “name” them by pointing at a representative picture. She is able to demonstrate in a picture, what she has learnt.

**Emotional expressiveness / self-revelation abilities.** She is able to express feelings verbally and nonverbally (Cornish, Ross, 2004; Malinauskas, 2004; Rubin, Martin, 1994; Rapee, Wignall, Hudson, et al., 2000). The schoolgirl is able to simply express emotions, she adequately reacts to praise (likes being complimented); when she receives a present or a sweet she appropriately expresses satisfaction but becomes sad when criticised. However, she has mood changes; has an inadequate reaction to fear or anxiety, and is unpredictable showing impulsive behaviour when she is in unfamiliar environments. Sometimes, this occurs when she experiences failure, she expresses negative emotions and behaves aggressively towards others. Her emotionally expressive problems are closely related to her lack of self-regulation abilities.

**Self-regulation** (Bar-On, Parker, 2000) / **self-management, self-control abilities** (Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010) This involves the management of the expressions of one’s emotions (anger, envy, distrust, excitement, fear, anxiety) and control impulses; repression in frustrating situations; acceptance of another’s refusal without anger, frustration; to be able to react constructively to re-

marks, accept critique (Gevorgianienė, 1999; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010; Rubin, Martin, 1994); cope with unanticipated changes (Cornish, Ross, 2004). and to appropriately calm down (Raudeliūnaitė, 2007). The schoolgirl displays uncontrollable, impulsive, and inadequate behaviour, that invokes dissatisfaction from the surrounding people. She is unable to control her wishes and desires. When modeling guidelines for the education of self-control abilities, it is necessary to consider the pupil’s abilities. Is she able to recognise and express emotions in an acceptable manner. Therefore, coordinating such methods as encouragement (praise, promises to allow her to pursue a favourite activity) and behaviour restriction (for example, prohibition of a favorable activity or ignoring poor behaviour) will accustom her to control herself in conflict situations and to manage her emotions and behaviour after experiencing a personal failure or observing another fail.

Emotional sensitivity abilities involve empathy, understanding another’s emotions, (Cornish, Ross, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007); attentiveness to other person’s words and feelings (Rubin, Martin, 1994); showing benevolent attention and an ability to participate in the experiences of others (Gevorgianienė, 1999). The schoolgirl has some abilities in emotional sensitivity. She recognises emotions that others’ express quite obviously (cry, anger, joy); yet is indifferent to the feelings of others. She needs to learn how to empathically react to failure, pain, etc. experienced by another person.

**Social cognition skills** (Gut, Safran, 2002; Hogan, Shelton, 1998). These are divided into 1) *social sensitivity* (perception of social signals; recognition of social norms; assessment of social situations) and 2) *decision-making* (orientation in difficult situations and problem solving) **abilities.**

**Social sensitivity abilities** (Malinauskas, 2004). 1) *Perception of social signals* – abilities to decode verbal information and verbally regulate behaviour (Malinauskas, 2004); recognition of social signals, ability to understand the signals that others’ transmit: tone, facial expression (Canney, Byrne, 2006); find a common topic and to understand one another (Rubin, martin, 1994). 2) *Recognition of social norms* – application of social traditions and norms in specific situations (Malinauskas, 2004); ability to differentiate good behavior from bad ; have knowledge of what is

right and wrong (Cornish, Ross, 2004). 3) *Assessment of social situations* – ability to assess a communication situation (Raudeliūnaitė, 2007); perceive the environment by observing others (Goleman, 2001); understand the effect of behaviours on others, and how emotions affect behaviours; be aware that actions have consequences (Cornish, Ross, 2004) and identify whether the other person can be trusted (Corney, Byrne, 2006).

*Decision-making abilities.* 1) *Orientation in difficult situations* – abilities to analyse information and experiences, evaluate alternative solutions and their consequences; adopt the most optimal decision (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996). 2) *Solving problem situations* – ability to apply various decision-making techniques, readiness to solve problems, difficulties, reflective consideration in a problem situation, ability to analyse and to consider solutions (Cornish, Ross, 2004; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010).

Social cognition skills are closely related to the level of intellect. This explains why the research participant lacks social cognition skills. Additionally, this explains the problems in the development of all the other social skills. Social cognition, according to Sargent (1989), is one of the essential social skills, but also the most difficult to acquire for those with moderate and severe intellectual impairments.

It is noteworthy that, in analysing the pupil's social skills, we have ascertained a few strengths (the need for communication and emotional contact, basic nonverbal communication, abilities to recognise and express emotions; recognition of some social situations, and other abilities. She has spare time hobbies (singing, moves along with the music.). She has an extremely strong need for attention and praise. Even though the girl's communication and participation (group performance) abilities are poor (does not participate, refuses to participate in peer activities), she willingly communicates with adults who are closely related to her. She enjoys simply being close to them and especially trusts her caregiver. She imitates adults by trying to demonstrate independency and sovereign behaviour although at the same time her behaviour is infantile (for example, plays with a doll).

Her problem areas are in her poorly developed interaction, communication, participation, emotional, and social cognition skills. In order to develop these it is necessary to possess well-

developed speech and social intellectual abilities. Her emotions are immature and there is a lack of self-control (she displays uncontrollable, impulsive and inadequate behaviour, which is discontenting to those near to her.). She is disobedient, stubborn and, in difficult or conflict situations – displays defensive behaviour (denial of fault, avoidance, withdrawal reactions). Considering the data from the case study, it can be stated that the girl has difficulties that are characteristic of the majority of children with moderate learning disabilities. They experience: poor communication abilities, inappropriate initiation of communication (Gevorgianienė, 1999; etc.), inadequate expression of emotions and behaviour, due to which she cannot avoid conflict situations. M. lacks social cognition skills the most; as well as, self-control; an ability to participate in activities, poor communication, especially with peers; and inadequate conflict solving abilities.

The modeling guidelines for social skills education and methods for education need to be based on the actual developmental level of the pupil's social abilities, i.e., on the available communication and other skills (strengths). This involves the desire to communicate with adults; an ability to imitate adult-like behaviour. her wish to be positively evaluated and receive attention. Therefore, individual encouragement methods are chosen, for example, for behaviour that meets requirements M. will be encouraged by giving her an opportunity to choose an activity. In attempting to develop social skills and communication abilities plus participation in activities, the pupil has to be constantly involved with collective activities with adults and peers both in informal (family), and formal settings. (school environments). In order for participation in collective activity to be successful, it is important to educate her abilities to share, to help, and to coordinate her wishes with others (Gevorgianienė, 1999).

## Review of research results

As the majority of authors perceive, the different characteristics of intellectual impairment and consequently the different abilities of linguistic communication and experience raise specific educational requirements. Thus, skills education necessary for effective social interaction, must be individualised (Casella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; and etc.).

The first step for purposeful education –is in the identification of the individual’s social skills (Bielecki, Swender, 2004; Gresham, Sungai, Horner, 2001; Lane, Menzies, Barton-Arwood, et al., 2005), because the effectiveness of education depends both on the pupil’s susceptibility and ability to understand and decode information, and on the ability of the educator to recognize the child’s potentials and identify their strengths. Family members have the most knowledge about a child’s abilities, his/her characteristics, hobbies, etc.; therefore, referring to the strengths perspective, social skills education for the child requires the inclusion of family members. The participation of family members is an educational resource for the child (Powell, Batsche, Ferro, et al., 1997). Through communication and the creation of educational environments that are favourable to social skills teaching/learning, educators can improve the pupil’s strengths of participation in peer activities. Versatile help, received from adults, assists the pupil to live in the community and consolidate their skills (Saleebey, 1996). The creation of interactions between educational and social environments enables the child to strengthen her individual social functioning abilities.

## Findings

1. According to the theoretical analysis from scientific sources, when assessing the social skills of people with moderate learning disabilities often the inabilities and deficits are emphasised. Even though, the majority of authors acknowledge the necessity for an individualised social skills education, it lacks both the identification of an individualised social skills structure, and individualised educational methods. In schools, an insufficient amount of attention is paid to social skills education (it is integrated into the areas of other educational content), and the content of social skills education is indefinite: it lacks a clear position about what and how such pupils should learn. Even though family/school cooperation is accentuated, it lacks explicitness as to how pupil’s family might participate in this process.
2. When carrying out social skills education in an individualised manner, it is necessary to assess the skills possessed by that pupil. Although a vast variety of research on social skills exists in Lithuania and worldwide, there is no clear conception of the structural components of such skills. Thus, a theoretical model of a social skills structure was prepared based on the structure of social skills of a schoolgirl with moderate learning disability i.e. the strengths (available abilities) and problem areas.
3. Employing a case study, the pupil’s individual strengths and problem areas within social skills education, were identified. It is established that the research participant needs communication and emotional contact, basic interaction and emotional expressiveness abilities; spare time hobbies, and various behavioural strategies in difficult situations. Next to the strengths, difficulties of social functioning, which are typical to such children are present: poor communication abilities with peers, inappropriately expressed communication initiatives, inadequate expression of emotions and behaviour, with regards to which she cannot avoid conflict situations; poor self-control; a lack of group participation, and problem solving abilities. Social cognition skills are what she lacks the most.
4. The strengths perspective refers to the identification of a child’s social skills and orientation towards the strengths and individual opportunities for a child. Therefore, when modeling the content of social skills education and choosing educational methods, it is necessary to focus on the actual developmental level of the pupil’s social abilities. This includes the available communication skills (i.e. strengths): the desire to communicate with adults; an ability to imitate their behaviour and the like; individual encouragement methods that are chosen to refer to her hobbies and the need for attention and positive reinforcement.
5. The research revealed that 1) the moderately learning disabled schoolgirl, who participated in the research, has not only inabilities, but also strengths in almost all social skills’ areas. 2) It is proved that the pupil’s social skills education can be modeled, basing it on her strengths as previously stated.
6. The data analysis verifies the application of a theoretical social skills model and methodological provisions of a strengths perspective for the identification of a social

skills approach for a pupil with moderate learning disabilities.

## References

1. Bar-On, R., Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
2. Bellack, A. (1983). Recurrent Problems in the Behavioral Assessment of Social Skill. *Behavior Research and Therapy*, 21, 29–41.
3. Bielecki, J., Swender, S. L. (2004). The Assessment of Social Functioning in Individuals with Mental Retardation. A Review. *Behavior Modification*, 28 (5), 694–708.
4. 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.
5. Cascella, P. W., McNamara, K. M. (2005). Empowering Students with Several Disabilities to Actualize Communication Skills. *Teaching Exceptional Children*, 37 (3), 38–43.
6. Cornish, U., Ross, F. (2004). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
7. Dymond, S. K., Orelove, F. P. (2001). What Constitutes Effective Curricula for Students with Severe Disabilities? *Exceptionality*, 9, 109–122.
8. Elliott, S. N., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, 19–32.
9. Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18.
10. Fisher, M., Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165–174.
11. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką. Apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
12. Gevorgianienė, V. (1999). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
13. Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss, D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (p. 27–44). Jossey-Bass, San Francisko.
14. Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21, 167–181.
15. Gresham, F. M., Sungai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331–344.
16. Gut, D. M., Safran, S. P. (2002). Cooperative Learning and Social Stories: Effective Social Skills Stories for Reading Teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 18, 87–91.
17. Hogan, R., Shelton, D. (1998). A Socioanalytic Perspective on Job Performance. *Human Performance*, 11, 129–144.
18. Hunt, P., Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *Journal of Special Education*, 31, 3–29.
19. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., Ruškus, J. (2012). Concept and Structural Components of Social Skills / Socialinių įgūdžių sampratos ir struktūros komponentų teorinė analizė. *Education. Physical Training. Sport / Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 3 (86), 42–52.
20. Kampert, A. L., Goreczny, A. J. (2007). Community Involvement and Socialization Among Individuals with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278–286.
21. Kamps, D. M., Kay, P. (2002). Preventing Problems Through Social Skills Instruction. In B. Algozzine, P. Kay (Eds.), *Pre-*

- venting Problem Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies (p. 57–84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
22. Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., Munton, S. (2005). Designing, Implementing, and Evaluating Social Skills Interventions for Elementary Students: Step-by-step Procedures Based on Actual School-based Investigations. *Preventing School Failure, 49* (2), 18–26.
  23. Malinauskas, R. (2004). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams. *Acta paedagogica Vilnensia, 12*, 1–8.
  24. Matson, J. L., Anderson, S. J., Bamburg, J. W. (2000). The Relationship of Social Skills to Psychopathology for Individuals with Mild and Moderate Mental Retardation. *British Journal of Developmental Disabilities, 46*, 15–22.
  25. Matson, J. L., Kuhn, D. E., Mayville, S. B. (2002). Assessment of Psychopathology and Behavior Problems for Adults with Mental Retardation. *The National Association of the Dually Diagnosed Bulletin, 5*, 19–21.
  26. Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzalez, M. L., Mayville, S. B. (2006). The Relationship of Comorbid Behavior Problems to Social Skills in Persons with Profound Mental Retardation. *Behavior Modification, 30*, 507–525.
  27. Perry, B. D. (2000). Attunement: Reading the Rhythms of Child. *Scholastic Early Childhood Today, 15* (2), 20–21.
  28. Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L., Dunlap, G. (1997). A Strength Based Approach in Support of Multi-Risk Families: Principles and Issues. *Topics in Early Childhood Special Education, 17* (1), 1–26.
  29. Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R., Hoffman, C. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioral Problems*. Washington, DC: American Institutes for Research.
  30. Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., Schniering, C. A. (2000). *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. California: New Harbinger.
  31. Raudeliūnaitė, R. (2007). *Sutrikusio regėjimo paauglių socialiniai įgūdžiai ir jų ugdymo pedagoginės prielaidos*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  32. Raudeliūnaitė, R., Paigozina, R. (2009). Vaikų, gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. *Socialinis darbas, 8* (1), 138–146.
  33. Rubin, R. B., Martin, M. M. (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports, 11*, 33–44.
  34. Saleebey, D. (2006). The Strengths Perspective: Possibilities and Problems. In D. Saleebey (Ed.), *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (4th ed.; p. 279–303). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
  35. Samašonok, K., Gudonis, V., Juodraitis, A. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  36. Sargent, L. R. (1989). Instructional Interventions to Improve Social Competence. *Best Practices in Mild Mental Retardation* (p. 265–287). U.S.A.
  37. Siitonen, J. (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun Yliopisto, Oulu University Library.
  38. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., Warnes, W. A. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Psychology in the Schools, 42*, 173–187.
  39. Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P., Kisthardt, W. (1989). A Strengths Perspective for Social Work Practice. *Social Work, 34*, 350–354.

Received 2012 10 15