

Марина Антонијевиќ • Бранислав Бројчин • Ивана Василевска Петровска
Слободан Банковиќ • Александра Буковица

ПРИРАЧНИК

ЗА ТРЕНИНГ НА ПРИОРИТЕТНИ СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ ВО ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ



КАЈ УЧЕНИЦИ СО СОСТОЈБИ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР
И/ИЛИ ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ



Ко-финансирано од
Европска Унија



Марина Антонијевиќ • Бранислав Бројчин • Ивана Василевска Петровска

Слободан Банковиќ • Александра Буковица

П Р И Р А Ч Н И К
ЗА ТРЕНИНГ НА ПРИОРИТЕТНИ СОЦИЈАЛНИ
ВЕШТИНИ ВО ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ
КАЈ УЧЕНИЦИ СО СОСТОЈБИ ОД АУТИСТИЧЕН
СПЕКТАР И/ИЛИ ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ



Универзитет у Београду
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



МНЗА
Македонско Научно Здружение
за Аутизам

Оваа публикација е подготвена во рамки на ITSS-LAII „Inclusion through social skills for learners with autism and intellectual impairments”, Еразмус+ проект 2021-1-RS01-KA210-SCH-000032379

Финансирано од Европската унија. Изразените ставови и мислења се исклучиво на авторот/авторите и нужно не ги изразуваат ставовите и мислењата на Европската унија или Европската извршна агенција за образование и култура (ЕАСЕА). Европската унија или ЕАСЕА не сносат одговорност за истите.

Скопје, 2023

Автори:

Марина Антонијевиќ
проф. д-р Бранислав Бројчин
м-р Ивана Василевска Петровска
проф. д-р Слободан Банковиќ
Александра Буковица

Рецензенти:

Проф. д-р Владимир Трајковски, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација, Скопје, Македонско научно здружение за аутизам, Скопје

Проф. д-р Харис Мемишевиќ, Универзитет во Сараево, Педагошки факултет, Сараево

Превод и лектура:

Анка Спасиќ

Дизајн на корица:

Борис Петровски

Илустрација:

Дамјан Тепшиќ, ОУ „Милоје Павловиќ“, Белград

Пиктограми (извор и лиценца):

Sergio Palao, <https://arasaac.org>, CC (BY-NC-SA)

Техничко уредување:

Бојан Василевски

CIP – Каталогизација во публикација



Извадоци од рецензијата

Ракописот со наслов "Прирачник за тренинг на приоритетни социјални вештини во основно училиште кај ученици со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост" е наменет за специјални едукатори и рехабилитатори (дефектолози), наставници, студенти кои се образуваат во областа на специјалната едукација и рехабилитација, студенти на педагошките факултети, родители и други заинтересирани лица кои сакаат да се запознаат со начинот на работа со учениците со аутизам и/или интелектуална попреченост во областа на социјалниот развој. Ракописот содржи 178 страници текст, напишани во формат А4, 20 слики, две табели и е потполно пригоден како прирачен материјал во наставата. Содржината на ракописот е поделена на шест глави. На крајот е наведена користена литература.

По детално прегледување на ракописот, може да се заклучи дека авторите избраа соодветна содржина за овој прирачник. Изложената содржина е концизна и многу прегледна, напишана со јасен и добар стил, што му дава посебна вредност и според некои критериуми го надминува обемот на работа за која е наменет. При пишувањето се почитуваат дидактичко-методичките принципи, а теоријата и праксата се добро поврзани. Ракописот ги исполнува сите стручни, научни, педагошки и методички критериуми за примена во образовниот процес, и затоа поради наведените предности е многу соодветен за употреба во разни видови на образование, особено како наставно средство во основните училишта. Прирачникот може да послужи како интересно читано на сите кои се занимаваат со ученици со аутизам и/или интелектуална попреченост. Најголема полза од оваа работа ќе имаат дефектолозите, наставниците, психолозите, како и родителите на овие ученици.

Проф. д-р Владимир Трајковски

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација, Скопје

Македонско научно здружение за аутизам, Скопје

Практичните упатства што обезбедуваат конкретни насоки за работа со учениците со аутизам и други развојни тешкотии се исклучително важни за професионалците (рехабилитатори, наставници, воспитувачи, психолози, педагози) кои работат со оваа популација. За жал, достапноста на такви прирачници на српски јазик (хрватски, босански, црногорски) и македонски јазик е ограничена и нема многу прирачници достапни за професионалците и другите заинтересирани за ова област.

Во врска со тоа, Прирачникот на колешката Антонијевиќ и нејзините соработници, „Прирачник за тренинг на приоритетни социјални вештини во основно училиште кај ученици со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост“ претставува многу важен придонес кон корпусот на знаење во областа на стимулирање на социјалните вештини кај децата со развојни тешкотии. Настанат како производ на двегодишниот Еразмус+ проект "Инклузија преку социјални вештини за учениците со аутизам и интелектуална попреченост", овој Прирачник претставува неизмерно важен текст за темата на социјални вештини, како и практични, на наука базирани методи и совети за нивно стимулирање.

„Прирачник за тренинг на приоритетни социјални вештини во основно училиште кај ученици со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост“ од авторката колешката Антонијевиќ и нејзините соработници претставува незаменлив ресурс кој обезбедува конкретни насоки и корисни алатки за стимулирање на развојот на социјалните вештини кај децата со аутизам и други развојни тешкотии. Овој Прирачник, без сомнение, ќе збогати праксата на професионалците, ќе ги зајакне родителите и ќе обезбеди корисно знаење и инспирација за студентите кои се занимаваат со оваа важна тема.

Проф. д-р Харис Мемишевиќ

Универзитет во Сараево – Педагошки факултет, Сараево

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР	8
ВОВЕДЕН ДЕЛ.....	11
Важност на социјалните вештини	11
Социјални вештини и социјална компетенција	11
Дефицити на социјалните вештини	12
Социјално функционирање на учениците со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост.....	13
ПРОЦЕНА НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ	15
Скали за проценка на социјалните вештини.....	15
Интервју	18
Видови интервјуа	19
Планирање и реализација на интервјуто	19
Директна опсервација.....	21
Видови директно набљудување	22
Видови на бележење на податоци.....	22
Социометрија.....	25
Техника на номинација	26
Техника на скала за рангирање	27
Техника на рангирање.....	28
Евидентирање на преференците на групата со принуден избор	28
Прилагодување на социометриската процедура	30
Самопроцена	31
Контекстуален пристап кон процената.....	34
Дополнителни аспекти на процената.....	35
РЕЗУЛТАТИ ОД ПРОЦЕНАТА	36
Идентификување на приоритетни социјални вештини и познавање на практики засновани на докази	36
ТРЕНИНГ НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ.....	40
Однесувања кон кои е насочен ТСВ.....	40
Пристапи врз кои се темели ТСВ.....	41
Бихејвиорален пристап	41
Когнитивно-бихејвиорален пристап.....	42

Компонети на ТСВ.....	43
Дефинирање.....	43
Моделирање на вештината	43
Бихејвиорално унежбување.....	43
Повратни информации.....	44
Давање можности за користење на вештината	44
Повремено зајакнување	45
Намалување на неприфатливи и натпреварувачки однесувања	45
Варијации на ТСВ.....	45
Индивидуален и групен формат	46
Учество на социјално кометентни врсници	46
Интезитет и траење.....	47
Социјална валидност.....	47
Како да се зголеми ефикасноста на ТСВ.....	48
МЕТОДИ, ПРОЦЕДУРИ И СТРАТЕГИИ	50
Контрола на предходникот	50
Моделирање	51
Поттикнување	52
Позитивно зајакнување.....	53
Диференцијално зајакнување.....	54
Обликување.....	55
Гаснење.....	55
Подучување со дискриминативни налози	56
Работење со токени.....	56
Договор за однесувањето.....	58
Коучинг.....	58
Играње улоги	59
Домашни задачи.....	59
Решавање на социјални проблеми.....	61
Тренинг на социјалната перцепција	62
Афективно образование.....	63
Релаксација.....	63

Самоконтрола	64
Верижно поврзување	64
Ицидентно подучување	66
Сценарија (скриптинг)	69
Социјални приказни	70
Когнитивно-сликовна проба	73
Сликовна книга на социјални вештини.....	74
Договорени средби за игра	74
Визуелна поддршка.....	75
ПРОГРАМА ЗА ТРЕНИНГ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ	78
1. СЛЕДЕЊЕ НА УПАТСТВА.....	79
2. ПОЧИТУВАЊЕ НА ПРАВИЛА ВО УЧИЛНИЦА.....	86
3. ПОЧИТУВАЊЕ НА ПРАВИЛАТА НА ОДНЕСУВАЊЕ ВО УЧИЛИШТЕ	94
4. ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧЕН ПРОСТОР	98
5. ВОСПОСТАВУВАЊЕ И ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧНИТЕ ГРАНИЦИ	103
6. СПОДЕЛУВАЊЕ	105
7. МЕНУВАЊЕ ВО ИГРАТА И АКТИВНОСТИТЕ	110
8. ПОЗДРАВУВАЊЕ.....	117
9. УБАВИ МАНИРИ	126
10. ПОЗАЈМУВАЊЕ.....	131
11. БАРАЊЕ ПОМОШ	135
12. РАЗГОВОР	142
13. ПРИДРУЖУВАЊЕ ВО ИГРА	152
14. ПОВИКУВАЊЕ НА ИГРА.....	157
15. КОНТРОЛИРАЊЕ НА ЛУТИНАТА	161
16. ИЗВИНУВАЊЕ	167
17. СОЧУВСТВО	172
18. ПОМАГАЊЕ НА ПРИЈАТЕЛИТЕ	176
19 УЧЕЊЕ ВО ПАР	180
20 УЧЕЊЕ ВО ГРУПА.....	185
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	190

ПРЕДГОВОР

Прирачникот за тренинг на приоритетни социјални вештини во основно училиште за ученици со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост е создаден како резултат на двегодишниот проект Еразмус+ „Инклузија преку социјални вештини за ученици со аутизам и интелектуална попреченост“ („Inclusion through social skills for learners with autism and intellectual impairments - ITSS-LAI“). Прирачникот е резултат на соработката на повеќе институции: ОУ „Милоје Павловиќ“ од Белград, која беше координатор на споменатиот проект, и две партнерски организации - Факултетот за специјална едукација и рехабилитација на Универзитетот во Белград и Македонското научно здружение за аутизам од Скопје. Сите институции имаат долгогодишно искуство во работа со ученици со состојби од аутистичен спектар (САС) и/или интелектуална попреченост (ИП). Покрај знаењата од литературата за практиките засновани на докази, Прирачникот ги вклучува долгорочното знаење и искуство на авторите во работата со овие ученици, како и искуството од спроведувањето на програмата за обука за социјални вештини во училиштето „Милоје Павловиќ“.

Предизвиците со кои се соочуваат учениците со САС и/или ИП во доменот на социјалните интеракции претставуваат значајна пречка за нивно вклучување, адаптација и учество во заедницата, но пред сè во училиштето. Иако инклузијата е актуелен концепт во образованието, голем број од овие ученици се школуваат и во училишта за ученици со пречки во развојот. Без разлика на образовната средина во која се наоѓаат, тешкотиите во доменот на социјалното функционирање може да имаат негативно влијание врз академското постигнување на учениците. Децата со САС и/или ИП можат да учат и да напредуваат, не само академски, туку и во однос на социјалните вештини. Сепак, атипичните обрасци на когнитивното функционирање може да им го отежнат спонтаното стекнување на социјални вештини. Затоа, понекогаш на овие ученици им е потребно експлицитно подучување на социјалните вештини. Од една страна, ова подучување треба да се заснова на примена на научно потврдени практики, додека од друга страна бара компетентност на дефектолозите и наставниците да ги применуваат овие високо специјализирани практики, алатки и содржини.

Генерално, недостатокот на домашна литература и материјали за подучување на социјалните вештини нè поттикна да го создадеме Прирачникот. Како што

споменавме, Прирачникот е создаден како резултат на проектот ITSS-LAI. Општите цели на проектот се насочени кон: поддршка на вклучувањето на учениците со САС и/или ИП во редовните училишта; намалување на ризикот од предвремено напуштање на училиштето и ниски постигнувања во основните вештини; поддршка на наставниците при спроведување на програми за развој на социјални вештини за ученици со САС и/или ИП во основно училиште. Во согласност со потесната цел, зголемување на достапноста на програмите за социјални вештини за овие ученици во основното училиште преку употреба на дигитални алатки, беа спроведени неколку фази на проектот. Првата проектна фаза вклучуваше спроведување на истражување за да се идентификуваат социјалните вештини кои се важни за успешно вклучување и адаптација на оваа популација ученици во основното училиште. Втората фаза на проектот вклучуваше создавање на содржина и активности кои произлегуваат од практики засновани на докази. Создавањето на специфични материјали за подучување на приоритетни социјални вештини, во дигитална форма, е исто така дел од втората проектна фаза. Создавањето видео содржини за подучување приоритетни социјални вештини ја претставуваше третата фаза на проектот. Целта на Прирачникот е да се подигне свеста на професионалците и сите оние кои работат со ученици со САС и/или ИП за важноста од спроведување на програми за социјални вештини.

Прирачникот опфаќа неколку области. Во првиот дел од Прирачникот се дадени основните концепти поврзани со социјалните вештини. Беше посочена и потребата од експлицитно подучување на вештини на овие ученици. Вториот дел од Прирачникот е посветен на добивање целосна слика за социјалното функционирање на учениците со САС и/или ИП. Во вториот дел се дадени описи на различни методи на проценување и се посочени нивните предности и ограничувања. Во третиот дел накратко се претставени резултатите од проектното истражување. Четвртиот дел од Прирачникот опишува практики засновани на докази, односно стратегии за развивање социјални вештини кај учениците со САС и/или ИП. Во петтиот дел од Прирачникот е даден преглед на конкретни работилници и материјали кои можат да се користат при подучување социјални вештини на овие ученици, на различни нивоа на способности. Придружниот дел од петтиот сегмент од Прирачникот се состои од прилози за работилници кои се обезбедени во електронска форма (на ЦД и на веб платформата на следниот линк: <https://socialnevestine-itss.rs/>).

Прирачникот е наменет за дефектолози, наставници, студенти кои студираат дефектологија и студенти на наставни факултети, родители како и други заинтересирани лица кои сакаат да се запознаат со начинот на работа со учениците со САС и/или ИП во областа на социјалниот развој.

Благодарни сме за создавањето на овој прирачник на наставниците од посебните училишта за ученици со пречки во развојот, наставниците од редовните училишта, родителите на деца со САС и/или ИП, учениците со САС и/или ИП, како и нивните врсници со типичен развој кои учествуваа во истражувањето. Посебна благодарност им должиме на учениците со САС и/или ИП и децата со типичен развој од ООУ „Владо Тасевски“ – Карпош, за учеството во креирањето на видео материјалите кои се незаменлив дел од нашите работилници. Особено сме им благодарни и на наставниците од ОУ „Милое Павловиќ“ за нивните корисни совети при креирањето на материјали и нивното вклучување во процесот на креирање видео материјали.

АВТОРИТЕ

ВОВЕДЕН ДЕЛ

Важност на социјалните вештини

Стекнувањето соодветен репертоар на социјални вештини е повеќекратно важно во училишниот контекст. Некои од можните последици од недоволно развиените социјални вештини на учениците се голема зачестеност на предизвикувачко однесување, напуштање на училиштето, како и некои долгорочни последици, како што се проблеми со менталното здравје во зрелата возраст. Дефицитите на социјалните вештини се поврзани со отфрлање од врсниците, особено за учениците со попреченост, како што се учениците со ИП и/или САС. Понатаму, тешкотиите во социјалното функционирање се исто така поврзани со доцнење во когнитивниот развој, како и со послаби академски достигнувања. Генерално, децата кои имаат дефицит во социјалните вештини се изложени на поголем ризик да доживеат и краткорочни и долгорочни негативни последици кои се претходници на потешки проблеми во адолесценцијата и зрелата возраст.

Во овој дел од Прирачникот, накратко ќе бидат разгледани некои клучни термини важни за разбирање на социјалното функционирање, процена и третман на учениците со ИП и/или САС во доменот на социјалните вештини.

Социјални вештини и социјална компетенција

Социјалните вештини претставуваат општествено прифатливо, научено однесување. Тие му овозможуваат на ученикот да има позитивни интеракции со врсниците и наставниците, како и со другите луѓе од неговата околина. Овие вештини се специфични за ситуацијата, што значи дека ниту едно меѓучовечко однесување не е совршено соодветно во сите поставки. Општествените норми варираат бидејќи се детерминирани од ситуациони и културни фактори. Ова доведува до неопходност од постојано прилагодување на вештините кон барањата на општествениот контекст. Затоа, социјалните вештини, иако се многу важни, сами по себе не се доволни за успешно социјално функционирање на учениците во училишната средина. На пример, учтиво поздравувајќи ги другите со „Добар ден! може да се смета за соодветно однесување кога ученикот им се обраќа на наставниците, но може да изгледа чудно и

не сосема соодветно кога ги поздравува врсниците. За да може успешно да функционира социјално, детето мора да има знаење кое однесување е општествено прифатливо во различни социјални ситуации. Со други зборови, детето треба да биде социјално компетентно. Оваа компетентност, наједноставно, подразбира ефективност во социјалните интеракции. Покрај социјалните вештини, кои го сочинуваат неговиот основен дел, социјалната компетентност вклучува и адаптивно однесување, како и исходите од општествено компетентно однесување, како што е прифаќањето на детето во групата врсници.

Дефицити на социјалните вештини

Неуспехот да се стекнат и да се користат социјалните вештини обично се нарекува дефицит на социјалните вештини. Разгледувањето на социјалните вештини врз основа на видот на дефицитот е од особена важност - како за процена, така и за планирање и спроведување на ефективен третман - имајќи предвид дека изборот на техники во третманот се заснова, меѓу другото, и на видот на дефицитот. Кога ученикот нема одредена социјална вештина во својот репертоар, било поради недостаток на можности за учење и/или недоволна изложеност на соодветни модели на однесување, можеме да кажеме дека ученикот има дефицит во стекнување или усвојување одредена вештина. Овој дефицит може да се означи и како проблем „не знам“, бидејќи детето не може да изведе одредена социјална вештина, дури и кога е многу мотивирано. На пример, ученикот сака да учествува во спортска активност со врсниците, но му недостасуваат некои компоненти на вештина, како што се повикување на игра или придружување на врсниците. Меѓутоа, кога ученикот има вештина во својот репертоар на однесување, но не ја применува со доволна зачестеност, било поради немање можности да ја примени, недостаток на мотивација и/или недостаток на зајакнување на социјално соодветното однесување, можеме да кажеме дека ученикот има дефицит во изведбата на социјалните вештини. Овој тип на дефицит се нарекува и проблем „не сакам“, бидејќи детето знае што да прави, но не сака да изведува одредена социјална вештина. На пример, ученикот само накратко ги следи правилата на однесување во училиницата. Понатаму, присуството на предизвикувачко однесување, било во интернализирана (на пр. анксиозност) или во екстернализирана форма (на пр. агресија), може да резултира со неуспех да се усвои или да се изведе социјална вештина и тогаш зборуваме за дефицит на вештини за самоконтрола.

Како што веќе беше споменато, разграничувањето на типот на дефицит е важно од аспект на изборот на соодветни техники за третман, за кои ќе се дискутира повеќе

во следните поглавја од овој прирачник. Така, на пример, директното подучување, моделирање, тренирање и повторување/практикување на однесувањето се стратегии на избор кога станува збор за дефицити на стекнување, додека примената на оперативните процедури (на пример, манипулирање со претходниците и последиците од одредено однесување со цел да се зголемување на зачестеноста на нејзиното манифестирање) и на социо-когнитивните процедури се смета за успешна кога детето има дефицит во изведбата. Кога дефицитот на социјалните вештини е поврзан со нарушувачко однесување, освен претходно споменатите процедури (во зависност од тоа дали се работи за дефицит на усвојување или изведба), за успешни се сметаат и различни видови на диференцирано зајакнување, како и процедури за намалување на предизвикувачкото однесување.

Социјално функционирање на учениците со состојби од аутистичен спектар и/или интелектуална попреченост

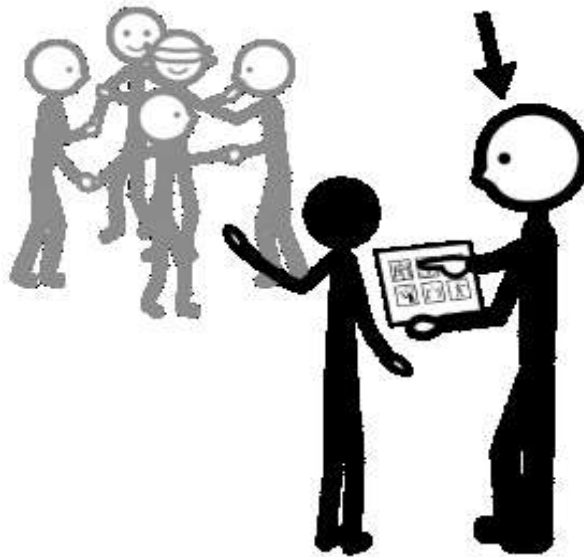
Тешкотиите во социјалните вештини и воопшто во социјалното функционирање се меѓу важните дијагностички критериуми кога се во прашање учениците со САС, но и учениците со ИП.

САС, покрај ограничените, повторувачки модели на однесување, интереси или активности, се карактеризираат со постојани дефицити во социјалната комуникација и социјалните интеракции во различни контексти. Иако симптомите мора да бидат присутни рано во развојот, тие може да не бидат целосно изразени додека социјалните барања не ги надминат ограничените способности на детето или нивната манифестација може да биде маскирана со научени стратегии подоцна во животот. Во секој случај, овие симптоми доведуваат до значителни ограничувања во социјалната област или други важни области од секојдневното функционирање на детето. Децата со САС имаат тешкотии и во одговорот на социјалните иницијации на другите и во иницирањето и одржувањето на социјалните интеракции, при што САС често се поврзува со ИП (АПА, 2013).

ИП претставува состојба која се карактеризира со значителни ограничувања, како во интелектуалното функционирање, така и во адаптивното однесување (изразено преку концептуални, социјални и практични вештини), кои се јавуваат во текот на развојниот период, односно пред 22-годишна возраст (AAIDD, n. d.).

Додека повеќето деца и адолесценти стекнуваат социјални вештини и развиваат социјална компетентност како резултат на спонтано, случајно учење и интелектуално

созревање, дотогаш на децата со ИП и/или САС им треба поексплицитно учење на социјалните вештини. Вообичаените тешкотии во учењето присутни кај овие ученици, како што се тешкотиите во дискриминација, внимание, помнење и генерализација, придонесуваат за тешко стекнување на социјални вештини и, пошироко, за отежнат развој на социјалната компетентност. Кај учениците со ИП и/или САС, претходно споменатите дефицити во социјалните вештини може да бидат резултат на различни фактори, како што се недостаток на знаење за извршувањето на поединечните компоненти на вештината, како и вештината во целина, недостатокот на можности во кои можат да ја применат вештината, недостаток на пракса и добивање повратни информации во врска со изведбата на вештината, но и недостаток на зајакнување на социјално соодветното однесување. Понатаму, во оваа ученичка популација, стекнувањето или извршувањето на социјалните вештини може дополнително да биде попречено од ограничените комуникациски вештини, како и од претходно споменатите поврзани проблеми во однесувањето.



Слика 1. Симбол за социјална инклузија

Развојот и усовршувањето на социјалните вештини е од големо значење за овие ученици за да се збогати репертоарот на нивното однесување со потребните средства за навигација во променливите и непредвидливи околности на секојдневниот живот. За разлика од нивото на интелектуално функционирање, кое обично е помалку подложно на промени поради третман, нивото на адаптивно функционирање и социјалните вештини може да се подобрат преку обука за социјални вештини, која истовремено работи на намалување на проблематичните форми на однесување.

ПРОЦЕНА НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

Планирањето на ефективна интервенција во доменот на социјалното функционирање на учениците со ИП и/или САС ја наметнува потребата за прецизно идентификување на дефицитите во социјалните вештини, како и проблемите во однесувањето кои можат да го попречат стекнувањето и манифестирањето на социјалните вештини. Општо земено, проценката на социјалните вештини кај децата може да има неколку функции, како што се идентификување или класификација на децата на кои им е потребна дополнителна поддршка во доменот на социјалното функционирање, планирање на соодветна интервенција или програма, како и евалуација на спроведените мерки за поддршка.

Во процесот на проценка може да се применат различни методи со кои директно или индиректно се добиваат информации за социјалните вештини на ученикот, но и за контекстуалните фактори, како што се претходниците и последиците кои можат да доведат до појава на одредено однесување и да го задржат, или да го ограничат неговото појавување. Претпоставките за однесувањето и социјалното функционирање на детето го водат проценувањето и прашањата на кои треба да се одговори, како и изборот на инструменти и методи. Може да се каже дека овој процес на некој начин е индивидуализиран. Во постапката на проценување може да се применат скали за проценка на социјалните вештини и однесување, интервјуа со луѓе кои добро го познаваат детето, потоа директно набљудување на однесувањето, како и социометриски техники. Кога е соодветно, може да се користат скали за самооценување, како и интервју со самото дете. Претходно споменатиот опис на процедури го претставува и препорачаниот редослед на примена на методи/техники за прибирање податоци за социјалните вештини, кој се заснова на информативноста на споменатите постапки, како и нивната економичност. Во следниот дел од текстот накратко ќе биде претставена секоја од наведените постапки, со укажување на нејзините предности и ограничувања.

Скали за проценка на социјалните вештини

Скали за проценка на социјалните вештини или рејтинг скали претставуваат стандардизиран или формализиран начин да се добие збирна проценка на социјалното однесување на детето врз основа на информации дадени од лице кое добро го познава детето. Овие скали вообичаено содржат листа од 25 до 75 ставки (на пр., Сороботува

со врсниците без поттикнување; Следи правила во едноставни игри без поттикнување) кои се групирани во една или повеќе потскали кои проценуваат специфични аспекти на социјалните вештини (на пр., кооперативни вештини, самоувереност, самоконтрола итн.). Испитаници се обично наставниците и/или родителите/старателите на детето. Значаен извор на информации можат да бидат и други луѓе кои добро го познаваат детето, како стручни соработници во училиште, лични сопатници и педагошки асистенти, други членови на семејството, врсници итн. Скалите за рејтинг му овозможуваат на оценувачот да посочи, не само дали вештината е присутна во репертоарот на однесувањето на детето во претходниот период (на пр. во претходните два месеци), но и во зачестеноста на нејзиното манифестирање. Фреквенцијата може да се изрази на скала од три точки (иако има варијации во зависност од користениот инструмент). На пример, во една од често користените скали за процена на социјалните вештини („Систем за рангирање на социјални вештини“ (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)), оцената од 0 покажува дека детето никогаш не покажува одредена вештина; оцена 1 – детето понекогаш ја покажува проценетата вештина; оцена 2 - детето секогаш или често ја покажува дадената вештина. Оваа процена, исто така, може да укаже на потенцијален тип на дефицит на социјални вештини што беше дискутиран во претходниот дел од прирачникот. На пример, ако детето никогаш не иницира разговор со врсниците (оценка 0 за зачестеноста), додека отсуството на иницијација се јавува во различни средини во кои детето престојува (на пример, во училиште, дома, па затоа различни информатори даваат ист резултат), можеме да претпоставиме дека тоа е дефицит во стекнување или стекнување вештина. Од друга страна, оценката 1 за фреквенцијата може да укаже дека постои дефицит во извршувањето на одредена вештина.

За разлика од другите скали на социјални вештини, претходно споменатиот инструмент, покрај фреквентното проценување, содржи и оценка за важноста на секоја социјална вештина за успехот на учениците на училиште (во наставничката верзија на скалата), т.е. развој на детето (во верзијата за родители): резултат 0 - вештина не е значајна; оцена 1 – вештината е значајна; оцена 2 - вештината е исклучително важна за успехот на ученикот. Процената на важноста на секоја вештина се однесува на нејзината социјална валидност во специфичната средина во која живее детето и е важна при изборот на вештините кои ќе бидат во фокусот на третманот (видете го делот за социјалната валидност на процената во Контекстуален пристап во проценката). Во претходно прикажаниот пример, доколку детето никогаш не иницира интеракција со врсниците, но вештината се смета за важна или исклучително важна за успехот на ученикот во училиштето, таа вештина би била еден од приоритетите на кои треба да се работи во рамките на обуката за социјални вештини. Ако детето

понекогаш ја покажува оваа вештина, тогаш оцената од 2 (исклучително значајна) би ја ставила оваа вештина меѓу приоритетите во третманот.

Покрај процената на социјалните вештини, некои скали даваат и можност за процена на проблематични форми на однесување кои можат да го попречат стекнувањето и/или извршувањето на одредена вештина, што може да биде важно за третманот во смисла на избор на соодветни методи (некои примери беа споменати претходно). Повеќе информации за поединечните скали кои може да се применат или кои биле применети кај популацијата на ученици со ИП можете да најдете во трудот на Дрљан и сор. (2020).

Примената на скалите за процена обично не бара долгорочна обука, а нивното завршување трае релативно кратко време (на пр. 15 минути, иако зависи од скалата), што е една од предностите на овој вид на процена на социјалните вештини. Понатаму, со примена на скалите, може да се добијат податоци и за некои нискофреквентни однесувања, кои можеби не биле снимени со директно набљудување. Исто така, постои можност за споредување на резултатите во однос на старосните норми или врсниците на ТР. Скалите за процена се особено важни кога станува збор за добивање податоци за однесувањето на учениците каде што не може да се користат самопријавувања и/или интервјуа, како што се деца чии вербални вештини се недоволно развиени или деца кои се крајно некооперативни. Постојењето на различни форми на скали (на пр. за наставници, за родители, самооценување) овозможува да се добијат податоци за социјалното однесување на детето во различни средини врз основа на процената на различни испитаници, на релативно едноставен начин.

Кога зборуваме за потенцијалните ограничувања на скалата, едно од нив се однесува на неможноста да се добијат информации за некои контекстуални фактори кои можат да поттикнат, ограничат или одржат одредено однесување на детето. На пример, можеме да добиеме информации за зачестеноста на интеракции со врсниците, но не и за тоа зошто детето, на пример, никогаш не иницира интеракции или го прави тоа само понекогаш. Понатаму, иако во литературата се наоѓаат умерени корелации помеѓу оценките на различни информатори (на пр. наставници и родители), што значи дека постои одредена согласност, вредноста на корелациите укажува дека различни информатори различно перцепираат барем дел од однесувањето на детето. Некои од гореспоменатите ограничувања на скалите може да се надминат со примена на други техники за собирање податоци, како што се интервјуа и директно набљудување, за кои ќе се дискутира во следниот дел.

Интервју

Иако интервјуто може едноставно да се означи како посебен облик на разговор, оваа техника е посложена од обичен разговор, се води од одредени цели и намера да го обликува или насочи разговорот со цел да ја исполни целта за собирање информации. Интервјуто со луѓе кои добро го познаваат детето, како што се наставници, родители, лични сопатници, врсници, е добар начин да се соберат подетални информации за социјалното функционирање на детето и да се разјаснат можните недоследности во податоците добиени врз основа на скалата (на пример кога различни наставници различно ја оценуваат истата вештина) . Во разговор со претходно споменатите лица може да се добијат информации, не само за степенот на развиеност на социјалните вештини, туку и подетални информации за проблемите во однесувањето, како и контекстуалните фактори кои можат да го попречат стекнувањето или манифестирањето на социјалните вештини или поттикнување и одржување на проблематичното однесување на учениците (т.н. бихејвиорално интервју). Во оваа смисла, интервјуто може да овозможи идентификација на фактори кои непосредно му претходат на одредено однесување, кои можат да го поттикнат детето да се однесува на одреден начин или, од друга страна, да го попречат манифестирањето на одредено однесување. Исто така, може да се идентификуваат последиците (на пр. засилувања) кои го одржуваат однесувањето на детето. Фокусот на разговорот може да бидат и работи во кои ученикот ужива или кои претставуваат награда за него. Овој тип на информации може да се користи за да се создаде листа на потенцијални старатели што може да се користат за време на обуката за социјални вештини. Од луѓето кои добро го познаваат детето, исто така, може да се побара да наведат можни причини или функции за однесувањето на детето (на пр. избегнување задача дадена од наставникот, привлекување внимание на врсниците итн.) и да го опишат однесувањето што би било општествено пожелно и што детето треба да го прикаже наместо проблематично однесување.

Друга предност на интервјуто во однос на другите техники за проценка на социјалните вештини е неговата флексибилност. Интервјуерот може да ја промени должината на разговорот, за време на самото интервју може да го промени правецот на разговорот по потреба и да се фокусира на конкретни аспекти од однесувањето на детето. Сепак, оваа предност се наведува и како потенцијален недостаток на интервјуто со оглед на тоа што може да доведе до несигурност и несистематско собирање податоци. Дополнително, примената на интервјуа бара одредена обука и искуство. Понатаму, личните предрасуди што може да постојат помеѓу лицето што го интервјуира и информаторот, како и други различни причини, може да доведат до

селективно или неточно потсетување на информациите, нивно искривување, па дури и до лажење.

Видови интервјуа

Интервјуто може да биде неструктурирано, полуструктурирано или структурирано, иако во литературата може да се најдат други поделби. Неструктурираното интервју овозможува подетална дискусија за одредена област на општествено функционирање, интеракцијата помеѓу оценувачот и информаторот е отворена и флексибилна, односно се дава општа насока и рамка на разговорот, но теми кои не се предвидени може да се воведат и однапред. Сепак, тоа понекогаш може да доведе до неекономично користење на времето, односно да ги намали можностите за добивање релевантни информации за некои други аспекти на општественото функционирање. Структурно интервју, пак, подразбира однапред одреден начин на разговор помеѓу оценувачот и информаторот, прашањата и нивниот редослед се однапред дефинирани, на секој информатор му се поставува ист сет на прашања. Меѓутоа, овој тип на интервју не дозволува подетално испитување на искуството на информаторите. Полуструктурираното интервју може да надмине некои од претходно споменатите ограничувања на двата типа интервјуа. Полуструктурираното интервју дава можност за покривање на клучните области (теми), додека на интервјуираните им дава слобода да се прошират на некои теми. Во овој тип на интервју, постои рамнотежа помеѓу однапред подготвени прашања кои го задржуваат фокусот на разговорот и потпрашањата кои можат да бараат дополнително појаснување. Изборот на соодветен тип на интервју, меѓу другото, зависи и од нивото на обука и искуство во неговото спроведување, како и од конкретните цели на неговата примена.

Планирање и реализација на интервјуто

Интервјуто, по правило, не треба да трае подолго од еден час. За да го искористиме времето ефективно, треба однапред да се подготвиме за разговор со луѓе кои добро го познаваат детето. Пожелно е разговорот да се одвива лице в лице, а пред состанокот да се направи краток преглед на она што сакаме да го прашаеме. При контактирање на родители или други лица кои треба да се интервјуираат, треба накратко да им се објасни целта на состанокот, како и програмата што се спроведува со цел да се подобрат социјалните вештини во училиштето. Кога се контактираат потенцијалните информатори и се прават интервјуа, треба да се биде чувствителен на различноста на информаторите, како што е етничката припадност, и да се почитуваат социјалните, културните или други разлики.

На почетокот на состанокот, поздравете ги учесниците, преставете се (во случај да не се познавате претходно) и заблагодарете им за одвоеното време. Објаснете дека секоја информација споделена на состанокот ќе биде третирана доверливо и достапна само за персоналот кој ќе ја спроведува програмата за обука за социјални вештини. Презентирајте им можност на информаторите дека не мора да одговорат на прашање доколку им е непријатно. При разгледување на проблемите поврзани со социјалното функционирање на ученикот, прво треба да се истакнат добрите точки на детето, потоа да се презентираат проблемите и да се укаже на придобивките што би ги имал ученикот од дополнителната поддршка во овој домен на функционирање. За време на разговорот, активно слушајте ги информаторите, поканувајќи ги, меѓу другото, да ги оправдаат своите одговори. Подгответе неколку прашања однапред, започнете со поопшти прашања (на пр. како детето се разбира со другите деца), потоа постепено насочете го разговорот кон поспецифични аспекти на однесувањето (на пр. како им приоѓа на своите врсници кога сака да си игра со нив). Постапувајте прашања од отворен тип, кои ги поттикнуваат информаторите да дадат целосни информации, наместо прашања за кои е потребен одговор „да“ или „не“, како на пример „Дали им приоѓа на своите врсници кога сака да игра?“. Внимателно формулирајте ги прашањата, особено кога информаторите се врсниците на детето, за да можат слободно да дадат конкретни информации за однесувањето на своето другарче. Охрабрете ги информаторите да дадат конкретни примери за однесувањето на детето, да ја наведат неговата фреквенција (на пр. дали однесувањето секогаш се случува) и ситуациите во кои се случува (дали во сите или само некои ситуации, и конкретно во кои), односно прашајте ги да ги наведе условите кои веднаш му претходат и следат на однесувањето на детето. Побарајте од информаторите да ги претстават своите идеи за можните причини за однесувањето на детето, кога станува збор за проблеми во однесувањето, но и идеи за потенцијалните начини за надминување на идентификуваните тешкотии. Прашајте ги дали мислат дека ученикот ќе има корист од обуката за социјални вештини. Замолете ги да го објаснат својот одговор.

На крајот од состанокот, прашајте ги информаторите дали имаат нешто да додадат за социјалните вештини на учениците и креирајте заеднички план за активности со кој информаторите ќе се согласат и во кој тие ќе бидат активни учесници. Сумирајте ги главните точки од разговорот за да се уверите дека сите учесници соодветно ги разбрале. Организирајте следен состанок со информаторите за да го разгледате напредокот на ученикот. Забележете го разговорот.

Интервјуто може да биде одлична почетна точка за донесување одлуки за понатамошна проценка, односно специфични области од општественото

функционирање кои треба дополнително да се проценат, на пр. преку директно набљудување.

Директна опсервација

Директните набљудувања се систематски начин за собирање информации за однесувањето на учениците во училишната средина. Потребата за овој тип на проценка може да се изведе од податоците добиени од скали или од интервјуа и има бројни предности кога станува збор за проценка на социјалните вештини и проблематично однесување на учениците. Предностите, меѓу другото, вклучуваат оперативно дефинирање на целното однесување во смисла што овозможуваат да се набљудува и мери (слично на целите на индивидуалниот образовен план). Ова дополнително води, во зависност од видот на однесување што е предмет на набљудување, до можноста за одредување на фреквенцијата, интензитетот и/или времетраењето на тоа однесување во природна или вештачка (вештачка или симулирана) средина. Затоа, самата техника подразбира дека прво оперативно се дефинира однесувањето кое ќе биде во фокусот на набљудувањето, потоа се набљудува ученикот и систематски се запишуваат податоците за неговото однесување. За разлика од претходно опишаните методи на проценка, директните набљудувања нудат директна мерка на однесување и поголема објективност на добиените податоци. Податоците добиени преку директно набљудување може да укажат не само на потребата од спроведување на одредена интервенција, туку и да послужат за следење на нејзиниот успех. За разлика од претходно споменатите скали, директното набљудување овозможува идентификација на претходниците и последиците од однесувањето, како и можните функции, односно причините за неговото појавување. Ова е уште една важна предност на овој метод на проценка, имајќи предвид дека информациите не се добиваат само за однесувањето на ученикот, туку и за поврзаноста помеѓу однесувањето и околината, како што се интеракциите со наставникот и врсниците, физичките аспекти на околината или одредени активности.

Сепак, некои од ограничувањата на примената на оваа техника, како што се високата обука на набљудувачите, временските, а понекогаш и финансиските барања, но и потребата од повеќекратно набљудување во случај на нискофреквентни однесувања кои се поврзани со специфичен контекст и тоа се тешки за набљудување, не прават ја оваа техника прв избор, туку веќе се наметнува потребата да се комбинира со други видови на проценка со првичната примена на скалите и интервјуата (видете го претходно споменатиот редослед на проценка).

Видови директно набљудување

Најчестиот начин на директно набљудување е натуралистичкото набљудување, кое вклучува набљудување на однесувањето во средината во која обично се случува однесувањето (природен контекст). Училишната средина дава многу можности за ваков вид на набљудување, овозможувајќи собирање податоци во ситуации и средини во кои ученикот редовно учествува во текот на училишната недела, како што се ситуации во училницата, на игралиштето, во ходникот, во училиштето, кујна итн.

Друг вид на набљудување е аналогното набљудување во кое однесувањето се оценува во високо структурирани и контролирани услови, т.е. услови кои симулираат природна средина. Овој тип на процена се гледа како индиректна постапка која треба да покаже како ученикот би се однесувал доколку се најде во реална животна ситуација (на пр. да покаже како би запознал нов ученик кој дошол на часот). Аналогното набљудување е погодно за набљудување на нискофреквентни однесувања кои ретко се случуваат во природната средина. Меѓутоа, се поставува прашањето дали детето навистина ќе го примени покажаното однесување во природни услови. Затоа, валидноста на добиените податоци врз основа на аналогната проценка е под знак прашалник.

Видови на бележење на податоци

Во овој дел накратко ќе бидат претставени неколку начини на евидентирање на податоците при директно набљудување.

Тековните белешки претставуваат писмен извештај за однесувањето на ученикот, т.е. сите набљудувани настани во моментот на нивното настанување во одреден период на набљудување. Ова претставување вклучува сè што детето кажува и прави, опис на ситуацијата во која се наоѓа, вклучувајќи ги реакциите (одговорите) на другите луѓе, како и временските маркери кога нешто се случило (на пр. 10.25 - Ученикот зема тетратка и ги пишува титула од табла; 10.26 - Престанува да работи и започнува разговор со друг од клупата.). Описот не треба да содржи толкување на однесувањето и настаните од набљудувачот. Описот дава увид во целата ситуација, што дава можност да се идентификуваат факторите на околината кои можат да поттикнат или одржат одредено однесување или, од друга страна, да го попречат неговото појавување. Овој тип на проценка може да обезбеди и податоци за зачестеноста и/или времетраењето на одредено однесување. Исто така, описот им овозможува на релевантните луѓе од околината на детето да ги читаат белешките и да ја споредат нивната перцепција за однесувањето на детето со набљудуваната.

Сепак, самата техника одзема многу време и понекогаш е тешко да се следи и да се забележи однесувањето во исто време, особено кога настаните брзо се менуваат. Покрај тоа, набљудуваното однесување може да не е вообичаено за набљудуваното дете. Како и со другите техники на директно набљудување, од суштинско значење е да се избере соодветен период на набљудување, како и да се одреди однесувањето кое е во фокусот на набљудувањето. На пример, ако сакаме да го набљудуваме започнувањето на интеракцијата со врсниците, тогаш би избрале периоди во текот на училишниот ден кога има најголеми можности за интеракција со учениците, како што се периоди за одмор или групни активности на час. Се разбира, за да се добие што е можно порепрезентативен примерок за функционирање на децата, набљудувањето треба да се врши неколку пати (на пр. за време на неколку кратки и долги паузи во училишната недела).

Пример за образец за водење тековни белешки

Тековни белешки	
Име и презиме на ученикот: Датум на набљудувањето: Околината (условите) во која се врши набљудувањето: Фокус на набљудување:	
Време	Белешка

Земањето примероци во временски интервал е техника на директно набљудување која вклучува снимање на одредено однесување во однапред дефинирани интервали во текот на одреден период на набљудување. Подолгиот период на набљудување е поделен на пократки, временски еднакви сегменти (на пр. интервали од една минута). Во текот на секој интервал се забележува дали се појавило однесувањето кое е во фокусот на набљудувањето. Претходно, потребно е да се дефинира однесувањето што ќе се набљудува што е можно поконкретно. Секогаш кога детето ќе го покаже наведеното однесување или однесувања кои се во фокусот на набљудувањето, ставаме одредена ознака, на пр. + знак за фокусирање на задачата или - знак за недостаток на ориентација или на пр. оценка 0, што значи дека во одреден дел од часот немало конкретна задача и барање за нејзино следење. Во зависност од природата на однесувањето кое е во фокусот на набљудувањето, може да се квантифицираат различни аспекти на однесувањето, како што е неговата

фреквенција и/или времетраење. Пример за формулар за земање примероци во временски интервал е даден на следната страница.

Временско земање примероци (едноминутни интервали)										
Име и презиме на ученикот: Датум на набљудувањето: Околината (условите) во која се врши набљудувањето: Фокус на набљудување: Значење на ознаките:										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Име на целниот ученик										
Име на ученикот 1										
Име на ученикот 2										

При спроведување на оваа техника можеме да следиме неколку ученици, на пр. изберете еден или двајца ученици од одделението кои немаат тешкотии во однесувањето што ги набљудуваме. На овој начин, можеме да ги споредиме карактеристиките на однесувањето на целниот ученик со вообичаените обрасци на однесување во одделението. Покрај идентификувањето на учениците кои би имале корист од интервенцијата, техниката на временско земање примероци може да се користи и при евалуација на ефектите од спроведената интервенција. Што се однесува до потенцијалните ограничувања на оваа техника, тие се слични на ограничувањата споменати за тековните белешки.

Постојат различни варијации на оваа техника во зависност од тоа дали однесувањето се снима во текот на целиот интервал или, на пример, интервалот се дели и однесувањето се следи само во првата половина од интервалот и белешките се внесуваат во форма во второ полувреме. Претставувањето на овие варијации ја надминува целта на Прирачникот (за повеќе информации, видете Whitcomb, 2018).

Бележењето на настани подразбира регистрација на бројот на појави, т.е. зачестеноста на одредено однесување за време на периодот на набљудување (на пр. колку пати ученикот ја крева раката за да зборува за време на часот).

Можеме да користиме снимање на времетраење за однесувања кои имаат јасен почеток и крај (на пример, снимаме колку долго студентот седи на своето место).

Бележењето на латентностија вклучува снимање на времето што поминува од крајот на едно однесување до почетокот на друго (на пример, колку време е потребно од давање инструкции на ученикот да започне задача до завршување).

Социометрија

Социометријата е еден од начините да се испита нивото на прифаќање на учениците во групата врсници, т.е. да се процени степенот до кој врсниците сакаат да воспостават одредени социјални интеракции со ученикот (на пр. да учествуваат во некои заеднички активности со него, како дружење за време на одмор, работа на часови итн.). Нивото на прифаќање е важен показател за социјалното функционирање на детето. Иако информациите за тоа дали ученикот е примен на часот, или на пр. одбиен или запоставен, не дава увид во причините за прифаќање или одбивање на тој ученик меѓу врсниците, т.е. не укажува на конкретни социјални вештини што ги има или му недостасуваат, оваа информација е важна при идентификување на учениците на кои би им треба дополнително процена (со користење на некои од претходно споменатите техники за процена) и поддршка во доменот на општественото функционирање. Понатаму, примената на оваа постапка има и практично значење кога се создаваат услови за унапредување на социјалните вештини на учениците. Соодветен начин на групирање на учениците може да ја зголеми соработката меѓу нив и да обезбеди соодветни модели на однесување (на пр. со спарување на ученици кои се запоставени и ученици кои се прифатени во групата со врсници).

Постојат различни техники кои можат да се користат за собирање податоци за социометрискиот статус на учениците, како што се техниката на номинација, техниката на скала за процена, техниката на рангирање, потоа техниката на принуден избор итн. Во понатамошниот дел од текстот накратко ќе биде претставена секоја од наведените техники со концизен приказ на нејзините предности и потенцијални ограничувања. Исто така, ќе бидат дадени некои препораки за прилагодување на ова проценување за учениците со ИП и/или САС.

Техника на номинација

Техниката на номинација е една од најчесто користените техники за проценка на социометрискиот статус. Од децата се бара да именуваат (номинираат) врсници со кои би сакале, или од друга страна, не би сакале да учествуваат во некој вид активност заедно (на пр. да се дружат за време на одмор, да седат заедно на час, да работат во иста група на часот итн.). Најчесто, бројот на овие номинации е ограничен на три (иако може да се определи поинаку). Иако оваа постапка е лесна за употреба, ограничувањето на бројот на номинации може да даде искривена слика за односите со врсниците во групата (на пр., некои ученици може да имаат повеќе од тројца врсници со кои би сакале да се дружат и би им било тешко да се направи избор и да се избере некој што ќе го остави надвор, додека други можеби немаат тројца врсници со кои сакаат да се дружат). Ова потенцијално ограничување може да се надмине со користење на техника со неограничена номинација каде што децата можат да именуваат онолку врсници колку што сакаат за секој даден критериум (на пр., со кого би сакале и не би сакале да се дружат).

Учениците кои веројатно би имале корист од дополнителна поддршка во доменот на социјалното функционирање се оние кои во исто време се избрани од мал број врсници за заедничко учество во некоја активност (во споредба со другите деца во одделението имаат помал број на позитивни номинации), додека од друга страна, релативно голем број од нив не би сакал да учествуваат во никаква заедничка активност со тие ученици (во споредба со другите деца, тие имаат релативно голем број негативни номинации). Освен претходно споменатиот сооднос на позитивни и негативни номинации, што би укажало на отфрлање на учениците меѓу нивните врсници, на децата кои биле запоставени може да им биде потребна дополнителна поддршка. Тоа се оние деца кои на некој начин не се забележани од своите врсници (деца кои воопшто не биле избрани (номинирани) од нивните врсници (ниту позитивно, ниту негативно), или деца кои во исто време добиваат помал број и позитивни и негативни номинации во споредба со мнозинството нивни врсници).

Пример за социометриски прашалник со ограничен број номинации

Наведете ги имињата и презимињата на тројца ученици од вашето одделение со кои би сакале да се дружите на одмор:

1. _____
2. _____
3. _____

Наведете ги имињата и презимињата на тројца ученици од вашето одделение со кои не би сакале да се дружите на одмор:

1. _____
2. _____
3. _____

Техника на скала за рангирање

Техниката на скала за рангирање исто така често се користи при испитување на социометрискиот статус. Во оваа техника, од децата се бара да го оценат секој ученик од референтна група, на пример, училишен час, според одреден социометриски критериум (на пр. колку би сакале да работат во иста група со некого). Тие треба да ја дадат својата оценка со заокружување на еден од понудените одговори на нумеричка скала (на пр. од „Воопшто не би сакал“ до „Многу би сакал“). Просечната оценка што детето ја добива врз основа на оценките на сите членови на групата го претставува нивото на неговото општествено прифаќање. За разлика од техниката на номинација, каде што некои деца воопшто нема да бидат номинирани, овде се добиваат информации за секој ученик од одделението (се избегнува можноста детето да не биде избрано затоа што врсниците го заборавиле). Тоа го надминува и ограничувањето на техниката на номинација, која се однесува на нарушување на сликата за односите со врсниците. Понекогаш постои страв меѓу родителите и професионалците дека употребата на негативни номинации може да има некои непожелни ефекти врз децата кои не се допаѓаат во групата врсници, иако емпириските докази не го поддржуваат овој страв. Затоа, за некои практичари и родители, примената на скалата за рангирање може да изгледа поприфатлива. Сепак, користејќи ја скалата за рангирање на статусот, не е можно да се разликуваат децата кои се активно отфрлени од оние кои се запоставени или игнорирани од нивните врсници.

Пример на скала за рангирање за социометриска процена

Име и презиме	1	2	3	4	5

Означете со оценка од 1 до 5 колку би сакале да се дружите со секој од наведените ученици на одмор (1 - воопшто не би сакал; 2 - не би сакал; 3 – сеедно ми е; 4 - Би сакал; 5 - Би сакал многу).

Техника на рангирање

Во рамките на техниката на рангирање, од учениците се бара да ги рангираат (поредат по ред) сите членови на референтната група според даден критериум. На пример, да ги рангираат своите врсници по редоследот по кој би сакале да бидат во истиот спортски тим со нив. Слично на скалите за процена, оваа постапка дава повеќе информации за секој ученик (секое дете е оценето). Сепак, примената на рангирањето одзема многу време, при што обично се случува неконзистентно сортирање во средината на дистрибуцијата. Вообичаено е лесно за учениците да одредат со кого најмногу или најмалку би сакале да учествуваат во одредена активност, но тешко им е да ги рангираат сите членови на групата, особено кога не се познаваат добро сите членови на групата. Понатаму, децата обично не размислуваат за врсниците во однос на редоследот на дружење, играње или учество во некоја друга активност.

Евидентирање на преференците на групата со принуден избор

Како дел од оваа техника на евидентирање на преференците на групата со принуден избор (forced-choice group preference records) од децата се бара да наведат на списокот со врсници од референтната група (на пр. врсници од одделението), до името на секој пријател, колку би сакале да учествуваат со нив во некои активности - дали би сакале, дали не би сакале или им е сеедно. Во една варијанта на оваа техника, од децата се бара да означат еден од четирите понудени знаци (круг) како одговор на социометриско прашање (види пример подолу). Во првиот круг има прашалник кој покажува дека детето не го познава доволно добро својот врсник за да може да одлучи дали би учествувал во дадената активност со него. Вториот круг претставува насмеано лице. Детето треба да го обележи доколку сака да учествува во одредена заедничка активност со одреден врсник. Третиот круг претставува неутрално лице (лице со права уста) и укажува на тоа дека на детето не му е грижа дали прави нешто заедно со одреден врсник. Последниот, четврти круг претставува тажно лице и овој круг покажува дека детето не би сакало да учествува со одреден врсник во дадена активност. Техниката на принуден избор со претпочитање група ги зачувува гореспоменатите предности на скалите за процена на статусот, а во исто време ги надминува горенаведените ограничувања бидејќи одговорите се третираат како посебни категории. На овој начин, слично на постапката опишана во техниката на

номинација, може да се идентификуваат одбиените или запоставените деца кои би имале корист од дополнителна поддршка во областа на социјалното функционирање. Оваа техника на процена често се користела при испитување на социометрискиот статус на учениците со тешкотии во учењето, како и при испитувањето на статусот на учениците со ИП и учениците со САС. Постоеноста на „прашалник“ е значајно кога станува збор за овие ученици. Понекогаш ограниченото време што го поминуваат во одделението води до фактот дека другите деца не ги познаваат многу добро, па со давањето на опцијата „прашалник“ се избегнува погрешната перцепција на односите што би произлегле од барањето на децата да го одредат нивото на прифаќање за врсник што не го познаваат добро.

Пример за прашалник во рамките на техниката присилен избор за претпочитање група

ОПШТ ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ - ОДДЕЛЕНИЕ

Напишете го вашето име и презиме:

Заокружи го својот пол: **момче** **девојче**


Внесете го вашиот датум на раѓање (ден, месец и година):

Внесете го датумот на пополнување на прашалникот:

Напишете во кое одделение учите:

Прашалникот бара од вас да означите како се согласувате со другите на училиште. Треба да го напишете она што го мислите.

Упатство: Погледнете го прашалникот пред вас. Ќе видите дека ги содржи имињата на вашите соученици. На врвот на страницата има едно прашање (на пример, „Колку би сакале да се дружите со секој од наведените ученици за време на училишниот распуст?“). До секое име има четири мали кругови. Сакам внимателно да ја поминете листата со имиња и да означите колку би сакале да се дружите со секој од наведените ученици за време на распустот.

– Означете (штиклирајте) прашалник  ако не го познавате ученикот доволно добро за да можете да одлучите колку би сакале да се дружите со него;

– Означете насмеано лице  ако тоа е името на некој со кој би сакале да се дружите;

– Заокружете неутрално лице (лице со права уста) ако е некој што не ви е грижа дали се дружите со него или не;

– Означете тажно лице ако е некој со кој не би сакале да се дружите за време на вашиот одмор.

Ве молиме не прескокнувајте ниту еден ученик од списокот. Пред да започнете, **ЗАОКРУЖЕТЕ** го вашето име во прашалникот. Ако не знаете на кого се однесува името, само кренете ја раката и ќе ви кажам кој е.

Ви благодариме многу за вашата помош!

Колку би сакале да се дружите со секој од наведените ученици за време на училишниот распуст?

Име и презиме	Не знам	Би сакал	Сеедно ми е	Не би сакал
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Прилагодување на социометриската процедура

Во зависност од карактеристиките на учениците кои го пополнуваат прашалникот, може да биде неопходно да се приспособи постапката за процена на социометрскиот статус. Кога учениците со ИП и/или САС се оценуваат, било во редовните училишта или во училиштата за ученици со попреченост, треба да им се обезбеди индивидуална поддршка. Поддршката може да вклучува дополнително вербално појаснување за тоа како да се пополни социометрскиот прашалник, читање на упатствата и имињата на врсниците од прашалникот, запишување на одговорите на ученикот. На учениците може да им се понудат и фотографии од врсниците од одделението, кои би ги подредиле во зависност од желбата да учествуваат во одредена активност со нив. Ако се примени скала за процена или техника за присилен избор за избор на група, потребно е да се провери дали ученикот ги разбира понудените одговори (на пр. на скала од три точки, дали знае кои се поимите „секогаш“,

„понекогаш“ и „никогаш“, или "Би сакал", "Не ми е гајле", "Не би сакал"). Наместо социометриско прашање на врвот на страницата (на пр. „Со кого би сакале да седите?“), можете да понудите варијанта: „Би сакал да седам со...“. Идеално, статусот на детето во групата врсници треба да се заснова на мислењето на сите врсници во одделението. Според некои автори (на пр. Cillessen & Marks, 2011), за да се добијат валидни податоци, треба да учествуваат најмалку 60% од децата од испитуваната група (на пр. одделение), иако овој процент треба да биде поголем кога се користи техниката со ограничен број на номинации. Меѓутоа, во практиката понекогаш не е можно да учествуваат сите ученици, на пр. поради долготото отсуство на учениците од училиште, поради неможноста да се добие согласност од родителите на сите ученици за учество во овој вид процена.

Понатаму, кога станува збор за испитување на социометрискиот статус во училиштата за ученици со пречки во развојот, карактеристиките на поединечните ученици може да го оневозможат нивното учество во социометриското проценување. Додека некои ученици со лесна ИП, па дури и умерена ИП ќе можат да одговорат на барањата на социометрискиот прашалник со соодветна поддршка, дотогаш примената на овој прашалник кај учениците со потешки форми на ИП, како и поизразени јазични и социјални тешкотии, ќе биде практично невозможно. Во тој случај може да се користи процената на наставникот за статусот на ученикот. Една од варијантите на ова проценување имплицира дека дефектолозите, наставниците или другиот училишен персонал кој е во секојдневен контакт со учениците пополнуваат социометриски прашалник од перспектива на детето (на пр. за да одговорат на прашањето: „Со кого Ангел сака да се дружи?“ и „Со кого Ангел не сака да се дружи?“). Лицето кое пополнува прашалник на овој начин може да посочи онолку избори колку што тој или таа смета дека се соодветни. Изборот може да биде ограничен само на врсниците од одделението, но и на врсниците од целото училиште доколку учениците имаат можност во текот на училишниот ден да бидат во контакт и со ученици од другите паралелки (види повеќе за оваа постапка во Schoop-Kasteler, 2022).

Самопроцена

Проценувањето на начинот на кој самото дете го доживува сопственото социјално функционирање и однесување во односите со врсниците преку самооценување е значајно имајќи предвид дека наставниците, родителите, врсниците и другите лица кои се во контакт со детето немаат целосен пристап до информации за детето, особено кога станува збор за неговите чувства, вредности и верувања. Самопроценувањето може да ни овозможи да утврдиме до кој степен детето е свесно

за сопствените сили и потреби во доменот на општественото функционирање, како и дали препознава потенцијални проблеми во односите со другите. Исто така, може да не насочи кон некои области на општественото функционирање кои претходно не биле идентификувани преку други видови на процена, а се значајни за самото дете.

Некои од претходно споменатите техники можат да се применат и во рамките на самооценувањето. Така, на пример, претходно споменатата скала за процена на социјалните вештини („Систем за проценка на социјални вештини“; како и поновата верзија на оваа скала: „Систем за подобрување на социјалните вештини“ (Social Skills Improvement System - SSIS; Gresham & Elliott, 2008)) вклучува формулар кој е наменет за учениците. Се очекува ученикот да оцени колку често се однесува на одреден начин (на пр. колку често бара помош). Авторите на оваа скала препорачуваат да се поддржат учениците при пополнување на скалата, дури и кога нивното ниво на читање е на ниво на способност на ученик од трето одделение или погоре. За учениците кои генерално имаат тешкотии во читањето или не знаат да читаат, оценувачот може да ги чита ставките. Важно е на ученикот да му се објасни постапката за пополнување на скалата. На учениците им се нагласува дека нема точни и погрешни одговори, туку дека треба да одговорат како што навистина мислат дека често го покажуваат опишаното однесување. Покрај фреквентниот рејтинг, учениците од повисоките одделенија се замолуваат да оценат колку е важно даденото однесување на нивните односи со другите.

Многу од принципите што важат за интервјуирање деца или возрасни од општата популација може да се применат и при интервјуирање ученици со ИП и/или САС. Интервјуто треба да се спроведе во средина позната на детето и на место кое обезбедува приватност со цел да се зачува доверливоста на информациите дадени од детето. Исто така, разговорот треба да се создава преку природна, опуштена и неформална интеракција која ќе ја минимизира нервозата, вознемиреноста или вознемиреноста кај детето и ќе му помогне да стекне самодоверба и слободно да го изразува своето мислење. Идеално, лицето кое го интервјуира ученикот треба претходно да го запознае, на пр. преку неформални посети пред формалното интервју.

Учениците со ИП и/или САС може да имаат негативни искуства во минатото кога станува збор за интервјуа и може да бидат загрижени за последиците од учество во интервју. Затоа, на почетокот на овој процес, потребно е да им се објасни целта на разговорот, кои прашања ќе бидат поставени, за кого и за што се добиените информации, зошто е важно, колку ќе трае разговорот и како ќе се третира доверливоста на информациите. На учениците исто така треба да им се каже дека нема точни или погрешни одговори и дека не мора да одговараат на прашања што не сакаат.

По воведните објаснувања, на почетокот на интервјуто треба да се користат релативно едноставни прашања на кои интервјуираните може лесно да одговори, како на пример „Каде живееш?“, „Што правеше денес на училиште?“ или „Што сакаш да правиш на училиште?“. Потешките прашања, оние кои се важни за добивање поконкретни информации и кои може да претставуваат чувствителна тема за детето, треба да се постават подоцна.

Меѓутоа, со оглед на когнитивните тешкотии често поврзани со ограничените комуникациски вештини, интервјуирањето на оваа студентска популација бара одредени прилагодувања. Посебно внимание треба да се посвети на видот на прашањата и нивната формулација. Богатството на приемчиви и изразни реченици на учениците со ИП и/или САС може да се разликува од ученик до ученик, па затоа се препорачува да се користат вообичаени, чести зборови. Некои деца со лесна ИП можеби ќе можат да одговорат на отворени прашања, додека на други, како на пример оние со умерена ИП, ќе им треба повеќе поттикнување и употреба на затворени прашања додека собираат информации од други извори за да ја проверат валидноста на одговорите. Доколку се дадени прашања со алтернативни или повеќе опции, треба да се земе предвид дека голем број алтернативи може да го отежнат нивното запомнување, па ученикот може само да го повтори она што го слушнал последно. Во случај кога на пр. не сме сигурни дали детето ја повторило само последната опција од двете понудени, прашањето треба да се преформулира и да се замени позицијата на дадените опции. Имајќи предвид дека овие ученици можеби нема да можат да го задржат вниманието долго време, интервјуто може да се спроведе преку неколку одделни разговори.

Потенцијалните ограничувања на самоизвештаите се однесуваат на пристрасноста на информаторот. Понекогаш може да има свесна или несвесна тенденција на информаторите да дадат општествено посакувани одговори или намерно да манипулираат со одговорите за да создадат одреден впечаток кај интервјуерот. Дополнително, учениците со ИП може да покажат тенденција да се усогласат со одредени очекувања, па понекогаш може да даваат одговори за кои веруваат дека е најмалку веројатно да ги доведат во непријатна положба, на пр. со давање потврдни одговори. Понекогаш согласувањето со очекувањата на испитувачот, т.е. давање потврдни одговори, исто така може да претставува одбрана од појавата на некомпетентност во ситуации кога ученикот не ги разбира поставените прашања. Во секој случај, треба да се избегнуваат водечки прашања што би го довеле ученикот до одговор однапред. Прашањата треба да бидат кратки и конкретни - поставете само едно прашање во една реченица. Цртежите или фотографиите може да

се користат и за да му се објасни одреден концепт на детето или да се поттикне одговор на прашање.

Со оглед на гореспоменатите потенцијални ограничувања на самооценувањето, информациите добиени на овој начин може да не го одразуваат вистинското однесување или чувства на детето и затоа овој тип на процена никогаш не се користи изолирано од претходно споменатите техники.

Контекстуален пристап кон процената

Контекстуалната процена е од суштинско значење во одредувањето на социјалните вештини кои се релевантни за социјалната средина на детето. Во програмите за социјални вештини, тешкотиите во социјалното функционирање понекогаш се гледаат како дефицит својствен за детето, додека од друга страна, повеќекратниот и променлив контекст во кој функционира детето е занемарен. Ова води до поретка процена на еколошките или контекстуалните фактори кои можат да ја контролираат манифестацијата или отсуството на одредено општествено однесување. Оценката треба да биде општествено валидна, т.е. да се овозможи идентификација, а потоа и третман на детето во доменот на оние социјални вештини кои се значајни и кои водат до посакуваните исходи во одредена социјална средина. Детето треба да научи не само нови вештини, туку тие вештини мора да бидат значајни во неговата социјална средина за да бидат природно поддржани, што доведува до нивна генерализација. Веројатно е дека вештините кои се високо ценети од значајните други во околината на детето, како што се родителите, наставниците и врсниците, исто така ќе бидат оние кои природно се зајакнати. Затоа, контекстуалната процена треба да овозможи идентификување и избор на социјални вештини кои се општествено валидни во средината во која детето функционира (на пр. вештини кои луѓето од детската средина ги сметаат за важни), како и процена на карактеристиките на детето специфична социјална средина, како што се некои физички карактеристики, општествени барања (на пр. очекувани норми на однесување) и последици од одредени однесувања (награди и казни). Оваа процена треба да се заснова на употреба на различни методи, различни извори на информации, како и на спроведување на процената во различни средини.

Еден од начините за идентификување на социјално валидните вештини е примената на претходно опишаната скала за социјални вештини („Систем за процена на социјални вештини“) во рамките на која преку различни форми (верзија за жители, родители и самооценување), постои можност различни луѓе од околината на детето,

вклучително и самото дете, ја оценуваат важноста на одредени социјални вештини. Некои аспекти од контекстуалната процена ги презентираме во рамките на интервјуата и директното набљудување. Понатаму, различни информатори (на пр. родители, наставници, деца) можат да дадат листа на однесувања што ги сметаат за важни за социјалната компетентност на децата. Вака идентификуваните однесувања би претставувале еден вид шема на општествено компетентно дете со кое може да се спореди детето чие социјално функционирање би можело да се оцени. Во оваа смисла, секој модел на однесување што детето со тешкотии во социјалното функционирање не го покажува, потенцијално може да биде во фокусот на интервенцијата. Повеќе информации за потенцијалните методи на процена во рамките на контекстуалниот пристап може да се најдат во Sheridan и соp., (1999) и Warnes и соp., (2005).

Дополнителни аспекти на процената

Освен споменатите видови на оценување, кои треба да придонесат за идентификување на потенцијалните силни страни и потреби на учениците со ИП и/или САС во доменот на социјалното функционирање, создавањето на соодветен третман, приспособен на способностите на детето, има потреба и од разгледување на други аспекти на функционирањето на детето. Во оваа смисла, неопходно е да се процени нивото на развој на говорните и јазичните способности, нивото на писменост на детето, карактеристиките на вниманието, сензорното и моторното функционирање итн. Опишувањето на секој од споменатите аспекти на функционирањето ја надминува целта на овој прирачник. Во делот на Прирачникот во кој е дадена програмата за обука за социјални вештини, претставени се различни начини на прикажување на социјалните вештини (на пр. усни, писмени, сликовити, видео презентации итн.) со потенцијални прилагодувања во зависност од степенот на развој на индивидуалниот ученик. способности. Процената на проблемите во однесувањето, кои може да го попречат стекнувањето или подобрувањето на социјалните вештини кај учениците со ИП и/или САС, е опишано како дел од претходно споменатите техники.

РЕЗУЛТАТИ ОД ПРОЦЕНАТА

Идентификување на приоритетни социјални вештини и познавање на практики засновани на докази

Како што веќе беше споменато во Предговорот, содржината на книгата е резултат на работата во рамките на проектот Еразмус+ „Инклузија преку социјални вештини за ученици со аутизам и интелектуална попреченост“ („Инклузија преку социјалните вештини за ученици со аутизам и интелектуална попреченост“). Проектот е насочен кон поддршка на вклучувањето на учениците со САС и/или ИП и нивно успешно прилагодување кон училишната средина, како и поддршка на наставниците во спроведувањето на програмите за развој на социјални вештини.

Во рамките на првата фаза од проектот, целта беше да се идентификуваат социјалните вештини кои се неопходни за успешна адаптација и вклучување на учениците со ИП и/или САС во училишната средина, како и да се идентификува поддршката за наставниците и специјалните едукатори и рехабилитатори, кога станува збор за успешни пристапи (практики) за подобрување на општественото функционирање на споменатите ученици.

За да се постигне првата цел, беше применет пристап на контекстуално проценување и партиципативен дизајн на истражување, кој го вклучи не само мислењето на дефектолозите, наставниците и родителите за тоа кои вештини се клучни за успехот на учениците во училиштето (редовно и училишно за ученици со попреченост), но и мислењето на учениците со ИП и/или САС, како и нивните врсници од ТР. Во табела 1 е прикажана структурата на испитаниците кои учествувале во истражувањето. Информатори беа дефектолози кои работат во основните училишта за ученици со пречки во развојот, потоа наставници од редовните училишта кои во своето одделение имаат ученици со ИП и/или САС, како и оние кои немаат, родители на деца со ИП и/или САС, ученици со ИП и/или САС, како и нивните врсници со ТР.

Табела 1 – Структура на испитаници

Вид на испитаници	Македонија	Србија	Вкупно
Дефектолози	35	27	62
Наставници кои имаат во одделението ученици со ИП и/или САС	18	15	33

Наставници кои немаат во одделението ученици со ИП и/или САС	16	15	31
Родители на деца со ИП и/или САС	57	39	96
Ученици со ТР	35	75	110
Ученици со ИП и/или САС	14	11	25

Покрај општиот прашалник, во кој беа собрани некои социо-демографски податоци за информаторите, во согласност со поставената цел, идентификување на приоритетните социјални вештини, беше адаптирана скала за проценување на социјалните вештини (Social Skills Improvement System Rating Scales - SSIS Rating Scales). Прилагодувањето на скалата се однесуваше на користење само на процена на важноста на одредена социјална вештина, но не и на зачестеноста на нејзиното појавување. Од информаторите беше побарано да наведат на скала од три точки колку е важна секоја од наведените социјални вештини за успехот на учениците во часот (во верзијата на инструментот за дефектолози и наставници), за развојот на детето (во инструментот наменет за родителите), т.е. колку е важно некој добро да се согласува со другите ученици и возрасните на училиште (во верзијата на инструментот за учениците со ТР): „не е важно“, „важно“ и „клучно“. Информаторите не ја оценија важноста на социјалните вештини за кој било конкретен ученик, туку ја оценија важноста на вештината за секое дете во нивното одделение. Слично на тоа, од учениците од ТР се очекуваше да укажат на важноста на одредена социјална вештина за хипотетичко дете, наместо да ја оценат важноста на однесувањето што го покажуваат (на пр., наместо формулацијата „Барам информации кога ми требаат“, формулацијата „Барај информации кога му требаат“). Само родителите се очекуваше да ја оценат важноста на одредена социјална вештина за развојот на нивното дете. Сите споменати информатори ја оценија важноста на вкупно 46 социјални вештини. Пред да се даде прашалникот, беше спроведена пилот студија со неколку информатори од секоја категорија на испитаници со цел да се провери јасноста на ставките и да се отстранат сите нејаснотии. Во оваа фаза, скалата беше применета и за индивидуални ученици со ИП, но дури и со дополнителна поддршка во вид на читање на ставките од прашалникот и нивно дополнително појаснување, не беа добиени валидни одговори, па учениците со ИП и/или САС не ја пополнија скалата, туку учествуваа во интервју кое ги собра мислењата на децата за тоа што прави добар пријател. Од учениците беше побарано да размислуваат за пријател кој го сметаат за „добар пријател“ и да кажат зошто мислат дека тој или таа е „добар пријател“. За да му се помогне на детето, за да добие што е можно поцелосни и конкретни одговори, користена е малку поинаква формулација на прашањата: „Што прави „добриот

пријател“?”, „Каков совет би му дале на детето кое сака да се дружи?”, "Што треба да се направи за да имаш пријатели?" или првичната формулација е дадена како поттик за одговорот: „Пријател е тој што ...“. Од ученикот беше побарано да наведе одредени однесувања, на пр. ако вели: „Добро се однесува, игра, добро се сложуваме, се дружиме“, да укаже како се сложуваат, се дружат, играат, што значи добро итн.). Учениците со ТР самостојно го пополнуваа прашалникот за пријателство, т.е. писмено ги дадоа своите одговори.

Вештините во рамките на скалата за социјални вештини беа рангирани според просечната оценка на важност во секоја категорија информатори. Рангирањето на вештините идентификувани преку интервјуто, односно прашалникот за пријателство, беше направено врз основа на зачестеноста на наведување на одредено однесување. Од слични форми на однесување се формираат потесни категории на вештини. На пример, одговорите како „Тој ми дава нешто слатко, а потоа јас му давам нешто слатко и така споделуваме“, „Тој е добар и ми ја дава својата играчка кола“ беа пример за вештина која беше важна за децата да се дружат - му позајмува на пријател, споделува со него. Рангираните вештини потоа беа споредени меѓу различни групи информатори. Како приоритетни вештини беа издвоени оние кои за најголем број информатори беа од клучно значење за функционирањето на детето. Табелата 2 ги прикажува идентификуваните приоритетни вештини кои се вклучени во Прирачникот. Врз основа на искуството на првиот автор во имплементација на обука за социјални вештини за ученици со ИП и/или САС, вештините „личен простор“ и „лични граници“ беа додадени на приоритетните вештини.

Табела 2 – Приоритетни социјални вештини

-
1. Следење упатства
 2. Почитување правила – одделение
 3. Почитување правила – училиште
 4. Личен простор
 5. Лични граници
 6. Делење
 7. Сменување
 8. Поздравување

9. Убави зборови – молам и благодарам
 10. Позајмување
 11. Барање помош
 12. Разговор
 13. Придружување во игра
 14. Повик за игра
 15. Контрола на лутењето
 16. Извинување
 17. Сочувство
 18. Помош на пријателите
 19. Учење во пар
 20. Учење во група
-

Како дел од реализацијата на втората цел (идентификување на потребите од областа на имплементација на практика базирана на докази), дефектолозите и наставниците пополнија скала која беше специјално изработена за потребите на овој проект. Оваа скала покажува 25 практики кои се докажани како ефикасни во работата со деца и млади кога станува збор за подобрување на социјалното функционирање. Секоја практика е накратко опишана. Дефектолошките наставници и наставниците беа замолени да оценат на скала од пет точки колку секоја од споменатите практики е применлива во училишната средина, од „не може да се примени“, „само во некои ситуации“, „донекаде“, „до голем степен“ , до одговорот „целосно“. Во случај испитаникот да почувствува дека и со краток опис не ја познава споменатата практика доволно за да заокружи еден од понудените одговори, може да заокружи прашалник (?). Практиките се рангирани според просечната оценка за применливост. Така, меѓу другото, поттикнувањето, визуелната поддршка, обуката за социјални вештини, социјалните приказни, моделирањето, видео-моделирањето и зајакнувањето беа оценети како поприменливи во споредба со на пр. анализа на задачи, скриптирање, диференцијално зајакнување на алтернативно, некомпатибилно или друго однесување и самонасочување за кое имаше најмногу резервации за применливост. Овие и други практики засновани на докази се опишани подоцна во Прирачникот.

ТРЕНИНГ НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ

Програмите за тренинг на социјални вештини (ТСВ) се наменети за деца кои имаат тешкотии во социјалната интеракција. Се темелат на верувањето дека личноста има недостаток на социјални вештини и подразбираат користење на различни техники на подучување за да се надоместат овие недостатоци.

ТСВ може да се применува самостојно или како дел на поширок интегриран третман со кој би се изградило или подобрило социо-емоционалното функционирање. Дизајнот и начинот на спроведување на ТСВ зависат од видот на социјалниот дефицит. Треба да се разликува дали се работи за недостаток на совладување или недостаток на изведување (примена). Некои деца не знаат на кој начин треба да се изведе социјалната вештина, додека пак други ги имаат тие знаења, но не се успешни во нивната примена поради анксиозноста или други проблеми.

Однесувања кон кои е насочен ТСВ

Прв чекор на ТСВ е одредување кои социјални вештини или однесувања се приоритетни за одреден ученик. Одбраните вештини треба да бидат такви да ученикот може веднаш да ги примени во социјалното опкружување. Кога ученикот е многу повлечен, анксиозен или отфрлен, третманот во секојдневното опкружување често не е доволен. Во такви случаи ученикот се преместува од групата и интензивно се обучува за одредена социјална вештина, а потоа се обидува истата вештина да ја примени во опкружувањето кое го сочинува врсничката група.

Вештините поврзани со ТСВ можат да се групираат во 1) оние кои се поврзани со бихејвиорални вештини за социјална интеракција и 2) оние кои се насочени на социјално-когнитивни и емоционални вештини. Програмите насочени кон бихејвиорални социјални интеракции опфаќаат широк спектар на однесувања - од основни конверзациски вештини, до сложени социјални однесувања, како асертивност и решавање на конфликти. Основните социјални вештини се градбени блокови на сите социјални интеракции и претставуваат клучни фасцилитатори на играта, академските достигнувања и социјализацијата. Затоа вештините како контакт со очи, држење на телото, јачина, брзина и боја на гласот, израз на лицето, движења на главата и слушање, често се дел од програмите за ТСВ. Овие базични вештини се основа на посложените комуникациски вештини, како што се:

започнување и одржување на комуникација, земање збор во разговор, избор на соодветна тема во разговорот, нејзино одржување и завршување.

Други програми за ТСВ опфаќаат специфични кластери на социјални вештини кои ги поврзува заедничка тема или област на социјални проблеми. На пример, програмите за преговарање и решавање на проблеми се фокусирани на социјални вештини потребни за решавање на конфликтни ситуации.

Програмите можат да бидат насочени кон социо-когнитивните и емоционалните вештини. Социо-когнитивните вештини ги поврзуваат стратегиите на мислење со социјалните интеракции. Тие во фокус го стават решавањето на социјални проблеми, согледување на перспектива на другиот или вештината на контрола на емоциите.

Без оглед на конкретната насока, третманот мора да го земе предвид контекстот (пр. развоен, културен) и околностите (пр. пријателски односи, ситуации во училиште) во кои се применуваат социјалните вештини.

Пристапи врз кои се темели ТСВ

Програмите за ТСВ најчесто вклучуваат бихејвиорална и когнитивна компонента. Бихејвиоралниот пристап се смета соодветен за учење на специфични аспекти на социјално однесување, како што се: соодветно приоѓање на врсниците и давање и примање на комплименти. За успешно применување на социјалните вештини потребни се подлабоки когнитивни процеси, како решавање на проблеми и донесување на одлуки - тоа е област на когнитивниот пристап.

Бихејвиорален пристап

Овој пристап анализира како случувањата кои се јавуваат пред или после физичкиот акт влијаат на понатамошното манифестирање на таквото однесување. Централно место има контролирањето на предходникот и зајакнувањето. Вообичаено е користењето на разни видови зајакнувачи, поттикнување, моделирање и вежбање итн.

Иако оперантните техники често се успешни во менување на социјалното однесување, како главни ограничувања на овој пристап се: губењето на придобивките кога поттикнувачот не е веќе присутен и недостаток на генерализација кога станува збор за опкружување во кое однесувањето не е учено.

Когнитивно-бихејвиорален пристап

Додека бихејвиоралниот пристап е фокусиран на моделирање и изведување на специфични социјални вештини, когнитивниот пристап е насочен кон менување на начинот на размислување како би се постигнало влијание на однесувањето. Се претпоставува дека унапредувањето на когнитивните и социјалните вештини за решавање на проблеми ќе биде пропратено со промени во однесувањето. Типичните когнитивни вештини кои се развиваат во рамките на овој пристап се осмислување разни бихејвиорални одговори и подобрување на согледувањето на социјалните перспективи на другите. Когнитивните стратегии опфаќаат и коучинг, техника на самоконтрола и релаксација, како и техника која ја подобрува свесноста за емоци и бес.

Иако компонентите можат значајно да се разликуваат, кај сите програми од овој вид постојат заеднички елементи. Најпрво, учесниците по правило се подучуваат на секвенцијални стратегии за препознавање на еден или повеќе стимулси кои во минатото предизвикувале аксиозност, стрес или насилни одговори кај учесниците, потоа спротивставување на автоматските одговори кои се појавувале во минатото; и идентификација и примена на алтернативни стратегии кои се социјално и емоционално поприфатливи.

Програмите поврзани со социјални вештини во рамките на овој пристап, покрај когнитивните, обично вклучуваат и бихејвиорални компоненти (пр. зајакнување, работење со токени, и договор за однесување), поради што најчесто се зборува за когнитивно-бихејвиоралните третмани.

Овој пристап бара одредено ниво на когнитивна зрелост и спремност на ученикот да ги вежба вештините кои ги учи во текот на програмата, како и обученост и супервизијата на наставникот кој ја спроведува програмата во одделението. Исто така потребно е и ученикот да биде свесен за социјалните норми кои се појдовна точка за препознавање на социјалните проблеми или состојби.

Компонети на ТСВ

Типични чекори во подучувањето на социјални вештини подразбираат:

Дефинирање

Новата вештина обично се разделува на помали чекори, секој чекор се објаснува, како и причината за нејзино користење. Исто така, заедно со детето треба да се разгледаат карактеристиките на околностите во кои се применува вештината, кои можат да влијаат на нејзино извршување. Со детето треба да се поразговара за неколку хипотетички ситуации од вистинскиот живот во кој може да ја примени вештината која ја учи. Вештината може да биде илустрирана со видео прикази, со слики или цртежи, симулација со помош на кукли или укажување на активностите кои се случуваат во врсничката група.



Слика 2. Пример на можни компоненти на вештината „Следење упатства“

Моделирање на вештината

Откако се објаснети чекорите и целта на вештината, се преминува на моделирање. Компонентите на вештината можат да се демонстрираат во живо (наставникот или личност/ученик кој ќе го стори тоа наместо него), или со помош на видео снимка.

Бихејвиорално увежбување

По набљудување на однесувањето, важно е детето да го увежба истото. Како и кај учењето на други вештини, важно е однесувањето да се вежба што поскоро по

гледањето и почесто. Најпрво се вежба низ играње улоги, во кои детето може да ги повторува чекорите, се додека не ја научи вештината. Чекорите можат да се вежбаат и преку вербално или замислено повторување. Кај посложените вештини или кај вештините кои на детето му се особено тешки да ги научи, можеби е подобро детет да извршува серија вежби. При тоа, во секое ново вежбање да се додаде дополнителен чекор од социјалната вештина. Многу е важно и вежбањето надвор од сесиите (т.е. часовите), додека повторувањето (во живо, вербално или замислено) може да биде дадено и како домашна задача. На пример, за да вежба приоѓање на други деца, детето може прво да ги игра улогите со терапевтот. Потоа детето може да замисли како навистина им приоѓа на вистински врсници и притоа да замисли и различни резултати и одговори.

Повратни информации

Давањето на повратни информации е клучно во текот на усвојувањето и усовршувањето на социјалните вештини. При давање на повратни информации потребно е да се потенцираат позитивните аспекти од обидите на детето, но и да се обрне внимание и на оние аспекти на вештината кои е потребно да се подобрат (пр. „Одлично, го гледаше Петар во очи кога го праша. Нареден пат зборувај малку погласно за Петар подобро да те слушне“). Повратната информација треба да биде директна, конкретна и специфична и треба да се даде непосредно по изведување на однесувањето. Во групниот ТСВ, повратната информација најпрво можат да ја дадат врсниците. Родителите, наставниците и други значајни личности од опкружувањето на детето исто така можат да бидат обучени да го насочуваат детето и да му даваат повратни информации надвор од формалната сесија на подучување. Повратната информација по пат на видео снимка може да биде погодна во некои ситуации бидејќи му овозможува на ученикот директно да ги согледа позитивните и негативните аспекти од сопственото извршување на вештината.

Давање можности за користење на вештината

Потребно е да се обезбедат ситуации во кои ученикот ќе има можност да ја користи вештината во текот на тренинг сесијата и по неа. Во оваа фаза, клучна е соработката со родителите и другите наставници кои заедно со терапевтот, треба да осмислат и препознаат ситуации во текот на дневните рутини во кои ученикот може да ја примени новонаучената вештина. Во зависност од вештината, се користи работа во мали групи или работа во парови, за да се овозможи вештината да биде применета и генерализирана во групата или во природното опкружување.

Повремено зајакнување

Во текот на денот или подоцна во текот на неделата, наставникот ги следи ситуациите во кои ученикот ја применува вештината без поттикнување и го пофалува ученикот. Целта е еднаш усвоената вештина да биде одржана. На децата кои се анксиозни или кои немаат внатрешна мотивација да ја применуваат социјалната вештина, понекогаш е корисно да им се даваат надворешни зајакнувачи (пр. мали мотивациски награди) како би се поддржало користењето на вештината. Сепак, со текот на времето, природните и позитивните ефекти од користењето на социјалната вештина би требало да бидат доволни за одржување на вештината.

Намалување на неприфатливи и натпреварувачки однесувања

Доколку ученикот покажува некои неприфатливи т.е предизвикувачки однесувања, треба да се има предвид дека од позиција на поединец, тие однесувања можат да бидат ефикасни во задоволување на неговите потреби. На пример, однесувањето кое за последица има отстранување од часот успешно обезбедува избегнување на тешки задачи; викањето кое предизвикува реакција на наставникот обезбедува внимание; а одземањето на играчката често е поефикасно од молби и преговарање. Сите овие однесувања се натпреваруваат со социјално посакуваните однесувања кои ТСВ се обидува да ги развие. За однесувањето на кое го учиме детето да биде целисходно, тоа мора да ја има истата функција и да биде исто толку успешно или поуспешно од несоодветното однесување. Во овие случаи предходно опишаната процедура ТСВ се комбинира со други методи кои треба да го намалат несаканото однесување (гаснење, тајм аут, диференцијално зајакнување итн.).

Комбинирање на методите може да биде потребно и во други ситуации. На пример, ученикот може да има вештина за склучување на пријателства, но да не ги применува (дефицит на изведување) поради анксиозност. Во таквите случаи ТСВ треба да се спои со техники за контрола на анксиозноста.

Варијации на ТСВ

ТСВ може да има различни формати на траење и интензитет. При формулирање на програмата треба да се разгледаат карактеристиките на детето и опкружувањето во кое детето престојува, како и можноста за вклучување на родителите, врсниците и

наставниците, како би се зголемила социјалната валидност и генерализација на вештината.

Индивидуален и групен формат

ТСВ може да се применува во индивидуален или групен формат, и секој формат има предност и потенцијални мани. Предноста на групниот формат е што тој по својата природа на третманот му дава социјален контекст, со тоа што на учениците им овозможува да бидат во интеракција со врсниците во безбедна средина; во структурирани и неструктурирани активности да ја увежбуваат новата вештина; да гледаат како врсниците на соодветен начин ја практикуваат вештината и добиваат повратна информација, како од возрасните така и од врсниците. Групните интервенции се најуспешни во групи релативно хомогени по вид и степен на социјалниот дефицит, така што третманот ќе може да се насочи на слични вештини, а напредокот ќе може да одвива со слично темпо. Меѓутоа, ова во некои случаи може да биде извор на тешкотии, како што се ризик од негативното влијание на врсниците и отстапувања во тренингот кај млади со антисоцијално однесување.

Индивидуалниот формат овозможува третманот да се обликува соодветно на видот и тежината на социјалниот дефицит, како и на другите карактеристики на детето. Тој го олеснува следењето на индивидуалниот напредок, и издвојувањето на дополнително време и ресурси за вештините кои детето потешко ги совладува. Овој формат му овозможува на детето да вежба и да ги совлада вештините пред да ги употреби во интеракција со врсниците. Овој формат посебно може да биде погоден за работа со социјално анксиозни деца кои можеби не би сакале да учествуваат во други формати на програмата.

Учество на социјално компетентни врсници

Во врнички посредуваните програми социјално компетентни врсници помагаат во спроведување на програмата. Тие можат да ги моделираат социјалните вештини, да вежбаат со врсниците кои имаат дефицит на социјални вештини и да даваат повратни информации, како и позитивно зајакнување. Можат исто така да учествуваат во посебни сесии на генерализација во природно опкружување, каде моделираат соодветно целно однесување, стапуваат во интеракција со учениците кои имаат недостаток на социјални вештини и ја шират нивната врничката мрежа. Низ некој вид на менторство, социјално вештите врсници можат да бидат во контакт со

учениците во програмата и надвор од сесијата, поттикнувајќи ги да ги завршат домашните задачи давајќи им позитивно зајакнување.

Интензитет и траење

Интензитетот и траењето на ТСВ може да варира во однос на видот на програмата и потребите на детето. Иако многу интервенции се спроведуваат во ограничено време и на посебно одредени места, постојат и целодневни програми во училиштата или летните кампови кои се со многу поголем интензитет.

Траењето на ТСВ варира во однос на бројот на сесии, нивната должина и зачестеност. Некои програми се спроведуваат неделно или двонеделно во текот на 12 до 16 недели. Други можат да траат и неколку месеци, во текот на школската година или дури во текот на неколку години. Пократки, но интензивни програми се спроведуваат во форма на летни програми со траење од 5 до 8 недели. Некои програми имаат додадени сесии кои се спроведуваат по завршување на програмата и служат за дополнително увежбување, за да се обезбеди одржување на научените вештини.

Социјална валидност

Социјалната валидност го означува степенот во кој третманот и таргет-вештините го рефлектираат природното социјално опкружување, покажува во која мера учесниците ги прифаќаат и вреднуваат истите, како и дали обезбедуваат позитивни резултати и зајакнување во социјалното опкружување. За ТСВ да биде социјално валиден треба да имаме позитивен одговор на три прашања:

1. Дали оваа социјална вештина е значајна, поврзана со вредна општествена цел и дали се смета за неопходна од страна на значајните други?

2. Дали социјалната вештина предвидува значајни социјални исходи, дали прави разлика во тоа како детето ќе функционира во општеството и дали има практично значење?

3. Дали интервенцијата поврзана со социјалната вештина е прифатлива за другите?

Како да се зголеми ефикасноста на ТСВ

Иако ТСВ е ефикасен во промена на специфичните социјални однесувања, тие промени често се краткотрајни и нивната примена не се пренесува во секојдневното опкружување. Според тоа кога се користи само ТСВ, тоа генерално не е доволно силно да произведе суштински промени во глобалните индикатори на социјалното функционирање. Имајќи го ова во предвид Спенс (Spence, 2003) дава препораки за унапредување на ефикасноста на ТСВ програмата:

- Зголемување на социјалната валидност.
- Одбирање на социјални вештини кои ја зголемуваат веројатноста за успешна социјална интеракција.
- Ускладување на таргет-вештината со она што е културно соодветен контекст за детето. Исто така, да се подучува детето да разликува различни културни контексти кои бараат различни социјални одговори.
- Обезбедување максимално учество на сите членови од групата, идентификација таргет-однесувањата и причините за ТСВ.
- Обезбедување на соодветно траење на тренингот – понекогаш месеци, а не недели.
- Користење дополнителни сесии за да се поттикне одржувањето на научените вештини.
- Тренингот да се спроведува континуирано – за некои деца на дневна база, наместо кратки сесии во училиште или клиника.
- Организирање на програма за ТСВ во текот на цела година во рамките училиштниот курикулум, на ист начин како академски вештини, по хиерархија и развоен редослед, наместо третмани кои се започнуваат и прекинуваат.
- Да се прошири ТСВ во натуралистички опкружувања во училиште и дома. Во некои случаи тренингот да се спроведува во реален социјален контекст.
- Да се вклучат врсниците, родителите и наставниците кои треба да имаат улога во ТСВ, како во самите сесии, така и надвор од нив. Сите тие се сигнал за

користење на социјално вешто однесување. Покрај тоа, тие моделираат, поттикнуваат и зајакнуваат соодветни социјални одговори.

- Да се вклучат социјално компететни врсници во групите за ТСВ. Тие моделираат посакувано однесување и се метод на промени на детска социјална мрежа надвор од сесиите.
- Да се зголеми точноста на третманот низ редовни сесии на обуки и состаноци со тренерите; структурирани упатства за сесиите; самоопсервација; опсервација на другите и проценка на степенот на подржување до програмата.
- Да се обезбеди управување со последиците од однесувањето и дополнителни интервенции за да се намалат натпреварувачките, односно инхибирачките одговори кои го намалуваат користењето на социјално вештото однесување.

МЕТОДИ, ПРОЦЕДУРИ И СТРАТЕГИИ

Во овој дел ќе бидат опишани методите, процедурите и стратегиите кои се применуваат при учење на социјални вештини. Некои од нив се користат при работа со сите ученици, додека други доминантно се применуваат во работа со учениците кои имаат САС, интелектуална попреченост или слични развојни состојби. Секоја од наведените процедури има предности, но и различни ограничувања (пр. опсег на генерализација, барања во поглед на развиеноста на јазичните вештини, ниво на интелектуално функционирање или зрелост на ученикот), поради што треба да се избераат и вметнат во третманот врз основа на потребата и карактеристиките на ученикот. Исто така треба да се има предвид дека покрај наведените, постојат и други процедури и стратегии кои не најдоа место во овој прирачник, затоа читателот во овој поглед треба да остане отворен и љубопитен во откривање и следење на нови, научно потврдени начини за унапредување на социјалните вештини.

Најголемиот број на програми за ТСВ се базира на комбинацијата на директно подучување, моделирање, играње на улоги, увежбување на давање на повратни информации и зајакнување, а се поддржани и со компоненти од социјално-когнитивен тренинг. Се користат и видео снимки за да се прикажат примери од социјални однесувања за кои се дискутира или како повратна информација на учениците за нивно изведување или играње на улогите.

Контрола на предходникот

Подразбира различни промени во опкружувањето/контекстот што му предходат на одредено однесување за истото да се промени или формира. Може да опфати:

- контрола на тежината на задачата,
- користење на напредни организатори,
- користење поттикнувачи како додаток во вообичаената настава,
- обезбедување позитивен контекст за учење,
- користење на стимулативни материјали,
- користење на визуелен распоред како потсетник за редоследот на чекорите.

Моделирање

Моделирањето е процедура во која на личноста и се демонстрира пример на саканото однесување како би се поттикнала да изведе слично однесување. Моделирањето е поуспешно кога се комбинира со придржување до правила и други бихејвиорални стратегии. Бихејвиоралното повторување и играње улоги исто така ја зголемуваат веројатноста дека однесувањето ќе биде усвоено.

Моделите се повлијателни кога се вешти во изведување на однесувањето, симпатични, пријателски настроени, слични на набљудувачот (по возраст, пол, социоекономскиот статус, физички изглед итн.) и кога се наградени непосредно по извршување на однесувањето. Поголем број на модели кои го изведуваат истото однесување исто така може да поттикне нивно имитирање. Потоа, подобри се моделите кои на глас ги изговараат нивните мисли. Треба да се има предвид дека и карактеристиките на набљудувачот влијаат на успешноста на овој вид на учење. Тој мора да биде внимателен, мотивиран, и мора да има капацитет за изведување на основните елементи на задачата во својот домен.

Моделирањето може да биде во живо или симболично (со помош на визуелни материјали). Моделирањето во живо подразбира гледање на вистинска личност која неколку пати го повторува саканото однесување, а потоа гледачот го повторува неколку пати.

Симболичното моделирање се однесува на гледање на филмови, фотографии, видео-материјали, сликовници и сл. Кога се работи за деца, како модели можат да се користат ликови од цртани филмови и кукли. Во традиционалните програми детето одново го гледа материјалот, се додека не почне доследно да го практикува саканото однесување. Многу е важно снимките да содржат нарација која го насочува вниманието на најважните компоненти на однесувањето на моделот и поттикнува вербално означување на овие однесувања.

Со текот на времето развиени се и неколку варијации на користење на видео-материјали. Кај видео-моделирањето ученикот ја гледа снимката во целина (во континуитет), а потоа го повторува однесувањето кое го видел на снимката. Снимката се повторува се додека ученикот не биде во состојба да ја изведе вештината на задоволителен начин.

Видео-поттикнување е покажување на повеќекомпонентни вештини во кои секој чекор е снимен и детално објаснет. На ученикот му се дава упатство да ја гледа

снимката од еден чекор и да го повтори истото, пред да помине на наредниот чекор. Ова се повторува се додека не се постигне комплетирање на таргет-вештината.

Видео-само моделирање се опишува како промена на однесувањето што се јавува кога личноста се гледа себеси на снимка како коректно и самостојно го изведува саканото однесување. Овие видео-материјали се создаваат така што се снима детето во природно опкружување, а потоа во процес на монтажа се бираат само деловите во кои ученикот коректно го врши однесувањето.

Видео-фидбек е форма на видео-само моделирање во кое ученикот ги гледа примерите каде тој го изведува однесувањето на соодветен начин, а потоа и оние делови во кои тоа го прави несоодветно. Потоа заедно со терапевтот ги препознава соодветните и несоодветните аспекти на однесувањето. Се користи кога лицето има непходни вештини во својот репертоар но не ги користи доследно во различни контексти и ситуации.

Во видео-моделирањето од перспектива на моделот вештината се демонстрира од перспективата на моделот, наместо од перспектива на некој кој го набљудува. Снимката го покажува изведувањето на вештината, со пропратно објаснување, при што се гледаат рацете на изведувачот на задачата. Овој начин е соодветен за вештините кои не бараат моделот да биде покажан во целина.

Поттикнување

Поттикнувањето е вербална, гестуална или физичка помош кој им се дава на учениците за да им се помогне да ги стекнат посакувани однесувања и вештини или да се ангажираат во нив. Поттикнувањето го дава возрасна личност или врсник, пред или во текот на обидите на ученикот да ја користи вештината. Поттикнувањата (прикажани од најмали до најголеми) можат да бидат:

- Природни: изговарање или изведување на она што вообичаено му предходи на однесувањето во средина во која се очекува примена на однесувањето.
- Гестуални: покажувања, гледање, движење, допирање на предмети или простор како би се посочило на адекватен одговор.
- Вербални: со давање вербален налог, знак или модел.

- Моделирање: изведување на сакано однесување со намера детето да ги имитира.
- Физички: физичко водење на детето низ однесувањето. Можат да бидат потполни (ученикот физички да се води низ целото однесување) или делумни (само се допира рамото на детето како би се поттикнало да почне со одговорот).

Обично се тргнува од најмал поттик потребен за ученикот да ја изврши задачата, кон оние кои пружаат поголема поддршка. Сепак, постојат методи (пр.Учење без грешки) кои бараат спротивна насока. Тие се движат од најголемо поттикнување, за да не се дозволи ученикот да направи гешка, а потоа поттикнувањата се намалуваат. На тој начин се постигнува тоа да секое изведување на однесувањето биде успешно. Поттикнувањата со тек на време се намалуваат, а целта е на крајот од третманот природни поттикнувања да бидат знаците за изведување на однесувањето.

Позитивно зајакнување

Претставува било кое пријатно случување кое се јавува по однесувањето, и кое ја зголемува можноста однесувањето да се повтори во иднина. Зајакнувачите може да бидат примарни (храна, пијалок) и секундарни (играчки, активности; социјални-пофалби, насмевка, одобрување). Децата се разликуваат во поглед на нивните склоности кон наградите. Тоа што за едно дете е зајакнувач, за друго не мора да биде. Додека едно дете сака детски печати и светкави ѕвезди, друго ќе работи напорно и ќе се однесува примерно за да игра на компјутер или телефон. При изборот на можни зајакнувачи се потпираме на информации добиени од самото дете или од неговите блиски (родители, наставници). Кога се формира листа на можни зајакнувачи, на детето му ги претставуваме еден по еден. Како зајакнувачи може да користиме предмети со кои детето си игра без поттикнување подолго од 15 секунди, негодува доколку му се одземат и спонтано ги зема кога ќе се најдат во негова близина. Поради можно заситување треба да се препознаат повеќе потенцијални зајакнувачи.

Целта на третманот е однесувањето да биде поткрепено со природни последици на случувањата (на пр. успешно приклучување кон играта на врсниците), затоа се настојува материјалните зајакнувачи да се заменат со социјални, а потоа и тие постепено да се повлекуваат. Општите правила за користење на зајакнувачи можат да се формулираат на следниов начин:

- Зајакнувањето мора да следи непосредно по покажување на саканото однесување и во почетокот мора да биде давано во многу чести интервали, најдобро-при секое изведување.
- Кога ќе се воспостави саканото однесување, поддршката треба да се дава во рамки на внимателно одредени интервали, по неколку точни одговори.
- Постепено се преминува на непредвидено зајакнување, така што новонаученото однесување во се подолги периоди може да се одржи без зајакнување.

Диференцијално зајакнување

Подразбира зајакнување на саканото однесување, при што другите, несакани облици на однесувањето не се зајакнуваат, со очекување дека саканото однесување ќе се зацврсти, а несаканото постепено ќе се изгаси. Четири најчесто споменувани видови на диференцијално зајакнување се:

- диференцијално зајакнување на другото однесување: кога ученикот во одреден временски интервал не го изведува несаканото однесување;
- диференцијално зајакнување на алтернативното однесување: кога ученикот го покажува посакуваното однесување, а не она кое е непосакувано;
- диференцијалното зајакнување на некомпатибилното однесување: кога ученикот манифестира однесување кое физички неможе да го направи, а при тоа покажува несакано однесување (пр. Кога седи на дланки, наместо да се удира себеси);
- диференцијално зајакнување на однесување кое се јавува ретко: кога ученикот во одреден временски интервал покажува несакано однесување, но со однапред утврдена зачестеност (на пр. ако во текот на часот не стане нервозен од своето место повеќе од три пати).

Обликување

Оваа процедура се користи кога однесувањето не е во бихејвиоралниот репертоар или се јавува многу ретко. Се однесува на зајакнување на успешните одговори приближни до саканите кои со тек на време ќе станат попрецизни. На пример, ако сакаме ученикот вербално да одговори на поздрав („Добар ден“), најпрво ќе прифатиме само „добар“ или „ден“ или дури и недоволно артикулираните обиди на изговарање на еден од овие зборови, со уверување дека ученикот со време ќе го усоврши одговорот. Логиката на прифаќање на недоволно совршени одговори е во тоа што тие му даваат можност на терапевтот за давање на зајакнување што би довело до зголемена зачестеност на овие одговори, а со текот на времето низ користење и до совршување на вештините.

Гаснење

Гаснењето е техника која се користи со цел да се ослаби или потполно елиминира непосакуваното однесување кое во минатото било зајакнувано. За разлика од негативното казнување, кое се базира на одземање на зајакнување, гаснењето е поврзано со откажување, односно во кртење на зајакнувањето. На пример, доколку детето има тантруми, можеме да ги игнорираме наместо да му се закануваме или да му пружиме утеха. Сепак при примената на оваа техника треба да се има на ум неколку работи. Најпрво, функцијата на однесувањето мора да биде јасна и позната. Игнорирањето од предходниот пример ќе биде успешно само ако функцијата на однесувањето е привлекување на влијание или добивање на некој предмет или активност. Во спротивно, доколку функцијата на однесувањето е избегнување (на пр. на задачата), тогаш игнорирањето на однесувањето само ќе го засили несаканото однесување. Значи, суштината на процедурата на гаснење е во тоа да не дозволиме неадекватното однесување да го доведе детето до саканите резултати, односно да предизвикаме неадекватното однесување да ја изгуби својата функција. Понекогаш, иако техниката одговара на функцијата на однесувањето, може да дојде до привремено зголемување на зачестеноста или интензитетот на однесувањето. Треба да се биде стрплив и да и се даде време на оваа стратегија да дејствува. Покрај гаснењето на несоодветното однесување, со детето треба да се работи на учење и поддржување на соодветно однесување кое има иста функција како и несоодветното.

Подучување со дискриминативни налози

Процедурата на подучување со дискриминативни налози (Discrete Trial Teaching - DTT) обично подразбира работа еден-на-еден. Во однапред подготвени сесии детето и терапевтот седат на маса, лице в лице, во средина во која дистракторите се сведени на минимум. Специфичните однесувања (на пр. гледање во очи, заблагодарување) ги одбира терапевтот од оние активности кои детето се уште не ги прави спонтано, независно од интересирањето на детето. Секоја вештина која се учи се дели на компоненти или чекори, а потоа детето се подучува на тоа однесување со совладување на поединечни чекори. Обично подразбира многубројни обиди, а секој обид е составен од налогот на наставникот, одговорот на детето, внимателно планираните последици и паузи пред давање на наредниот налог. Терапевтот повторно ги иницира обидите се додека детето не ги достигне однапред одредените критериуми на постигнување. Секоја активност се учи индивидуално, во блок обиди. Сепак, неколку различни активности можат да се учат во различни блокови на обиди во текот на една сесија. Кога активноста е научена, се применува случајна ротација на неколку научени активности во ист сет на обиди. Однесувањето се поттикнува и обликува, со користење материјални зајакнувачи, храна, сакан предмет или активност, за да се зголеми зачестеноста на саканиот одговор.

Работење со токени

Работењето со токени (токен економија) е стратегија на позитивно зајакнување заснована на монетарниот систем во кој се користат токени за да се дојде до саканите зајакнувачи. Ученикот добива токен кога на соодветен начин го покажува таргет-однесувањето. Кога ќе собере одреден број токени, може да ги замени со зајакнувачките предмети или активности. Целта на работењето со токени е да ги зацврсти саканите однесувања кои се јавуваат поретко и да ги намали несаканите, во едукативното или во друго структурирано опкружување.

Може да се користат различни токени: жетони, стикери, џамлии, печати, картици, ѕвезди, поени или штиклирање на хартија, перфорирање ознаки на картички, странски/стари монети, направени за банкноти направени за користење во програмата, делови од сложувалка кои можат да се собираат и да се направи комплетна слика итн. Токените не би требало сами по себе да имаат вредност за учениците (на пр. фигурите или сликичките од спортисти, кои децата би сакале да ги задржат наместо да ги разменат).

Што се однесува до позадинските зајакнувачи најдобро е кога: а) постои голем избор, б) учесниците можат да изберат сопствени зајакнувачи, ц) достапни се веднаш по собирањето на доволен број токени, д) вредноста на зајакнувачите за ученикот одговара на трудот кој мора го вложи за да стекне доволен број на токени.

За да успехот од користење на токени во училишна средина биде поголем се препорачуваат следните насоки:

избор на неколку соодветни цели кои јасно ги опишуваат очекуваните однесувања,
иницијално користење на програмата во најпроблематичниот период од школскиот ден,
моментално и доследно зајакнување со токени,
размена на токени за позадинските зајакнувачи барем на дневна основа,
модифицирање на очекувањата и зајакнувачите за да се решат потенцијалните проблеми и да се одржи заинтересираноста на ученикот.



Слика 3. Пример на табла за работа со токени

Договор за однесувањето

Договор за однесувањето (бихејвиорален договор) е пишана согласност помеѓу две или повеќе личности, кој одредува сакани однесувања и сет на консеквенци за покажување на такви однесувања. Договорот јасно дефинира кои однесувања ќе се изведуваат, што ќе бидат зајакнувачи и кој ќе ги дава. Нивната цел е, врз основа на предходно дефинирани критериуми на успех, да го структурираат опкружувањето така што тоа обезбедува доследност во поглед на очекувањата и последиците. Договорите треба да бидат напишани со јасен и концизен јазик. Можат да послужат и како визуелен потсетник на учесниците на кои им е тешко да се потпрат само на аудитивни информации. Преднос е и во тоа што се работи за опипливи документи за кои може да се зборува и кои се подложни на ревизија. Овие договори обично содржат три основни елементи:

- јасен опис на очекувања во поглед на промена на однесувањето, обврски поврзани со добивање на позитивно зајакнување,
- наградите или привилегии кои се добиваат за придржување кон одредбите на договорот,
- негативни консеквенци кои се добиваат за неисполнување на договорот.

Како четврт елемент може да се вклучи клаузула за бонус за продолжено исполнување на договорот (на пр. ако во тек на цела недела ги исполнува сите одредби од договорот). Овие документи треба да бидат следени со соодветен мониторинг и форма на запишување податоци за однесувањето која може да биде дел од самиот договор. Договорот мора да биде потпишан од страна на сите учесници во процесот (на пр. ученици, наставници, родители).

Коучинг

Коучингот примарно зависи од тоа, колку личноста го разбира јазикот и вербалните концепти. Идеите кои се однесуваат на соодветно социјално однесување се објаснуват вербално се разговара за тоа како идеите кои се споменуваат да се преведат во секвенци на однесување. Составен е од три компоненти: презентација на правила и стандарди на однесувањето, увежбување на однесувањето и повратни информации за покажаното однесување со дискусија.

Така во едно истражување возрасен му објаснува на детето дека одредена вештина (на пр. партиципацијата) е важна за да играта со други биде забавана. Потоа

го проверувал разбирањето на содржината на објаснувањето барајќи од детето да наведе конкретни примери на однесување кои имаат во врска со поимот, а во контекст на играта која детето предходно ја играло. Возрасниот ги повторувал или парафразирал примерите на детето, сугерирајќи пократки фрази или давајќи примери, доколку детето не одговара. Потоа од детето било побарано да наведе конкретни примери на спротивни т.е. несоодветни однесувања, како и да оцени како секој од дадените примери на однесување влијаат на задоволство во играта, како на него самиот, така и на личноста со која игра. Понатака, на детето му е наложено да на следната сесија од играта, која следела веднаш потоа, да испроба некоја од веќе разгледаните идеи. По завршувањето на сесиите од играта возрасниот го прашува детето колку идеите за кои зборувале помогнале играта да биде позабавна за детето и на неговиот партнер во играта (Oden&Asher, 1977).

Играње улоги

Техниката подразбира увежбување на саканото однесување во контролирана средина (во тек на сесија) во која детето може да се надгледува и кога можат да му се даде повратна информација и зајакнување. Почнува со замислена сцена која опишува проблематична ситуација во која е пожелно да се покаже ново однесување. Сцената се повторува најмалку два или три пати, за да се изведе на соодветен начин. Го надминува едноставното покажување и вежбање на однесувањето бидејќи тренерот дава многу позитивно зајакнување за соодветно изведување на таргет-однесувањето и дескриптивни корекции. Играњето на улоги треба да биде реално колку што е можно, да вклучува значајни други, како и поттикнувања кои одговараат на оние во реалноста. Интересен пристап на оваа техника опишува Спенс (Spence, 1995 во Spence, 2003). Тој користи формат на играње на улоги во кои се фрла коцка а секое поле на кое ќе застане играчот опишува одредено социјално опкружување. Потоа се извлекуваат картички на кои е испишано сценарио на улогата на секој учесник.

Домашни задачи

Се однесуваат на давање задачи кои бараат користење на вештини во секојдневното опкружување (надвор од сесијата) и давање јасни и прецизни инструкции за тоа како ученикот треба да ги изврши. Обично се даваат на крајот од сесијата, а нивниот резултат се анализира на почетокот од следната. Треба да се има предвид, дека од сите техники домашните задачи бараат највисоко ниво на совладана

социјална вештина. Како би се намалила веројатноста за неуспех, домашните задачи не се даваат на ученици кои се почетници во учење на вештини, туку им предходи тренинг и верификација низ други техники. Се почнува од полесни задачи кон потешките. Ученикот треба да се припреми и за евентуален неуспех, објаснувајќи му дека не е реално да очекува успех во сите социјални интеракции.

Листата на домашни задачи треба се креираат во склад со идентификуваните потреби на ученикот и да се претворат во цели за ученикот. На пример, доколку тренерот смета дека ученикот има тешкотии со самоконтролата, може да му се даде задача во која самоконтролата е неопходна за да се изврши задачата. Во почетната фаза на програмата на сите ученици им се даваат исти задачи. Подоцна се одредуваат индивидуални задачи кои се прилагодени на потребите на секој ученик или се даваат исти задачи на мали групи чии членови имаат слични потешкотии. Домашната задача е пропратена со картичка со јасно напишано упатство за изведување на социјалната вештина. Покрај нагласување на природната вештина, картичката содржи и опис на околностите во кои таа вештина се користи (на пр. каде, кога и со кого). Многу е корисно тренерите да водат белешки за увежбување на вештината и резултатите кои се постигнати. Тоа им овозможува да ги идентификуваат проблемите на изведување и им дава материјал за увежбување и дискусија на следните сесии. Резултатот од извршувањето на домашните задачи треба да се разгледа на почетокот од секоја сесија. Примери на домашни задачи:

Разговарај со непознати во опкружување во кое нема ризик (аптека, пекара, продавница),

Одговарај на прашањата на пријател,

Пофали ја облеката која пријателот ја носи,

Побарај услуга од пријателот која нема да биде му биде тешко да ја направи,

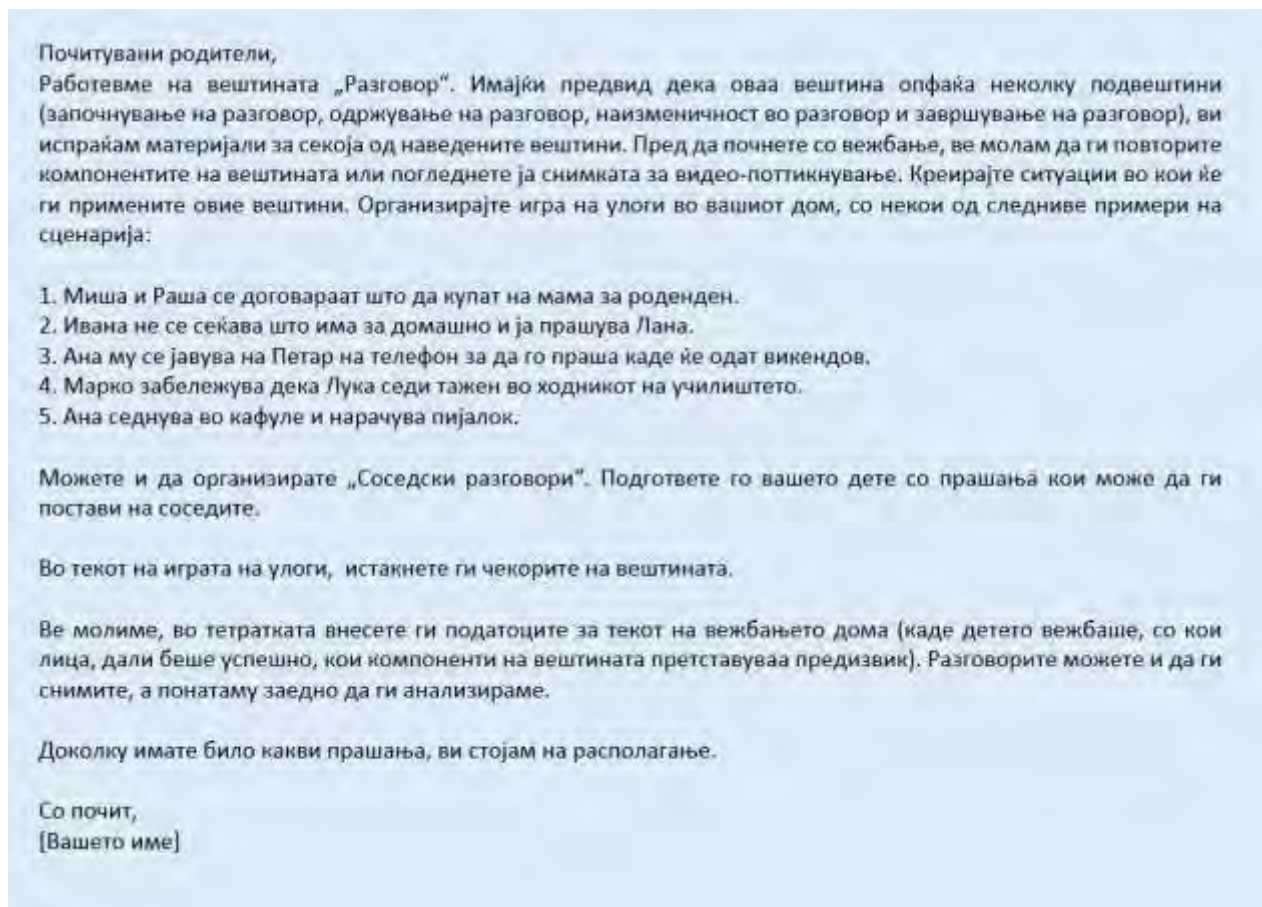
Прегрни член од семејството или пријател,

Побарај да се смени темата на разговорот,

Одбиј барање,

Не одговарај на навредливо прашање,

Напушти ја ситуацијата која е слична на онаа во која губиш контрола.



Слика 4. Пример на писмо за родители

Решавање на социјални проблеми

Поради сложеноста, интеракциите меѓу луѓето можат да се гледаат како проблемски ситуации кои бараат вештини за решавање проблеми. Кога се користат во училишно опкружување, програмите за решавање на социјални проблеми обично подразбираат експлицитно подучување за чекорите и вештините потребни за решавање на проблеми. Со користењето на овој пристап децата учат како да мислат, наместо што да мислат и учат стратегии и когнитивни процеси кои им помагаат да го контролираат сопственото однесување, без големо потпирање на надворешните зајакнувачи. Основа на пристапот е претпоставката дека генерализацијата се постигнува со учење на когнитивните процеси кои можат да бидат користени во различни околности и опкружувања, наместо учење на содржините кои се

специфични за контекстот на одредена ситуација. Решавањето на социјалните проблеми поминува низ неколку секвенци:

1. Дефинирање на проблемот
2. Генерирање на можни решенија
3. Вреднување на секое решение
4. Избирање на едно решение
5. Примена на избраното решение
6. Проценка на ефикасноста и последиците од избраното решение.

Овие чекори се учат низ серија на вежби и игри кои ги илустрираат чекорите-воопштено и во врска со предизвикувачки ситуации кои се значајни за детето.

рениг на социјалната перцепција

Се однесува на учење на лицето да следи, разликува и да идентификува знаци кои се поврзани со: а) сопствените чувства, б) чувствата и перспективата на другите во интеракцијата, ц) карактеристиките и социјалните правила на специфични друштвени ситуации и контексти. Прецизната социјална перцепција му овозможува на детето да идентификува кога е присутен социјалниот проблем и да знае како да го прилагоди социјалното однесување за да се постигнат социјално успешни резултати.

Тренингот опфаќа разговор за пишани, сликовни или снимени сцени кои опишуваат предизвикувачки социјални ситуации. Материјалот може да се користи за да се идентификуваат социјалните знаци, како фацијални експресији, положба на телото, боја на глас, контакт со очи и посложени социјални активности на ликовите вклучени во сценариото. Таквите информации можат да се користат за да се препознаат емоциите и перспективата на учесниците во интеракцијата, како и социјалните правила кои управуваат со интеракцијата. Во овој вид на тренинг можат да се користат и едноставни слики или видеоснимки кои содржат основни невербални стимулси, како фацијални експресији и јачина на гласот, за учење на препознавање и означување на изразените емоции.

Афективно образование

Афективното образование се бави со поврзаноста на физичкото и психолошкото искуство на емоционалните состојби (на пр. поврзаноста на нервозата и „чудното“ чувство во stomакот). Од децата и адолесцентите често се бара да размислат за начинот на кој луѓето ги покажуваат сопствените чувства. Тоа се постигнува со играње на улоги или игри на преправање, цртање на лица или личности кои имаат различни чувства или кратко бележење на неколку сигнали дека некој е лут, тажен, среќен или збунет. Тоа фокусирање на физичките знаци се применува на детето, а од него се бара да размисли за тоа што се случува во него и во неговото тело кога доживува некоја емоција. На некои деца им помага кога можат на цртеж на човечко тело или личност да заокружат или на друг начин да обележат, дел од телото во кој ги чувствуваат физичките симптоми (на пр. цртаат како чекан удира во главата за да опишат главоболка). Децата и адолесцентите се охрабруваат да ги набљудуваат тие чувства како „знаци“ на сопственото емоционално искуство. На тој начин, можат да се активираат механизми за соочување веќе со првите физиолошки знаци на емоционален стрес, за да се спречи влошување на емоционалните и физичките одговори.

Релаксација

Релаксацијата во ТСВ се користи во различни цели. Така, во програмите за решавање на социјалните проблеми често првиот чекор е барање од децата да застанат и да се смират како би можеле да ги совладаат импулсивните реакции, и да размислат за поинакви решенија (на пр. програмот Promoting Alternative Thinking Strategies -PATHS, Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Исто така, за да станат посвесни за врската помеѓу психолошките состојби и напнатоста во мускулите, децата учат да ги затегнуваат и да ги опуштаат различните мускулни групи. Децата може да ја искористат свесноста и да одговорат на раните знаци на мускулната напнатост и штом ја препознаат да применат релаксација.

Тренингот се спроведува во различни формати. Во играта „Робот и кукла од крпи“ терапевтот и детето најпрво се движат укочено како роботи, со затегнати раце и нозе. На сигнал на терапевтот, полека се спуштаат во најблиската столица и млитаво ги опуштаат рацете и нозете. Терапевтот ги споредува двете состојби. Децата се подучуваат и на лесно, длабоко дишење, така што показалецот го ставаат пред устата и замислуваат дека е свеќа. На детето му се кажува длабоко да земе здив и да го задржи и потоа полека да го испушта, замислувајќи дека на врвот од прстот има пламен кој

треба да затрепери, но не и да се угаси. Другите методи подразбираат броење наназад или користење на смирувачки себе-говор.

Вообичаено се советува на детето да му се покажат различни начини на релаксација, а тоа да избере и да ги увежба оние кои најмногу му одговараат. Бидејќи релаксацијата е научена и извежбана на сесијата, терапевтот може да направи аудио снимка на онаа метода на релаксација кон која детето има склоност, како би можело да вежба и дома.

Самоконтрола

Со техниката на самоконтрола учениците се подучуваат да го контролираат сопственото однесување. Процедурите кои се карактеристични за оваа техника се: самоинструкции, самоевалуација, самозајакнување. Самоинструкциите се дефинираат како вербални изјави кои имаат цел да го поттикнат, усмерат и да го одржуваат сопственото однесување. Самоевалуацијата подразбира ученикот сам да го процени своето однесување, а самозајакнувањето сам себе да се награди во зависност од тоа дали изведеното однесување е во согласност со предходно дефинираните критериуми. Подучувањето се фокусира на тоа учениците точно да разликуваат соодветно и несоодветно однесување, прецизно да го следат и бележат сопственото однесување и да научат да се наградуваат за соодветното однесување.

На пример, кога ученикот го научил секој чекор за решавање на проблемот, тренерот ги моделира чекорите на глас како би го илустрирал решавањето на одреден социјален проблем. Потоа бара од ученикот да зборува на глас додека додека самиот се води низ чекорите за решавање на проблемот. Кога успешно ќе се совлада тој чекор, учениците со внатрешен говор си даваат упатства за следните чекори за решавање на проблемот, користејќи серии од сцени. Самоинструирање се користи при изведување на социјалните вештини кои децата ги избрале како решение. Последниот чекор од самоинструирањето бара од детето да ја оцени успешноста на сопственото изведување и да се награди себе си со пофалба, или да го модифицира одговорот доколку е потребно.

Верижно поврзување

Верижното поврзување, е инструкциска процедура која се користи за учење на сложени вештини или задачи кои се составени од неколку одвоени компоненти, кои

мора да се извршуваат по точно одреден редослед за да може вештината да биде изведена на соодветен начин. Често се комбинира со други процедури како, поттикнување, поддржување и видеомоделирање, за да се олесни совладувањето на одделни чекори.

Првиот чекор на процедурата на верижно поврзување е анализа на задачата, при што активноста или однесувањето се дели на мали чекори кои можат поединечно да се обликуваат - доколку не се на репертоарот на однесување на личноста или да бидат ставени на соодветно место во ланецот на однесување - доколку ученикот веќе ги знае. Анализата на задачата треба да биде индивидуализирана во склад со возраста, нивото на развој на вештината и предходното искуство на личноста. Колку е поголема потребата за поддршка на ученикот, компонентите на задачата треба да бидат поедноставни и поспецифични. Бројот на чекори се зголемува и прилагодува, се додека тие не станат кратки и лесни за учење. Компонентите треба да се поделат така да постои јасен почеток и крај на секој чекор, како и знаците во различни чекори да бидат различни.

Пример на анализа на задача

Игра со вовчиња

Прашај го другарот дали ќе игра со тебе.

Кажи му на другарот „Ајде да си играме со возот“!

Дај му на другарот барем две пруги.

Кажи му на другарот: „Ајде да направиме воз“.

Побарај од другарот делови за возот.

Состави ги деловите од возот заедно со деловите од другарот.

Побарај од другарот животни за да ги ставиш во возот.

Вози го возот по шините.

Кажи му на другарот: „Сега ти си на ред“.

Кажи му на другарот: „Ова е забавно“.

Постојат три базични процедури на верижното поврзување: нанапред, наназад и презентација на задачата во целина.

Верижното поврзување нанапред - во оваа процедура најпрво се учи првиот чекор во делови. На почеток се презентира првиот знак (дискримулативен стимулс), се поттикнува одговорот и се дава поддршка. Во наредните обиди, поттикнувањето постепено се повлекува се додека ученикот не биде во состојба на дадениот сигнал да го покаже вистинскиот одговор без никаков поттик. Кога ќе го совлада првиот чекор, првиот и вториот одговор се поврзуваат и учат се додека не се совлада изведувањето на двата чекори во низа. Потоа се поврзуваат првите три одговори, потоа првите четири итн. Овој процес се продолжува се додека ученикот не биде во состојба да ја изведе целата верига на однесувања во соодветно време и без поттикнување. Со верижното поврзување нанапред се создаваат низи на се подолги врски со додавање на еден по еден одговор, движејќи се нанапред, од почетокот на веригата.

Презентација на задачата во целина- за разлика од верижното поврзување нанапред, во кој поединечните одговори постепено се поврзуваат се додека не се совлада цела верига, презентацијата на задачата во целина бара личноста од самиот почеток ја изведе целата задача до крај. Терапевтот му помага на ученикот во чекорите кои не може самостојно да ги изведе, а процедурата се повторува се додека ученикот не биде во состојба самиот да ја изведе комплетната задача во склад со поставениот критериум.

Верижното поврзување наназад- сите чекори идентификувани со анализата на задачата на почетокот ги извршува терапевтот, освен последниот чекор во ланецот кој го извршува ученикот. Значи, прво се учи последниот одговор во ланецот, потоа претпоследниот, па оној пред него, се додека не се научи и првиот чекор од вештината.

Ицидентно подучување

При користење на оваа метода наставникот исклучиво одговара на иницијативата на детето да воспостави комуникација (не е дозволено наставникот да пружи било какво поттикнување во насока на иницирање на интеракција), а поттикнувачите се природни (наместо поттикнувачот кој не е поврзан со состојбата, на пр. парчиња бисквити, детето го добива она кое го барало, на пр. играчка). Затоа наставното опкружување се уредува така да поттикнува спонтани иницијации од страна на детето (на пр. омилените играчки се видливи, но се подалеку од детето). Наставникот чека детето да иницира интеракција за предметот за кој е заинтересирано. Во зависност од јазичната компетенција, детето иницира комуникација со покажување, говорни апроксимации, со зборови, реченици и/или контакт со очи. Потоа наставникот го поттикнува да го прошири исказот. На пример,

ако детето го именува посакуваниот предмет, наставникот може да го поттикне да го погледне додека ги искажува барањето или да го прошири исказот со придавка, („Автомобил?; Црвен автомобил?“). Кога детето ќе го примени поттикнуваниот одговор, го добива саканиот предмет како зајакнување на тој одговор.

Со тек на време се развиле модификации на оваа метода – менд-модел процедура, временско одложување и прекинување на бихејвиоралните вериги, како би се зголемиле иницијациите на детето и приликите за учење.

Менд-модел процедурата не бара пристапот до сите посакувани материјали и активности да биде ограничен. Терминот „менд“ (mand) е превземен од Скинер и означува молба или барање за информација или одговор. Наставникот може да му пријде на детето кое веќе е ангажирано во одредена активност и да побара информација во врска со активноста. Наставникот иницира интеракција поставувајќи барања (детето да опише што сака или да именува активност), исто така и давајќи му модели во текот на дневните рутини. Бројот на интеракција ги контролира наставникот, и бројот на обиди е поголем отколку кај традиционалното инцидентно подучување. Доколку очекуваниот одговор на детето е барање за пристап, одговорот природно се поткрепува со овозможување на пристапот, но ако очекуваниот одговор на барањето е само опис на активноста во која детето е ангажирано, тогаш одговорот се поткрепува со пофалба и внимание од наставникот (социјално зајакнување).

На пример, наставникот може да почне да си игра со некоја играчка за да му привлече внимание на детето. Кога дете го покаже интересирање, наставникот бара одговор од него. На пример може да каже „Кажи што сакаш?“ или „Кажи што е тоа?“. Доколку детето соодветно одговори, наставникот му дава играчка. Доколку не одговори, наставникот го моделира она што сака детето да го каже. На пример, наставникот може да каже: „Кажи: - сакам автомобил“. Ако детето одговори, наставникот му ја дава играчката и го проширува она што го кажало детето (на пр. „Кажа дека сакаш автомобил. Сакаш да си играш со автомобилот“.) Но доколку детето не каже ништо, му се дава играчката, а наставникот повторно дава модел. Целта на менд-модел процедурата не е да го натера детето да користи јазик за да добие предмет или да воспостави интеракција. Целта е да се помогне на детето да сфати кога и како треба да употреби зборови. Оваа процедура може да биде користена и за да му се помогне на детето да дава коментари или да именува. На пример, кога детето учи да користи зборови со кои ги означуваме чувствата, менд-модел може да се употреби за именување чувства на фотографија. За да го привлече вниманието на детето наставникот може да користи фотографија или слика во книга. Додека детето ја гледа сликата, наставникот може да каже: „Како се чувствува ова девојче?“. Ако детето

одговори точно, добива пофалба („Така е. Ова девојче се чувствува тажно“.) Доколку на детето му се потребни дополнителни поттикнувања, наставникот може да даде модел (“Ова девојче се чувствува тажно”) Ако детето одговори само “тажно”, наставникот ќе го пофали и го проширува исказот („Рече тажно. Ова девојче се чувствува тажно“.) Оваа процедура може да се користи и при подучување на вештинини како поздравување, давање комплименти, повикување за играње, барање збор итн.

Процедура на временско одложување или процедура на одложено поттикнување се гледа како давање на “невокални знаци за (поттикнување на) вокален јазик”. Временското одложување му овозможува на наставникот да има контрола врз започнувањето на интеракција, а детето сепак да дава одговори без зависност од вербалните поттикнувања (без барања или моделирања). Наставникот ја препознава ситуацијата во која детето сака некој предмет или помош, му приоѓа и чека тоа да го формулира барањето (најчесто од пет до десет секунди). За да создаде можност за учење, наставникот може да му пријде на детето кое седи на лулашка, да ја стави раката на ланецот и да чека одговор. Исто така, наставникот може да го набљудува детето на кое му е потребна помош (на пр. при закачување на јакна), потоа да му пријде и да клекне покрај него и да го одложи одговорот. Доколку детето не даде спонтан одговор, наставникот може да ја примени менд-модел процедурата. Временското одложување може да биде вметнато и пред барањето и пред моделирањето, како систематски би се намалила зависноста од вербалните поттикнувања.

Стратегија на прекинување на бихејвиоралните вериги се користи за да се помогне во учењето на основните комуникациски вештини во секојдневното опкружување кај лицата кои имаат потреба од дополнителна поддршка. Функцијата на поставување барање (од страна на детето) е посебно нагласена. Таа дава алтернативен пристап во однос на модификација на временското одложување, што значи дека ја зголемува спонтаноста на комуникациските иницијации на детето. Во оригиналниот пристап на ицидентно подучување пристапот до потребните материјали и активности е ограничен од почетокот, во обид да се зголеми мотивацијата за спонтано започнување на интеракција. Стратегијата прекинување на бихејвиоралните вериги го ограничува пристапот во средина на активноста. Процедурата вклучува прекинување на низата на целното однесување во средина на рутината која му е позната на детето (на пр.облекување, играње со топка, миене заби итн.). На пример, мајката може да му помага на детето секој ден да направи сендвич. Таа го посматра како детето зема леб, крем, нож и потоа го мачка кремот на лебот. Но еден ден, кога детето ќе погледне во ормарот каде што стојат овие предмети и намирници ќе види дека недостасува ножот. Друг пат, теглата со крем ќе биде прејак

стегната или во кесата ќе нема леб. Мајката ќе очекува детето да го побара ножот, лебот или да побара помош за отварање на теглата пред да продолжи со рутината. Таа може да ја користи процедурата на временско одложување како невербалено поттикнување. Доколку детето и понатаму не побара помош, тогаш таа може да ја употреби менд процедурата или моделирање, а во наредните обиди постепено да ги одложува барањата и моделите за детето да добие шанса да одговори без поттикнување.

Сценарија (скриптинг)

Оваа метода подразбира развој на различни „сценарија“ кои се релевантни за одредено социјално опкружување. Сценаријата обично ги избира и развива наставникот кој ги идентификува рутините во кои детето трба да ги унапреди социјалните интеракции. Се работи за кратки фрази (од само неколку збора, до неколку целосни реченици) кои на детето му кажуваат што треба да каже во одредена ситуација и најчесто се користат во ситуации како што се поздравување, поставување на прашања и изразување на барања. На пример, за време на ручек, децата може да разговараат за тоа: а) што правеле на предходниот час, б) што ќе прават на одморот по завршување на ручекот или в) што ќе јадат за ручек. Овие сценарија можат да бидат пишани или аудитивни. Детето се поттикнува да користи сценарија во вообичаени рутински секојдневни ситуации. Користењето на сценарија е поддржано со арбитрарни зајкнувачи. Како детето се подоследно и поспонтано почнува да се придржува до сценариото, така поттикнувањата постепено се повлекуваат. Пишаните поттикнувања се намалуваат со постепено бришење на зборови во него - од крајот кон почетокот: „Да ли сакаш да си играш?“; „Да ли сакаш да си__?“; „Дали сакаш да__?“; „Да ли сакаш__ __?“; „Дали__ __ __?“. На ист начин поттикнувањата постепено се повлекуваат и во аудио верзиите на сценаријата (со намалување на зборови на снимката). За да се подобри квалитетот и квантитетот на социјалната комуникација, оваа процедура системски се воведува во различни социјални опкружувања (на пр. трпезарија, училишни одмори, делумно структурирани групни активности).

Фразите кои ќе се користат во сценариото се бираат врз основа на релевантноста за ученикот и можноста за нивна примена во различни опкружувања. Сценаријата се печатат на хартија или на пластифицирани картички за да бидат поотпорни на абење. Може да имаат мотивирачки сликички или потсетници печатени во боја за да го поттикнат интересот на ученикот. Содржината и јазичната структура на сценариото треба да бидат во склад со контекстот и јазикот што го користат врсниците од слична возраст. Социјалните интеракции обично бараат повеќе циклуси на превземање на

збор во текот на конверзацијата. Тоа значи дека мора да се предвидат прашањата или коментарите на врсниците и предходно да се прилагоди сценариото. Исто така, може да се припреми социјално вешт врсник за она што ученикот ќе каже и да се насочи да ги следи секвенците на одговори во сценарио кога разговара со ученикот.

Учењето на сценариото се одвива низ четири чекори: а) подучување на ученикот за причините за користење и правилно читање на сценариото, б) вежбање низ играње на улоги, в) примена и генерализација во природно опкружување и д) повлекување на сценариото.

ДОБРО УТРО, НАСТАВНИЧКЕ.
ДОБРО УТРО, _____
ДОБРО _____

Слика 5. Пример картичка со сценарио и повлекување на поттикнувањето

Социјални приказни

Социјалните приказни опишуваат социјални ситуации, нагласувајќи ги релевантните знаци и давајќи примери на соодветни одговори. Социјалните приказни се индивидуализирани согласно потребите на ученикот и обично кратки, често придружени со илустрации или со други визуелни знаци. Тие детално ги опишуваат социјалните ситуации кои можат да бидат тешки или збунувачки за ученикот. Социјалните приказни имаат најмногу успех кај учениците кои функционираат барем на ниво на лесна интелектуална попреченост и кои имаат развиено основни јазични вештини. Можат да се користат при промена на вообичаените и воведување на нови рутини дома и во училиште, за објаснување зошто другите се однесуваат на одреден начин или при учење на нови академски и социјални вештини.

Секоја приказна опишува едно однесување или ситуација, но наставникот може да креира онолку приказни колку што му се потребни на детето. Многу е важно да се разгледа перспективата на ученикот за кого се пишува. Треба да се фокусира она што детето гледа, слуша и чувствува во целната ситуација. Наставникот ја разгледува индивидуалната перспектива, потоа дава прецизен опис на она што се случува и зошто.

Социјалните приказни се пишуваат во прво или трето лице, на ниво кое ученикот може да го рабере, со користење на речник и големина на букви кои одговараат на неговите способности. Приказните опфаќаат три вида на кратки директни реченици: описни, заповедни и идни.

Описните реченици се поврзани со лицата во дадената ситуација и со објаснување на причината (зошто). Социјалните приказни вообичаено започнуваат со такви реченици кои би ја “одсликале социјалната позадина” на целната ситуација. Важно е да се остане објективен и да не се подразбира реакцијата на набљудувачот. На пример, треба да се користи “Децата играат игри на одморите”, наместо “Игрите на одморите се интересни”.

Директивните реченици се фокусираат на она што ученикот треба да го направи за да биде успешен во дадена ситуација. Важно е речениците да бидат позитивно формулирани, на пример, треба да се каже „Можам да одам” наместо „Нема да трчам.” Некои автори препорачуваат замена на формулацијата „јас можам” и „јас сакам”, со изразот „јас ќе се обидам”, како и изразот „секогаш” со зборот „често”, „понекогаш”, „обично”.

Перспективните реченици ги опишуваат реакциите на другите во дадената ситуација или реакциите на другите на однесувањето опишано во приказната. На пример „Мојот наставник ќе биде среќен кога ќе види дека сите деца стојат во ред,” му зборува на ученикот како наставникот ќе реагира на очекуваното однесување.

Покрај овие задолжителни видови на реченици, по потреба можат да се користат и: контролни (му помагаат на детето во одредена ситуација да се сети на приказната и однесувањето кое е посакувано), афирмативни (го истакнуваат значењето на предходните дескриптивни, перспективни или императивни реченици, на пр. „Задолжително треба да се сетам на тоа.”), компаративни (како можат другите да му помогнат на ученикот да ја оствари целта) и парцијални реченици (непотполни реченици кои имаат празен простор и бараат од ученикот да го предвиди наредниот чекор во некои ситуации, на пр., „Кога ќе влезам во училница треба да_____.”).

При создавање на приказната треба да се обрне внимание на односот на различни видови на реченици: на една императивна реченица би требало да има од две до пет дескриптивни или перспективни реченици. Речениците се организираат во структурирана приказна, која би требало да содржи воведен, главен и заклучен дел.

Социјалните приказни одговараат на прашања кои го опишуваат контекстот (каде), време на случување (кога), релевантни особи (кој), важни знаци (што), основни активности, однесување или изјави (како) и причините (зошто). Атмосферата во приказните треба да биде смирена и да пружа поддршка.

Во поголем број на случаи авторот треба да пишува за еден поим на една страна. Приказните се делат на одвоени поими, со една до четири реченици во еден дел. За дополнително да се нагласи секоја реченица авторот може да стави по една во секој ред.

Треба да се осигура дека приказната е прецизна, без оглед на интерпретацијата. На пример, изјавата „нема да зборувам за библиотеката“ може да биде погрешно протолкувана во ситуации кога ученикот треба да постави прашање. Од друга страна, изјавата „во библиотека ќе шептам“ или „во библиотеката смеам да шептам“ ќе му помогне на ученикот да ги разбере очекувањата.

Социјалните приказни треба да бидат напишани така да случувањата бидат дефинирани во склад со реалноста. На пример, „Кога стојам во ред, гледам дете кое стои пред мене. Тоа може да биде момче, но може да биде и девојче“.

Насловите на социјалните приказни можат да бидат прашања за да се покаже врската помеѓу прашање и одговор. На пример, приказната за наставник на замена може да има наслов „Зошто имаме наставник на замена?“ или може да има двоен наслов „Што ќе правиме кога имаме наставник на замена?“. Во текот на приказната можат да се користат и поднаслови во форма на прашања.

Текстот се комбинира со илустрации, симболи или фотографии. Одбраните слики треба да бидат едноставни и јасни.

Приказните можат да се читаат еднаш или неколку пати во текот на денот. Во текот на читањето наставникот е покрај или малку зад детето. Најпрво чита наставникот, а потоа ученикот. Доколку ученикот не знае да чита, може да се користи аудио снимка, со пратење на приказната на хартија. На аудио приказните можат да се додаде сигнал за вртење на страниците. По читањето, низ неколку прашања се проверува дали ученикот ја разбрал приказната.

Пример на социјална приказна

Разговор со другарка

Многу девојчиња на моја возраст сакаат да зборуваат со меѓусебе. Повеќето сакаат да зборуваат во ходник, во дворот, во трпезарија или на некое друго место.

Другарките сакаат да разговараат една со друга. Забавно е да се разменуваат мисли и чувства со други луѓе. Убаво е кога имаш некој кој ќе те слуша.

Кога девојчиња на моја возраст разговараат обично зборуваат за иста тема неколку минути.

Не е лесно секогаш да се сетиш дека треба да зборуваш за една тема. Многу луѓе мораат да се потрудат за да се задржат на темата во текот на разговорот.

Кога другарките разговараат тие внимаваат да не се прекинуваат една со друга додека зборуваат. Тие знаат дека, ако ја прекинат другата личност додека зборува, таа може повеќе да не сака да зборува со нив.

Ако некој ја прекинува другарката додека зборува или ја менува темата, таа може да помисли дека на другата личност не и важно што таа сака да каже.

Да не се прекинува другарката додека зборува и да се држи до темата на разговор е паметно и пријателско решение.

Когнитивно-сликовна проба

Се работи за визуелна стратегија која се користи за учење на социјални вештини и развивање на самоконтрола. Се потпира на цртежи слични на оние во цртаните филмови комбинирани со принцип на позитивно зајакнување. Секогаш вклучува цртежи или слики од три компонентни: предходница на проблематичната ситуација, посакуваното однесување и позитивно зајакнување. Сликите се прикажани на картички и придружени со текст кој ја опишува секвенцата на случувања. На детето му се покажуваат секвенците на картички се додека не биде во состојба да повтори што се случува на секоја од нив. Потоа деловите се повторуваат, пред да се создаде можност детето да се најде во потенцијална проблематична ситуација. Техники на релаксација често се вклучени во овие сцени и во тие случаи детето мора најпрво да ги научи одвоено. Когнитивно-сликовната проба се користи за специфични проблематични ситуации во кои детето е вознемирено и е пропратено со стратегија

која детето може да ја употреби за да се опушти и да ја намали анксиозноста. На пример, за дете кое истрчува од училница кога некое друго дете од одделението ќе заплаче, се цртаат илустрации кои прикажуваат само дете како гледа друго дете како плаче (предходник), потоа како ги затвара ушите со раце и оди во тивкиот дел од училницата (посакувано однесување) и на крај, како си игра и јаде ужина на крај на часот (зајакнување).

Сликовна книга на социјални вештини

Оваа книга ги опишува, чекор по чекор, различните социјални вештини. Секоја вештина е прикажана во делови, слично како во роман, со фотографии од вистински деца во комбинација со текст во балончиња кои опишуваат што децата зборуваат (понекогаш и што мислат), изведувајќи одредена социјална вештина. Содржи и текст кој го опишува она што е исправно, а некогаш и што е погрешно да се направи. Користењето на оваа книга не е замена за вистинското изведување на вештината. Може да се користи за увежбување на вештината, незини иницијално разбирање и усвојување, кое треба да биде пропратено со вистинско увежбување на вештината во ситуацијата во која е потребна. Книгата им помага на децата да ги визуелизираат: а) позитивните резултати од примена на вештината и б) како луѓето размислуваат и како се чувствуваат кога детето се однесува на одреден начин. Иако нема возрасен лимит, првенствено е наменета за деца кои сеуште не се во пубертет. Користењето на секоја приказна има четири стадиуми: а) иницијална инструкција; б) играње улоги; в) разговор за изведувањето на чекорите на вештината со корективен фидбек и д) генерализација (Baker, 2001).

Договорени средби за игра

Договорените средби за игра (play dates) се однапред договорени средби на две деца во домот на едно од нив. За да детето учествува во овие сесии мора да толерира други деца, да им приоѓа и да ги имитира. Потоа, треба да биде способно да изразува желби и потреби, треба да усвоило наизменичност во комуникацијата, да може да си игра со неколку играчки соодветни за возраста, како и да знае една или две игри. Децата кои му доаѓаат во посета на дете со САС треба да бидат отворени, одговорни, да имаат слични интереси како и детето со САС и генерално - да покажуваат позитивно социјално однесување.

Се започнува од едноставни вештини (на пр. поздравување при доаѓање и заминување на врсниците), а потоа во наредните средби, со нив се градат посложени вештини (на пр. поставување на прашања, коментари). Вештините кои детето ги учи во текот на играта со врсникот, треба да бидат исти кои детето ги вежбало со возрасните.

Родителот треба да спремил благо/грицки како награда за детето во текот на сесијата. Најдобро е да се одредат „посебни“ слатки кои детето ќе ги добива само во тек на овие средби. Во текот на играта родителот се наоѓа позади детето, не премногу блиску, како би можел да го поттикнува да започне интеракција или да одговара на комуникациските обиди на врсникот. Кога детето ќе го покаже саканото однесување треба се пофали и да му се даде парче од наградата. Како детето напредува и вештината ја изведува самостојно, родителот постепено престанува да го следи детето, да му дава поттик и поддршка. На крајот од овој процес, детето би требало да е наградено со самата интеракција и игра со другото дете, наместо со пофалби и материјални награди. Можно е да биде потребно да се поддржува и врсникот кој игра со детето, посебно доколку детето е некооперативно. Постојат автори (на пр. Jull & Mirenda, 2011) кои сметаат дека вниманието на возрасниот треба да биде насочена на врсникот, а не на детето кон кој е насочен третманот. Според нив, родителот го поттикнува врсникот да го поттикне детето со САС, му помага на врсникот да ги следи инструкциите и го коригира кога е тоа потребно. Исто така, родителот ја пофалува соработката и пружањето помош помеѓу децата.

Може да биде корисно да се направи визуелен распоред на активности кои децата ќе ги следат. Кога детето ќе го научи редоследот, распоредот треба постепено да се повлекува, за да овие средби изгледаат по спонтано и по природно. Родителот треба да избира активност која ги насочува децата на заедничка игра (на пр. заедно да прават колаж, при што едното дете ќе ги сече сликичките, а другото ќе ги лепи на постер). На почетокот е подобро средбите да бидат кратки, отколку да се продолжуваат до граници кога на детето ќе му станат непријатни. На детето можеби ќе му бидат потребни неколку средби за да се навикне на врсникот, како и време да ги научи новите вештини. Средбите би требало да се одржуваат со истиот врсник, додека детето не ја научи одредената вештина (на пр. да ја изведува самостојно), пред да се обиде вештината да ја примени со друго дете.

Визуелна поддршка

Иако е важно да се биде свесен за хетерогената структура на учениците со САС, кога се работи за стилот на учење, присутни се некои заеднички карактеристики. Визуелно-спацијалните информации подобро се обработуваат отколку аудиторно-темпоралните, а времето во текот на кое визуелниот стимулс е присутен ја подобрува способноста на децата да ги памтат и да ги организираат информациите. Јазичните симболи кои секвенцијално се кодираат и кои се минливи, потешко се паметат и користат, бидејќи бараат брз, аналитички мод на процесирање. Спротивно од нив, просторно кодираните симболи (графичките прикази, печатените материјали) се трајни и нив децата можат да ги гледаат и испитуваат онолку долго колку им е потребно да разберат и да ја запаметат информацијата. Исто така интересот на овие деца често е поврзан со сложувалки, книги, компјутери, а понекогаш се преокупирани и со букви или броеви. Сите овие се причини поради кои акцентот од настава која се темели на јазикот, се помести кон настава која повеќе се потпира на визуелна поддршка.

Визио-спацијалните симболи покриваат континуум на сложеност. Сликите и фотографии се конкретни претстави на објектот кои бараат ниско ниво на апстракција. Графичките симболи опфаќаат пиктограми и пишан јазик. Пиктограмите се црно бели цртежи кои бараат повисоко ниво на апстракција, додека напишаното претставува , апстрактен, формален јазичен систем. Иако способноста на декодирањето на различни симболички системи, во принцип, ја следат развојната хиерархија на сложеноста, децата со САС често подобро ги разбираат графичките симболи, кои имаат јасни линии и малку детали, отколку фотографиите и сликите. Значи без разлика на хиерархијата на сложеноста, при изборот на наставните материјали, на детето треба да му се понудат различни опции како би можеле да ги препознаеме оние кои најмогу му помагаат. Предноста на графичките системи се во тоа што се универзално разбирливи, бараат едноставен моторички одговор и на детето му даваат знаци кои можат да ја поттикнат употребата на јазикот.

Визуелната поддршка може да се користи на различни начини во организација на работата во училиште, но и дома. На пример, визуелните распореди ги опишуваат деловите на дневните активности и го организираат времето на детето. Овие распореди овозможуваат детето да може да ги предвиди дневните активности, да биде посамостојно и помалку зависно од упатства од возрасните. Така, тие ја намалуваат конфузијата кај детето, која често претходи на искажувањето на проблематично однесување. Кога детето ќе ја научи употребата на распоредот, тој може да се користи и кога се потребни промени во рутината кај детето.

Чек листи на активности, му помагаат на детето да го разбере почетокот, средината и крајот на активностите. Тие ги дефинираат деловите, ги појаснуваат очекувањата и го дефинираат крајот на ангажирањето на детето. Можат да бидат визуелен приказ на групни активности, листа на работни очекувања за одреден период на часот или визуелен приказ на чекори потребни за изведување на функционалната вештина.

Визуелни ознаки можат да помогнат во организација и означување на материјалот и личните предмети. Кога материјалите во училница се јасно обележани со текст или пиктограми, а опкружувањето организирано така да една активности можат лесно да се поврзат со потребните материјали, тогаш детето самостојно може да им пријде кога ќе му бидат потребни. Визуелните ознаки можат да ги нагласат разликите помеѓу личните и заедничките предмети, на пр. обоените картички со имињата од учениците, наспроти ознака за материјали кои заеднички се користат. Понатаму, во текот на часот, чекањето на ред може да биде поддржано со картичка „чекај“. Ова се само некои идеи за користење на визуелни ознаки во организирање на времето, просторот и процедурите.

Поголем дел од комуникацијата на децата со САС имаат инструментална функција (барања на пр. „Сакам сок“ или одбивање на пр. „Не го сакам тоа“) која е врзана за опипливи контекстуални знаци. За разлика од тоа, комуникацијата која по својата природа е социјална, обично нема експлицитни знаци. Бидејќи изгледа дека комуникацијата на овие деца ја водат контекстуалните знаци, недостатокот на социјална комуникација се поврзува со тешкотиите во издвојување на соодветни информации од социјалниот контекст, а не за недостаток на желба за размена на информации. Затоа, кога е во прашање социјалниот развој, визуелната поддршка може да се користи како експлицитен знак за поттикнување на социо-комуникациска интеракција со врсниците. Пиктограмските или пишаните постери, можат да упатуваат на тоа што треба да се каже или направи за да се иницираат, одржуваат и прошируваат интеракциите. На пример, децата можат да се поттикнат да гледаат, да пружат рака, да дадат играчка, да почитуваат наизменичност. Можат да се охрабрат да се претстават, повикаат на игра или да почекаат на ред. Графичките знаци можат да се користат за да се зголеми употребата на природни социјални поттикнувачи кај децата, со поттикнување да се смеат, аплаудираат, да дадат петка (со плескање на раката), или да кажат „браво“ кога им се допаѓа нешто што друг го кажал или направил. Визуелната поддршка се користи и во многу предходно споменати стратегии како скриптингот, социјалната приказна, сликовните книги на социјалните вештини или на когнитивната сликовна проба.

ПРОГРАМА ЗА ТРЕНИНГ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

Во наредното поглавје е даден приказ на работилници од програмата за тренинг на приоритетните социјални вештини во основно училиште. Покрај општите насоки кои се дадени низ опис на методи, процедури и стратегии на подучување на социјални вештини, некои работилници содржат и специфични препораки за прилагодување на подучување на ученици на кои им е потребна поинтензивна поддршка во совладувањето на одредени социјални вештини.



Слика 6. Симбол за седење во круг

СЛЕДЕЊЕ НА УПАТСТВА

Една од најважните социјални вештини за деца и возрасни со САС и /или ИО е способноста да следат упатства. За многу деца учењето да следат упатства е сложена задача која бара експлицитно подучување. Следењето на упатства е уште една клучна вештина за создавање на позитивни друштвени интеракции. Оваа вештина е темел за учење и склучување на пријателства. Развивање и унапредување на оваа вештина би требало да биде еден од првите цели во работата на наставникот, односно прва сесија/работилница во програмата тренинг на социјалите вештини.

ПОДУЧУВАЊЕ ЗА СЛЕДЕЊЕ НА УПАТСТВА - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да извршуваат упатства (налози) кои им ги дава наставникот или останатиот персонал во училиште.

Потребни материјали (Прилози):

- Скеч за следење упатства (видео-снимка),
- Последици од неправилно следење упатства (визуелен материјал),
- Компоненти на вештина за следење упатства (визуелен материјал),
- Следење упатства (видео-снимка),
- Вежбање на вештина за следење на упатства (визуелен материјал),
- Направи (друштвена игра),
- Писмо за родителите.

Напомена: Започнете со совладување на следење на упатства во еден чекор - извршување на едноставен налог како што е дај, однеси, пронајди, стави, седи, стани, покажи. Кога ученикот може да изврши едноставно упатство (налог) од еден чекор, во повеќе опкружувања, започнете со подучување на следење на упатства во два чекора. При подучувањето, комбинирајте ги совладаните налози во еден чекор, за да започнете подучување во два чекори. По совладано извршување на налог во два чекори, може да се започне со подучување во три чекори. Откако со проценка ќе го одредите бројот на компонентите на упатството (од еден, два, три или повеќе чекори) со кои ќе ги подучувате учениците, следете ја дадената структура на подучување користејќи ги материјалите од прилогот кои следат дефиниран број на чекори упатства за вашите ученици.

При формулирање на повеќекомпонентното упатство за учениците кои имаат тешкотии во редоследот на извршување на налозите можете да ги користите следните секвенци:

А) прво/па потоа (на пр. „Прво седни, па после соблечи ги чевлите“)

Б) прво/па потоа/и на крај (на пр: „Прво седни, потоа соблечи ги патиките и на крај однеси ги патиките во ормар “.)

Напомена: Треба да се земе предвид дека децата понекогаш рутински извршуваат одредени налози, без разбирање на самите зборови кои го сочинуваат налогот, па можеби ќе биде потребно дополнително подучување кога познатите упатства се комбинираат со повеќечлени упатства кои не се дел од рутината на детето.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За првиот чекор на подучување, во зависност од нивото на способноста, потребната поддршка и возраста на учениците, можете да изберете некоја од следните активности:

а) Активноста со учениците може да започне со гледање на скеч снимката (Прилог 1). Анализирајте го однесувањето кое го виделе на снимката - каква грешка направило детето и кои се последиците од тоа.

б) Користете ја приказната во слики „Последици од неправилно следење на упатства“ (Прилог 2). Учениците нека коментираат кои упатства се прикажани и до што довело нивното непочитување и неизвршување. Дискутирајте за тоа што требало да направат ликовите од сликите за да не дојде до прикажаните последици.

Прашајте ги учениците (или потсетете ги) да наведат некоја од последиците кои се случиле кога не извршувале одредени упатства кои им ги давале наставниците или родителите. На учениците кажете им дека ќе учите на кој начин треба да ги следат упатствата. Кажете им дека постојат многу ситуации кога треба да извршуваат упатства кои им ги даваат наставниците, родителите, пријателите и дека тоа им помага подобро да учат и убаво да се дружат.



Слика 7. Приказна во слики од материјалот „Последици од неправилно следење на упатства“

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Компонетите на вештината претставете ги усно, со слика и пишан опис до сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компонентите (Прилог 3):

Гледам во личноста која ми дава задача.

Внимателно ја слушам задачата.

Барам од личноста да ја повтори задачата ако сум ја заборавил/а.

На глас или во себе ја повторувам задачата.

Ја извршувам задачата.

Повторете ги хорски со учениците компонентите на вештината. Во текот на повторувањето демонстрирајте ја секоја компонента. Компонентите закачете ги на пано за да бидат видливи во текот на часовите за вежбање на вештината.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им ја на учениците на компјутер видео-снимката „Следење на упатства“ (Прилог 4). Учениците треба да ја гледаат снимка во целина, по што можете да разговарате за однесувањето на снимката. По разговорот, спроведете процедура на видео-поттикнување. Учениците нека гледаат приказ на една компонента, а потоа да го повторат однесувањето прикажано на неа се додека не го изведат на задоволителен начин. Потоа пуштете им ја наредна компонента. Процедурата повторувајте ја се додека не се комплетира изведувањето на вештината до ниво кое на ученикот ќе му овозможи да учествува во вежбање во следниот чекор.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека ќе ја вежбате вештината за следење на упатства. Еве неколку начини за вежбање:

Сценарио 1: Учениците нека застанат на еден крај од училницата, а вие на другиот. Објаснете им дека кога ќе кажете „Тргни!“ треба да тргнат накај вас, а кога ќе кажете „Стоп!“ треба да застанат. Повторете ги овие чекори доколку е потребно. Доколку со вашите ученици вежбате следење на упатства од два или повеќе чекори, можете на пр. да кажете „Дојди до вратата и чукни“. Следно што може да вежбате е учениците да застанат во ред и потоа да одат во редот. Како визуелно поттикнување можете да го користите материјалот од Прилог 5. Можете да ја користите и таблата Прво-потоа која е во прилог на материјалот, со што би се олеснило разбирањето и извршувањето на налогот од два чекори.

Сценарио 2: Со учениците играјте ја друштвената игра „Направи“ која се наоѓа во Прилог 6. Кога ученикот (со фрлање на коцка или на знак „Стоп“, па потоа со поместување на фигури) застане на зелено поле, извлекува соодветна картичка и треба да изврши зададено упатство. Започнете со упатства од еден чекор како би се овозможило ученикот да доживее почетен успех и да „заработи“ награда, потоа поминете на картички со упатства од два или повеќе чекори. Кога играчот ќе застане на бело поле, не извлекува картичка (пауза). Победник е ученикот кој прв ќе стаса до целта. Ученикот кој правилно ќе го изведе упатството од картичката, се поместува на поле нанапред (или на пр. добива токен како награда), а ученикот кој ќе погреша се враќа поле наназад.

Сценарио 3: Сценарио за играње нека бидат училишни ситуации во кои ученикот има тешкотии во извршувањето на упатствата (Застани во ред; Седни на свое место; Стави ги тетратките во ранец; Седни на место и извади перница; Седни на клупа, па соблечи ги патиките и потоа влезе во сала итн.).

Наградувајте ги правилните извршувања. Важно е да се пронајде награда која го мотивира ученикот. Учениците кои неправилно ја извршуваат вештината укажете им на грешките. Доколку е потребно, вклучете и поттикнувања.

Испратете им на родителите писмо (Прилог 7), материјалот кој ги претставува компонентите на вештината со помош на слики, како и материјалот од друштвената игра, со чија помош ќе можат и дома да вежбаат извршување на налезите. Пожелно е родителите да ги забележуваат однесувањата во тетратка која се наоѓа во папката на ученикот со материјалите за социјални вештини.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештините

Во договор со останатите наставници од училиштето, креирајте ситуации во кои учениците ќе применуваат следење на упатства. Ситуациите може да ги креирате во тек на вообичаените активности на час (на пр. на почеток на секој час кога се даваат упатства за работа) како и во тек на следните активности:

- Конструкторски игри кои имаат упатство (лего, танграм, магнети),
- Барање на скриен предмет,
- Ритмички игри, песна „Хоки-Поки“.
- Пправење на сок (од сируп или правење лимонада),
- Пправење на овошна салата,
- Раскревање на играчките во училница/продолжен престој.

И во оваа етапа е важно учениците да бидат наградени за соодветно следење на упатствата и да им се даде корективна повратна информација кога е потребна.

ПОДУЧУВАЊЕ СЕДЕЊЕ НА УПАТСТВА - Препораки за работа со ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Во тек на подучувањето на оваа вештина кај ученици кои имаат поголема потреба за поддршка почнете со поединечни упатства кои се веќе во репертоарот на ученикот. Би требало да се моделира она што се бара од ученикот, непосредно пред да од него се побара тоа да го изведе. И во ова ниво можете да користите предходно опишани техники (демонстрирање на поедини компоненти, моделирање, играње на улоги).

Привлечете го вниманието на ученикот. Потрудете се да го привлечете вниманието на ученикот, потоа кажете го своето упатство и пружете поддршка за соодветно однесување. Доколку е можно, отстранете ги дистракторите. Можете да користите одреден сигнал (звук) како би привлечеле внимание, полека допрете го или обратете му се на ученикот со зборовите „Погледни“, „Види“. Повикајте го ученикот по име, направете кратка пауза (од секунда или две) и потоа дајте упатство (на пр. „Марко, земи пенкало!“)

Дајте јасни упатства. Потрудете се да давате инструкции користејќи зборови кои ученикот ги разбира. Зборувајте полека, јасно и доволно гласно - ако е можно користете и гестикулација. Упатствата нека бидат кратки. Нагласете ги важните зборови. Не користете прилози и придавки, се додека не сте сигурни дека учениците

го знаат нивното значење. Доколку сакате да дадете „ако-потоа“ налози, нагласете што се очекува ученикот прво да направи (на пр. „Кога ќе ја завршиш задачата ќе одиме во продавница“). Ако ученикот не реагира, почекајте најмалку десет секунди, привлечете го неговото внимание и повторете ја пораката користејќи помалку зборови и нагласувајќи ги важните зборови. Ако ученикот не одговори адекватно, привлечете го неговото внимание и повторете ја пораката користејќи други зборови.

Имитацијата е основа на моделирањето. Доколку ученикот не ја совладал имитацијата, потребно е оваа вештина да ја развие пред да работи на сите останати. Во тој случај, тргнете од имитација на едноставни моторички движења (на пр. ракоплескање, мавтање, допирање на дел од телото кој ученикот го познава, земање на предмети, нивно составување по модел - до имитација на зборови). За развивање на имитацијата може да се работи со примена на процедурата **Подучување со дискриминативни налози** (детален опис на процедурата е даден во теоретскиот дел на прирачникот).

Пример на подучување на моторичка имитација со оваа процедура би бил:

- Целосен физички поттик. Кажете му на ученикот: „Направи го ова“. Потоа изведете ја моторичката работа (мафнете). Потоа веднаш употребете полн физички поттик да помогнете ученикот да мафне. Зајакнете го однесувањето.
- Делумен физички поттик. Кажете „Направи го ова“. Потоа благо подигнете му ја раката во положба на мафтање, да видите дали тоа ќе го наведе да го заврши мафтањето. Зајакнете го однесувањето.
- Вербално поттикнување. Кажите: „Направи го ова“ и мафнете. Кога вашиот ученик тоа доследно го имитира, поминете на некоја нова работа. Зајакнете го однесувањето.

Доколку ученикот има развиена вештина на имитација, може да почнете со подучување за следење на едноставно вербално упатство со примена на истата процедура. Најпрво, привлечете го вниманието на ученикот. Претставете го упатството/налогот. Доколку на пр. го подучувате ученикот да седне, налогот „седни“ во овој случај е дискриминативниот стимулс. Кога ученикот ќе седне (одговор на детето на дискриминативниот налог), следи вашата реакција на тоа однесување, па кажете: „браво“, и дајте му поддршка. Доколку ученикот седне без предходно дадено упатство или стане, не му давате зајакнување. Поттикнување на ученикот се вклучува доколку ученикот не реагира на упатствата. Почнете од највисоко ниво на поттикнување (потполно физичко поттикнување), со постепено намалување на

поттикнувањето во склад со напредувањето на детето и со постепено престанување на користење на поттикот. Проверувајте во која мерка детето е во состојба да го изведе упатството со помало ниво на поттик, или без него.

Пример за процедурата на подучување со дискриминативни налози за следње на налогот „седни“:

Вербално упатство и потполн физички поттик. Дајте му на ученикот упатство, кажете „седи“ и употребите потполн физички поттик да му помогне на ученикот да седне (наместете го во седечка положба).

Вербално упатство и делумен физички поттик. Дајте му на ученикот налог и благо поместете го или спуштајте го телото на ученикот во правец на столчето.

Вербално упатство и гестуален поттик. Дајте налог и покажете му го на ученикот местото на кое треба да седне.

Вербално упатство со визуелно поттикнување. Покажете му на детето слика која прикажува што сакате ученикот на направи (на пр. слика или пиктограм).

Вербално упатство. Последен чекор е на детето да му дадете само вербално упатство. На пример, кажете: „седи“ и дајте му на ученикот 2-3 секунди да седне.

Применувајте зајакнување за одговорите без оглед на тоа дали се дадени со поттик или самостојно (варирајте со зајакнувањето - поголема за самостојно изведување).

Доколку не користите **учење без грешки**, тргнете од најмалото поттикнување за кој мислите дека е потребен. Ако детето погреша, повторете го упатството и дајте повисоко ниво на поттик.

ПОЧИТУВАЊЕ НА ПРАВИЛА ВО УЧИЛНИЦА

Секоја училница и секое училиште имаат правила кои треба учениците да ги почитуваат, без оглед на возраста. Почитувањето на правилата во училница и во училиште им помага на учениците да бидат фокусирани, спремни за учење и безбедни. Правилата ги насочуваат кон добро однесување. Учениците со САС и/или ИО може да имаат потешкотии во разбирање на социјалните норми и почитување на правилата. Дополнителни инструкции и користење на одредени стратегии можат позитивно да влијаат на тоа учениците да ги прифатат училишните правила. Правилата се многу важни, но подеднакво е значаен и самиот процес на работа со учениците во кој тие правила се воспоставени.

Поставување правила во одделението

Потребни материјали (Прилози):

Правила на однесување во училница (визуелен материјал),

Последици од кршење на правилата на однесување во училница (визуелен материјал),

Наградување на почитување на правила во училница (визуелен материјал).





Слика 8. Постер со правила на однесување во училница

Подобро е правилата да ги воспоставите на самиот почеток на школската година. При донесување на правилата дефинирајте кои правила се најважни во оделението за вас и вашите ученици. Следните упатства можат да ви помогнат при дефинирање на правилата:

- Формулирајте јасни и разбирливи правила;
- Наведете правила во позитивни термини (што треба ученикот да направи);
- Користете едноставен јазик;
- Визуелно претставете ги правилата;
- Истакнете ги правилата на видно место во училницата;
- Правилата треба да се однесуваат на училишното окружување;
- Бројот на правилата треба да биде мал (пет до шест);
- Подучувајте ги учениците така да ги применуваат правилата едно по едно, низ одвоени лекции;
- Учениците треба правилата да ги чувствуваат како свои и треба да учествуваат во нивно формулирање.

Правилата можат да вклучат движење во училница, ниво на гласност, безбедност, лична сопственост, делење на опрема и материјали, почитување на идеи

на други. Пример за правило за однесување во училница може да се најдат во материјалите од Прилог 1.

Разговарајте со учениците за правилата и применувајте ги доследно и фер. Правилата треба да се обработат со целото одделение. Доколку ученикот не знае/не разбира некое правило, тогаш со него треба да се работи индивидуално или во помала група. Важно е учениците да сфатат зошто правилата се неопходни и да разберат кои се последиците доколку се прекршат правилата. Треба да ги прифатат соодветните консеквенци кои ќе следат доколку се прекршат правилата. На пример, ако правилото прв пат се прекрши, наставникот ќе го предупреди потсетувајќи го на правилото. Кога ученикот по втор пат ќе го прекрши правилото, ќе му биде даден тајм-аут од пет минути/ќе добие пет минути пауза. Постер на кој е представена хиерархијата на последиците од кршење на правилата е претставен во Прилог 2.

Во текот на процесот во усвојување на правилата за однесување во училница наградете ги учениците секој пат кога ќе видите дека се придржуваат до правилата. Ова може да вклучи и дескриптивни пофалби и токен економија. Применувајте ја хиерархијата на наградување. Предлог на хиерархиски систем на наградување за почитување на правилата во училница е даден во Прилог 3. Наградувањето треба секогаш да биде често, веднаш по или во тек на однесувањето на почитување на правилата. Испратете им на родителите социјални приказни за читање дома (На пример „Правила за однесување во училница“, Практикум „Училиште“ кој се наоѓа на линкот [Приказни за подучување социјални вештини](#)).

Напомена: Во работилницата што следува е разработен пример на подучување на едно правило на однесување во училница. На сличен начин можете да ги обработите и останатите правила за однесување во училница или во училиште.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПРАВИЛА НА ОДНЕСУВАЊЕ ВО УЧИЛНИЦА - Седење на место-основно ниво

Цел: Учениците ќе научат правилно да седат на своето место во училница во текот на работењето.

Потребни материјали (Прилози):

Стрип „Последица“

Компоненти на вештината седење на место во училница (1)

- 5а. Компоненти на вештината седење на место (2)
- Седење на место (видео - снимка)
- Чек-листа (за учениците) вештина седење на место
- Седам на свое место (сликовна приказна)
- Писмо за родителите
- Визуелно поттикнување (материјал)

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Како прв чекор во подучувањето, може да се користи визуелен материјал Стрип-„Последици” од Прилог 4. Учениците да коментираат кое однесување довело до тоа да учениците добијат забрана и да го налутат наставникот. Дискутирајте за тоа што детето од сликата требало да направи за да не дојде до прикажаната последица. Замолете ги учениците да наведат некои од последиците кои ги имале кога не седеле на своето место на часот.

Кажете им на учениците дека ќе учите на кој начин треба правилно да се седи на своето место во училишница. Кажете им доколку така се однесуваат ќе бидат спремни за учење и ќе бидат безбедни (доколку е потребно, објаснете им го овој поим).

Чекор 2. Идентификување на компоненти на вештината

Компонентите на вештината претставете ги усно, со слика и напишан опис со слика. Поделете им на учениците визуелен материјал со компоненти (Прилог 5)

Кога учам или работам некоја задача седам на своето место во училишница. Тогаш треба да:

- Отидам до својата клупа и столче.
- Седнувам на столчето.
- Го исправам грбот.
- Рацете ги држам на клупа, а стапалата на подот.
- Внимателно слушам и ја работам својата задача.

Кога учам или ја работам задачата седам на тепих/пернице на подот. Тогаш треба да:

Отидам до перничето на подот.
Седнувам на перничето.
Ги прекрстувам нозете.
Го исправам грбот.
Рацете ги држам на нозете.
Внимателно слушам и ја работам својата задача.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео-снимката „Седење на место во училница“ (Прилог 6). Разговарајте со нив за снимката и поттикнете воочување на изведените чекори на вештината од снимката. По одгледаната снимка од секоја компонента, барајте од учениците да го изведат однесувањето кое го гледале. Доколку е потребно, повторете го видеото и барајте од учениците повторно да го изведат гледаното однесување. Повторувајте ја процедурата додека ученикот не ја совлада изведбата на компонентите до ниво кое ќе му овозможи да учествува во вежбањето дадено во наредниот чекор.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека ќе ја вежбате вештината седење на свое место. Еве неколку сценарија за вежбање:

Сценарио 1: По звончето, учениците влегуваат во училница и треба да седнат на своето место.

Сценарио 2: Спремете одредена задача кој учениците можат самостојно да ја решат, а материјалот на кој ќе работат му е познат на ученикот. Дајте му на ученикот упатство до пет минути (или поинаку, во зависност од способноста на ученикот) да работи на дадената задача. Ученикот може да користи тајмер. Во следните вежбања во склад со напредувањето на ученикот, постепено зголемувајте го времето кое е потребно да седи на своето место.

Сценарио 3: За вежбање на седењето на место можете да користите друштвени игри како: Човече не лути се, Монопол, Гусарот Том, Џенга итн. Дајте им на учениците упатство во текот на играњето на друштвените игри да седат на своето место.

Наградувајте ги учениците кои оваа вештина ја извршуваат на соодветен начин и упатувајте им дескриптивни пофалби (можете да го видите и предходно опишаниот систем на наградување).

Во текот на вежбањето можете да користите и чек-листа за ученици (Прилог 7), според која учениците сами би можеле да проценуваат и со штиклирање или со лепење стикери, да означат дали ги направиле сите чекори од оваа вештина.

Кога ученикот ќе покаже повисок степен на самостојност во извршување на вештината, часовите на вежбање можете да ги започнете со сликовите приказна „Седам на своето место“ (Прилог 8). Приказната прочитајте ја и покажете им на учениците слики од чекорите на вештината. Во зависност од способноста на ученикот, по читањето, барајте од ученикот да опише што прават ликовите на фотографијата, што мислат, како се чувствуваат или барајте да покаже, демонстрира. Доколку сметате дека детето кое го подучувате може да ги имитира неправилно изведените компоненти на вештината која е прикажана на фотографиите во приказната, немојте да му ги покажувате, туку прекријте ги фотографиите во текот на читање на приказната, или прилагодете го документот така што ќе ги изоставите тие фотографии.

Испратете им писмо на родителите (Прилог 9) во кое ќе им објасните на која вештина сте работеле. Испратете им го материјал кој ги претставува компонентите на вештината. Нека родителите им дадат на учениците одредени задачи - активности во кои е непходно учениците да седат. Би било добро родителите да ги бележат забележувањата во тек на вежбањето во тетратка која се наѓа во папката на ученикот со материјалите за социјалната вештина. Испратете им ја на родителите сликовната приказна „Седам на своето место“ (Прилог 8). Објаснете им дека треба сликовната приказна да ја читаат со учениците непосредно пред самото вежбање на вештината и на тој начин ги обноват компонентите на вештината.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Во договор со останатите наставници од училиштето организирајте ситуации во кои учениците ќе го применуваат седењето на место во текот на работата на часовите или активностите во продолжениот престој. И во овој чекор е важно учениците да бидат наградени за соодветното следење на упатствата и да им се даде корективна повратна информација кога е потребна.

ПОДУЧУВАЊЕ СЕДЕЊЕ НА СВОЕ МЕСТО - Подучување на ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Еден од начините на кој можете да ги подучувате ученици на кои им е потребен повисок степен на поддршка да седат на свое место во текот на работата е следниот:

- Одредете неколку омилени зајакнувачи, бирајте такви играчки со кои учениците можат да играат додека седат.
- Ставете три до пет играчки на маса и на столчето пред масата. Останатите играчки сокријте ги во некои кутии за децата да не ги гледаат. Потрудете се во просторијата да нема ништо што би им го одвлекло вниманието.
- Доведете ги учениците во просторијата. Бидејќи на масата се ставаат најпосакуваните предмети, ученикот најверојатно спонтано ќе се доближи до масата и ќе се игра со играчките.
- Кога ќе застане до масата и си игра со играчките, поместете го столчето позади него и нежно притиснете го како би го поттикнале да седне на столчето. Сите играчки веднаш турнете ги према него за да не мора да стане за да ги дофати.
- Пофалете го ученикот затоа што убаво седи. Покрај употребата на зборови (на пр. „Убаво седиш на своето место“), можете и со прстот да покажете на неговите стапала кои се на подот или на рацете кои се на масата.
- Внимателно одвојте ја играчката од неговите раце, пофалете го затоа што убаво седи на своето место, и потоа дајте му нова играчка (која му е омилена) за да му помогнете да свати дека добил играчка затоа што убаво седи на своето место.
- Ако стане од столчето, мора веднаш да ја врати играчката. Така му давате до знаење, дека ако не седи убаво, не може да си игра со ниту една играчка. Бидејќи неговите најомилени играчки се на масата, а во просторијата нема други работи кои му се допаѓаат, веројатно ќе се врати на столчето. Тогаш може веднаш да му дадете друга играчка и да му дадете до знаење дека тоа е награда за убаво седење.
- Постепено воведувајте различни едукативни материјали и други видови школски активности. Кога со детето ќе почнете да работите на некои школски активности, можете и понатаму да ги користите предходно опишаните

зајакнувачи (на пр. играчки), при што постепено се продолжува времето после кое детето добива засилувачи (на пр. во почетокот по две минути седење на маса, потоа после три минути итн.).

- Повремено менувајте засилувачи како би го одржале интересот на детето и да бидете сигурни дека е мотивирано да продолжи да седи на маса.
- Покрај ова, можете да ја користите и процедурата учење без грешки, со користење на хиерархија на поттикнување од најголемо до најмало. Картичките за визуелно поттикнување во текот на подучувањето седење на место можете да ги најдете во Прилог 10. Процедурата за учење без грешки е опишана во делот *Поттикнување* од Поглавјето *Методи, процедури и стратегии*.

ПОЧИТУВАЊЕ НА ПРАВИЛАТА НА ОДНЕСУВАЊЕ ВО УЧИЛИШТЕ

Напомена: во рамки на оваа работилница е даден пример на работа на едно правило на однесување во училиште. На сличен начин можете да ги обработите и останатите правила на однесување во училиште (погледнете го претходниот дел „Почитување на правилата на однесување во училишница“).

ПОДУЧУВАЊЕ ПРАВИЛА ЗА ОДНЕСУВАЊЕ ВО УЧИЛИШТЕ - Правилно движење во училишниот ходник - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да се движат низ ходникот тивко, со умерено темпо, без да ја попречат линијата на движење на други лица.

Потребни материјали (Прилози):

Аница Брзалица (визуелна приказна).

Компоненти на вештината правилно движење низ училишниот ходник (визуелен материјал).

Правилно движење низ училишниот ходник (видео-снимка).

Правилно движење низ училишниот ходник (визуелна приказна).

Писмо за родителите.

Материјал за визуелно поттикнување.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Како прв чекор за подучување можете да ја користите приказната „Аница Брзалица“ (Прилог 1). Учениците нека коментираат какво однесување довело до тоа да Аница биде казнета. Разговарајте за тоа што Аница требало да направи за да не дојде до прикажаната последица. Воочете им на учениците за значењето на правилното движење низ ходниците. Прашајте ги зошто е важно учениците во ходникот да бидат тивки и внимателно да се движат; кои последици можат да ги имаат доколку во ходникот силно вреват или не се движат внимателно. Учениците нека ги наведат своите искуства.

Кажете им на учениците дека ќе учите на кој начин треба правилно да се движат низ школските ходници.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештините

Компонентите на вештината претставете им ги на учениците усно, со слика и со напишан опис до сликата. Поделете им визуелни материјали со компонентите (Прилог 2).

Кога се движам во ходниците (во група или сам) треба да:

Гледам пред себе.

Одам полека на десната, означена страна.

Ги спуштам рацете.

Сум тивок.

Држам растојание од другите.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им ја на учениците видео-снимката „Движење низ училишните ходници“ (Прилог 3). Можете од нив да побарате да опишат што виделе на снимката. Снимката можете да ја пуштите два или три пати. Потоа, ученикот нека го изведе однесувањето кое го видел. Доколку е потребно, повторете ја снимката со видеото и побарајте од ученикот повторно да ја изведе вештината. Повторувајте ја процедурата се додека ученикот сосема не го совлада потребното ниво на изведување кое ќе му овозможи да учествува во вежбањето дадено во наредниот чекор.



Слика 9. Сцена од снимка наменета за видео моделирање на социјална вештина „Правилно движење низ училишен ходник“

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека ќе ја вежбате вештината правилно движење во училишниот ходник. Еве неколку сценарија за вежбање:

Сценарио 1: Нека еден дел од училницата биде замислен ходник. Покажете им на учениците каде треба да се движат, и нека со вежбањето ги повторуваат чекорите на вештината. Поттикнете ги доколку е потребно. Во рамките на ова сценарио можете да воведете самоинструирање. На пример, прво вие изговарајте ги компонентите, а ученикот нека ја изведува вештината; потоа заедно со ученикот изговарајте ги компонентите на вештината, потоа ученикот самостојно; и потоа нека ја изведе вештината без вербализација (следејќи го внатрешниот говор).

Сценарио 2: Еден дел од училницата е замислен ходник. Покажете им на учениците каде треба да движат, но без вербализирање на чекорите на вештината. Другото сценарио би можело да содржи и воведување на некои препреки, на пр. други ученици на патеката по која ученикот треба да се движи; или движењето во колона со увежбување држење на соодветно растојание од другите. Овие вежбања можат да се изведуваат и во ходникот, со оној кој ја реализира работилницата и останатите учесници на работилницата, а подоцна, во рамките на петтиот чекор, ученикот може да вежба и со други наставници и ученици.

Битно е на учениците да им дадете дескриптивна повратна информација (корективна и/или позитивна). На пример: „Обиди се да одиш пополека!“ или „Одлично, држеше растојание и никого не удри!“.

Кога ученикот ќе покаже напредок во движењето во ходникот, часовите за вежбање на вештината можете да ги започнете со сликовната приказна „Движење во училишниот ходник“ (Прилог 4). Прочитајте ја приказната и покажете им на учениците слики од чекорите на вештината. Во зависност од способноста на ученикот, по читањето, барајте од ученикот да опише што прават ликовите на фотографијата, што мислат, како се чувствуваат, или побарајте тоа да го покаже, демонстрира. Доколку сметате дека детето кое го подучувате може да го имитира неправилното изведување на вештината која е прикажана на фотографиите и во приказната, немојте да му ги покажувате, туку прекријте ги фотографиите во текот на читањето на приказната, или прилагодете ја приказната така што истите ќе ги исфрлите.

На родителите испратете им писмо (Прилог 5), и известете ги дека сте работеле на правилно движење по училишните ходници. Во склоп на вежбањето, кажете им дека со детето можат да вежбаат движење по дома, со потсетување на дадените компоненти. Можат исто така да користат и вообичаени посети во некој јавен објект,

како трговски центар, каде детето ќе има прилика да ја вежба оваа вештина. Објаснете им дека е важно детето да го поттикнат и да му дадат повратни информации за изведувањето. Пратете им на родителите линк со социјална приказна, за читање дома (Практикум „Училиште“, социјална приказна Движење во училиште, достапна на линкот [Приказни за подучување социјални вештини](#)).

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештини

Во договор со останатите наставници од училиштето користете ги вообичаените рутини (одење во друга училница, позајмување на материјал, одење на ужина, одење дома) во кои учениците ќе мораат да ја применат вештината на движење низ училишните ходници. Детето нека ги повтори компонентите на вештината пред движењето во ходникот (визуелниот материјал може да биде поставен покрај вратата). Давање на повратни информации во текот на изведувањето е важно.

ПРАВИЛНО ДВИЖЕЊЕ ВО ХОДНИК - Подучување на ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Поттикнување. Во текот на движењето низ училишниот ходник, во работењето со учениците на кои им е потребен повисок степен на поддршка, користете хиерархија на поттикнување од највисоко кон најмало. Започнете со физички поттик, со систематско намалување на овој вид на поддршка (на пр. преку делумен физички поттик) до ниво на вербален или визуелен поттик. Пример картички за визуелно поттикнување кои се наоѓаат во материјалите за подучување (Прилог 6).

Визуелни ознаки. Користете ознаки за застанување и контролни точки. Ова се места во ходникот каде ученикот или колона од ученици треба да застане. На тој начин учениците кои заостануваат можат да ги стигнат останатите, а вие можете повторно да поминете од последниот на првиот дел од редот, и уште еднаш да проверите дали се придржуваат на правилата на движење во ходник. Местата на застанување можат да се постават на места како што се трпезарија, агол од ходникот, крај на ходникот, влез во училница итн.

Ознаки на под. Залепете траки или обојте форми на подот (круг, стапки итн.) кои го покажуваат правец на движење низ ходникот (десна страна).

Вежбајте ја вештината на движење низ училишни ходници во текот на различни делови од денот, со различни лица, во различни ходници.

ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧЕН ПРОСТОР

Личен простор е физички простор кој непосредно ја опкружува личноста и ја одвојува од други лица во текот на интеракцијата. Повеќето од децата интуитивно градат чувство за личен простор, додека на некои особи со САС и/или ИО им е тешко да го сватат концептот на личен простор. Тие премногу се доближуваат на другите, премногу се оддалечуваат или не знаат кога некој друг им е преблизу. Неможноста од препознавање на личен простор може да придонесе до тоа да врсниците ги одбегнуваат, може да им создаде потешкотии во склопување на пријателства или пак може да го зголеми ризикот да се најдат во опасни ситуации. На учениците со САС и/или ИО може да им биде потребно дополнително подучување како би ја развиле или би ја унапредиле оваа вештина.

Разбирањето и одржувањето на соодветен личен простор им помага на овие деца да успешно се вклучат во секојдневните интеракции и лични односи со врсниците и возрасните и им помага да бидат безбедни.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧЕН ПРОСТОР- основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да почитуваат соодветна одалеченост помеѓу себе и друга особа

Потребен материјал (Прилози):

Рипчиња (визуелен материјал).

Компоненти на вештината личен простор (визуелен материјал).

Добро и лошо изведување на вештината (визуелна мапа).

Личен простор (видео-снимка).

Соодветен и несоодветен личен простор (визуелен материјал).

Писмо за родителите.

Социјална приказна „Личен простор“.

Картичка за визуелно поттикнување.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За прв чекор на подучувањето, во зависност од нивото на потребна поддршка на ученикот, можете да одберете некоја од следните активности:

а) Активноста можете да ја започнете така што ќе застанете многу близу до еден ученик. Постапувајте му некои прашања. Потоа придете му на друг ученик, пак застанете близу до него и постапувајте му прашања, демонстрирајќи се помало растојание во текот на разговорот. Прарашајте ги учениците како се чувствуваале додека сте разговарале со нив. Побарајте и од другите ученици да се приклучат на дискусијата. Објаснете им дека личниот простор ни припаѓа на нас, како би се чувствуваале добро и сигурно. Прашајте ги што мислат колкаво би требало да биде растојанието помеѓу две особи во текот на разговорот.

б) активноста со учениците можете да ја започнете и со гледање на снимка (или дел од снимка) [„Invading Personal Space in Public-Social Experiment”](#). Анализирајте ги однесувањата кои ги виделе на снимката - кој направил грешка во однесувањето и со какви последици?

в) Користете го визуелниот материјал Рипчиња (Прилог 1). Дајте им на учениците упатство во црвениот аквариум да стават многу рипчиња, а во зелениот само две. Разговарајте за растојанието помеѓу рибите во аквариумот. Прашајте ги учениците што се случува кога рибите немаат многу простор и што мислат како рибите се чувствуваат поради тоа. Објаснете им дека е исто и со луѓето, дека и ние се чувствуваме непријатно или сме лути кога некој ги нарушува нашите граници, односно кога ќе влезе во нашиот личен простор.

Кажете им на учениците дека ќе учите како да го почитуваат личниот простор. Дефинирајте го вообиченото прифатливо растојание помеѓу две лица колку должината на испружена рака.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Компонентите на вештината претставете им ги усно, со слика и напишан опис под сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компоненти. Еден од примерите компоненти на вештината е даден во (Прилог 2).

И приоѓам на личноста на која сакам нешто да и кажам или покажам;

Застанувам така да растојанието помеѓу другата личност и мене биде на должината на испружена рака;

И кажувам или покажувам на таа личност она што сакам.

Со користењето на визуелниот материјал, повторете ги хорски со учениците компонентите на вештината. Во текот на повторувањето можете и да ја демонстрирате секоја компоненте. Правилата истакнете ги на пано, за да им служи на учениците како потсетник.

Можете да го користите и визуелниот материјал „Добро и лошо изведување“ (Прилог 3) на кој се претставени двете последици - и од доброто и од лошото изведување на оваа вештина. Кај учениците кај кои сте процениле дека постои можност да го имитираат лошото изведување на вештината, изоставете го користењето на овој материјал.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им ја на учениците видео-снимката „Личен простор“ (Прилог 4). Дајте им упатство внимателно да го гледаат видеото. Со учениците дискутирајте за снимката, поттикнете воочување на изведените чекори од вештината на снимката. Потоа, користете ја процедурата видео-моделирање. Пуштете им ја на учениците снимката два-три пати. Потоа побарајте од учениците да ги повторат однесувањата кои ги виделе. Доколку учениците не можат да го повторат однесувањето на соодветен начин, повторувајте ја процедурата додека не го повторат однесувањето на задоволителен начин.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Оваа фаза на тренингот можете да ја започнете со работа на материјалот „Соодветен и несоодветен личен простор“ (Прилог 5). Учениците имаат задача понудените фотографии да ги разделат по критериум на соодветен и несоодветен личен простор. На учениците соопштете им дека во овој дел од работилницата ќе го глумат она што го гледале на снимката. Со визуелниот материјал, повторете ги хорски правилата на изведување на вештината пред почетокот на играњето на улоги.

Сценарио 1: Учениците имаат задача да му се доближат на другарчето, нешто да го прашаат или нешто да му покажат. Во текот на вежбањето имаат хула-хоп кој го држат на половината. Нагласете им да водат сметка да не удрат во хула-хопот на другиот ученик, бидејќи со тој удар ќе влезе во неговиот личен простор.

Сценарио 2: Ученикот има задача да му се приближи на наставникот или на друг ученик и да му постави одредено прашање (Однапред припремете што учениците ќе прашаат). Во почетните вежбања ученикот треба да застане на одредено место (постепено да се намалува визуелната поддршка, на пр. линијата на која стои да биде

потенка или побледа). Прокоментирајте го изведувањето (и ученикот кој ја изведува вежбата, но и набљудувачите нека проценат дали растојанието е соодветно). Упатувајте им на учениците дескриптивни позитивни повратни информации како: „Браво, застана доволно далеку од него!“. Исто така на учениците упатувајте им корективни повратни информации како: „Обиди се уште малку да се одалечиш!“

Сценарио 3: Учениците имаат задача да формираат ред пред наставничката катедра. Во таа прилика можете на пр. да им напишете некоја задача во тетратка. Потребно е да го почитуваат личниот простор додека чекаат во ред. Кажете им, доколку не се сигурни колку треба да се оддалечени еден од друг, да се сетат на правилото на испружена рака.

На родителите испратете им писмо (Прилог 6), материјалот кој ги претставува компонентите на вештината низ слики, материјал за сортирање на почитување и непочитување на личниот простор (Прилог 5), и пример од социјална приказна (Прилог 7) која треба да ја читаат со децата. Потребно е родителите да ги бележат воочувањата во тек на вежбањето во тетратка/блокче кое се наоѓа во папката на ученикот со материјалите за социјалната вештина.

Чекор 5. Давање прилика за користење на вештината

Договорете се со другите наставници да организираат активности во кои ќе биде потребно учениците да го почитуваат личниот простор. Тие активности можат да бидат:

- Чекање во ред во училница, или училишната менза;
- Кратки разговори со наставниците и другите ученици;

Потребно е наставниците да ги пофалат сите ученици за спонтаното почитување на личниот простор, како оној ученик чие однесување е цел на тренингот, така и на другите ученици во одделението. Исто така, напомнете им на другите наставници дека во ситуациите кога учениците ќе повредат нечиј личен простор, треба да ги потсетат учениците за она што учеле.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧНИОТ ПРОСТОР- Препорака за работа со учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Доколку основното ниво на подучување не е соодветно на потребите на ученикот, можете да започнете од третиот чекор на тренингот за да го воведете во

активноста. Бихејвиоралните увежбувања на вештината можете да ја изведете низ разговор, како и во тек на заедничка игра во рамките на сесијата. Со вербалниот поттик (краток налог) можете да користите и:

- **Физичко поттикнување:** наместете ги учениците на одредена оддалеченост секој пат кога ќе вежбате почитување на личниот простор.

- **Визуелно поттикнување:** означени места за стоење/седење (тепих со коцки, самолепливи кругови во училница, подни, мекани коцки или перничкиња) како помош во идентификувањето на соодветно растојание за игра или разговор. Визуелниот материјал (прилог 8) може да послужи како визуелен поттик;

- **Гестуално поттикнување:** покажување на отворена дланка свртена кон детето. Можете да ги спарите вербалниот налог и гест (на пр., „Стоп“ и покажување на отворена дланка свртена кон детето).

- **Аудитивно поттикнување:** со одредени кратки звуци можете да му сигнализирате на детето секогаш кога премногу се приближува.

Кога ќе се постигне одредено напредување во изведувањето на вештината, треба постепено да се укинуваат поттикнувањата.

Користете зајакнувачи - наградувајте ги правилните изведувања при вежбањето. Доколку сте направиле проценка на преференците на ученикот, ќе ви биде полесно да одредите кој вид на зајакнувачи ќе ги користите во текот на вежбањето.

ВОСПОСТАВУВАЊЕ И ПОЧИТУВАЊЕ НА ЛИЧНИТЕ ГРАНИЦИ

Стратегија „Кругови на блискост“

Личните граници се однесуваат на разбирање и почитување на сопствените потреби, но и на разбирање и почитување на потребите на другите. Тоа се невидливи линии кои зборуваат што е дозволено, а што е не е во однос на другите. Бидејќи се невидливи, децата со САС и/или ИО може да покажат проблем во нивното разбирање. Поради тоа важно е да ги подучуваме и на различни улоги на различни групи на луѓе во нивните животи, како и какво однесување е соодветно за секоја од тие групи на луѓе.

Во врска со тоа, ја претставуваме стратегијата „Кругови на блискоста“ која можете да ја користите за подучување на соодветно однесување спрема различни групи луѓе од опкружувањето на детето. Визуелната алатка која ја опишуваме во продолжението се покажа ефикасна во учењето на оваа вештина. Таа им помага на децата да ги разберат напишаните правила, да формираат позитивни односи со други и да ги научат социјалните граници.

На визуелниот материјал „Кругови на блискоста (Прилог 1) се претставени различни луѓе од животот на детето во кругови - детето е во средишниот круг, а различните категории на луѓе се во концентричните кругови околу него. Членовите на семејството се најблиски на детето, а странците се најдалеку. Овие кругови му помагаат на детето да ги разбере улогите на различните луѓе во неговиот живот - каков е нивниот однос, потоа, како би требало да се однесува спрема нив, какво однесување на тие луѓе е прифатливо.

Пред да започнете со работа со овие визуелни материјали, соберете колку можете повеќе фотографии (мал формат) од луѓе од опкружувањето на детето од сите категории (групи). Отпечатете го материјалот и пластифицирајте го. Сликата од детето поставете ја во центарот на кругот. Детето нека ги класифицира фотографиите на луѓето по кругови.

Работата на оваа социјална вештина започнете ја со разговор за значењето на секоја категорија. Нека детето ги наведе луѓето кои припаѓаат на различни категории. Разговарајте со нив за тоа како треба да се однесува према луѓето од секој круг. За таа цел можете да користите и визуелно претставување на соодветно однесување на ученикот спрема сите категории од кругот (категиите или групите се поврзани со иста боја).

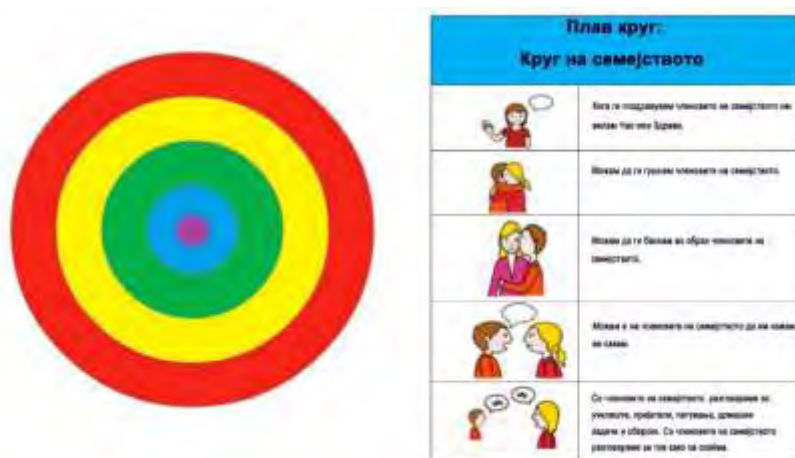
На пример:

- Семејство (сина боја) - тоа се луѓе кои живеат во домот со мене. Во ред е да ги гушнам луѓето од моето семејство и да им кажам дека ги сакам.
- Пријатели (зелена боја) - тоа се луѓе со кои се дружам. Играм, одам во училиште. Во ред е да им дадам пет (поздрав) кога ќе ги видам и да ги бакнам во образ кога им честитам роденден.
- Наставници (жолта боја) - тоа се луѓе кои работат во училиштето и ме учат на разни работи, кога ќе ги видам ги поздравувам со „Добар ден“.
- Странци (црвена боја) - странец е некој кого не го познавам. Не е во рад да го гушнам или бакнам странецот.

Соодветните однесувања по категории обработувајте ги на повеќе часови. Доколку е потребно, приказната за однесувања менувајте ја и ускладете ја со потребите на детето со кое работите.

Организирајте вежбање во училиште (примена на правила за жолтиот круг). Известете ги родителите за овие активности. Материјалот детето треба да го носи дома, а родителите треба да работат со детето по дадените упатства. За домашна работа, детето треба да вежба примена на означените соодветни однесувања со различни категории на луѓе. Замолете ги родителите да ги снимат тие вежбања, за да имате увид во изведувањето на оваа вештина надвор од училишното опкружување.

Во склоп со материјалите се наоѓа мини - форма на овие правила која ученикот може да ја носи со себе како потсетник.



Слика 10. Дел од материјалите за реализација на стратегијата „Кругови на блискост“

СПОДЕЛУВАЊЕ

Споделувањето е една од основните социјални вештини. Тоа е основа за многу интеракции, игри, и во создавање на пријателства. Споделувањето е поврзано со позитивни и социјално посакувани особини на личноста како што се љубезност, емпатија, толеранција, спремност за соработка и способност за тимска работа. Учениците со САС и/или ИО можат да имаат потешкотии со споделувањето, разбирањето на концептот на споделување, како и причината и начинот на ова однесување. Поради тоа им е потребно експлицитно подучување на оваа вештина.

ПОДУЧУВАЊЕ НА СПОДЕЛУВАЊЕ-основно ниво

Цел: Учениците ќе научат на соодветен начин да ги делат предметите со другите

Потребни материјали (Прилози):

Споделувам - не споделувам (визуелен материјал),
Компоненти на вештината споделување (визуелен материјал),
Споделување (видео-снимка),
Неделна табла за самопроценка,
Писмо за родителите,
Работен лист за вежбање дома,
Проблемска ситуација (Визуелна приказна),
Споделувам - не споделувам (прилагодена верзија),
Компоненти на вештината споделување (прилагодена верзија).

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Запознајте ги учениците со темата на работилницата така што ќе разговарате за предметите кои можат да се споделуваат. Можете да го користите визуелниот материјал Споделувам - не споделувам (Прилог 1). Зададете им на учениците да групираат различни предмети според тоа дали е во ред да тие предмети да се споделуваат или не. Можете да го ставите овој материјал и како постер на ѕидот на училницата како би ги потсетувал учениците на тоа правило. Потоа направете драматизација по некое од следните сценарија:

- 1) Девојчињата ги бојат цртежите. Боичките се заеднички. Едно девојче нема црвена боичка, а и треба. Бара боичка од својата другарка. Другарката не и

дава бидејќи и самата сака да ја користи црвената боичка, што го растажува девојчето.

- 2) Момче си игра со количка, која ја земал од шкавчето во училницата. Таа количка е заедничка играчка на целото одделение. Момчето на им дозволува на другите деца да си играат со количката. Таквото однесување го разбеснело другото момче и тоа вика и плаче.

Сценариото и предметите кои се користат во него можете да ги прилагодите на возраста и интересот на учениците. Можете да изберете сценарија кои се слични на типичните ситуации во кои детето не покажува вештина на споделење или искажува проблематично однесување кога од него се бара да сподели.

Разговарајте со децата за последиците од вакво однесување и што поразлично тие би направиле во конкретната ситуација. Од дискусијата заклучете дека другите се чувствуваат лошо кога не споделуваме со нив и дека нема да играат или да се дружат со нас, како и дека и другите нема да сакаат да споделуваат работи со нас.

Чекор 2. Идентификување на компоненти на вештината

Кажете им на учениците дека сега ќе учите како правилно да споделите со другите. Истакнете дека со споделење на работите создаваме пријателства и ги усреќуваме другите луѓе. Во овој чекор на подучување можете да користите визуелен материјал со компоненти на вештината од Прилогот 2.

Во визуелниот материјал, секоја од следните компоненти е представена со симбол и опис. Заедно со учениците именувајте ги компонентите (покажете на соодветна слика и именувајте ја компонентата).

Компонентите се:

1. Одредувам дали предметот е заеднички. Ако да:
2. Го користам заеднички предмет.
3. Кога ќе завршам со користење:
 - а) го враќам заедничкиот предмет на место;
 - б) го давам на личноста која го бара заедничкиот предмет.
2. Чекам доколку заедничкиот предмет го користи друга личност.
3. Додека чекам, работам нешто друго.
4. Го користам заедничкиот предмет.

5. Кога ќе завршам со користење:

а) го враќам заедничкиот предмет на место;

б) го давам на личноста која го бара заедничкиот предмет.

Чекор 3. Моделирање

Во овој чекор од подучување спроведете ја процедурата видео-поттикнување. Користете ја видео-снимката Споделување (Прилог 3). Покажете им ја на учениците снимката од првата компонента на вештината. Побарајте од нив да гледаат, а потоа и да го изведат прикажаното однесување. Потоа истото направете го и со останатите компоненти на вештината. Кога учениците ќе научат да го изведуваат ова однесување на задоволувачки начин, поминете на наредниот чекор на подучување.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека во овој дел од работилницата ќе глумат како треба да споделат предметите или материјали. Пред почетокот на активностите можете хорски да ги повторите компонентите со учениците. Активноста можете да ја организирате во парови или во групи од три ученици. Следи приказ на некои од можни сценарија за увежбување на вештината:

Сценарио 1: Секој ученик има задача да му дозволи на својот партнер да го користи заедничкиот предмет (компјутер, таблет итд.).

Сценарио 2: Доделете им задача на паровите, т.е. тимовите да обојат нешто (или исечат и залепат) давајќи им само една боичка (или едни ножици и еден лепак) за секој пар/група.

Во текот на вежбањето важно е да ги поттикнете учениците, доколку е потребно. Обезбедете постојани и соодветни повратни информации за учениците за тоа колку добро споделат и охрабрете ги да самите го проценат своето споделување (Прилог 4), како и да го проценат споделењето кај своите врсници.

Испратете им на родителите писмо (Прилог 5), со упатства за вежбање, социјална приказна „Мое-твое“ (Практикум „Училиште“ кој се наоѓа на линкот [Приказни за подучување социјални вештини](#)) која треба да ја читаат со децата, како и визуелниот приказ кој ги опишува компонентите на вештината низ симболите (Прилог 2). Дајте им на родителите упатства за вежбање. Кога ќе ја прочитаат социјалната приказна,

можат да вежбаат споделување на предметите во домот или во други секојдневни прилики. За да ги забележат вежбањата на вештината вон училиштето можат да го користат работниот лист од Прилог 6.

За да ја поттикнете генерализацијата, погледнете ја стратегијата „Play date“ во теоретскиот дел на прирачникот.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

По обработка на вештината, во соработка со другите наставници, припремете услови за примена на вештината во текот на секојдневните училишни активности во кои е потребно да се поделат материјалите. Упатете ги останатите наставници дека е особено важно во текот на тие активности да им пружат повратни информации на учениците, да ги пофалат или да ги наградат за правилна примена на оваа вештина. Во продолжение се примери од некои ситуации:

- Споделување на кутии со материјали. Учениците можат наизменично да ја земаат кутијата со материјалите (моливи, гуми, боици или маркери) и да ги споделуваат во текот на активностите на часот.
- Библиотека во училницата. Поставете библиотека во училницата во која учениците можат позајмуваат книги или сликовници. Тоа може да помогне во поттикнување на вештината споделување, но и љубов кон читањето. Можете да ги замолите учениците наизменично да ги носат своите омилени книги и да ги споделат со одделението.
- Групна работа. Доделувањето на групни проекти или активности кои бараат од учениците да го делат материјалот може да им помогне на учениците да научат како да соработуваат или работат заедно. На пример, учениците можат да го делат материјалот како што е лепак, ножички или хартија додека работат на постер или презентација.
- Уметнички активности. Уметничките проекти кои бараат од учениците да ги делат материјалите, како што се боите, четките или глина, можат да помогнат учениците да ја научат вредноста на делењето и менувањето. Исто така, наставниците можат да ги охрабрат учениците да работат заедно на поголеми проекти кои барат од нив да ги делат ресурсите.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ДЕЛЕЊЕ - Препораки за работа со ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка.

Во зависност од потребата на учениците, за запознавање со оваа тема можете да користите едноставна проблемска ситуација со некои од сликите од Прилогот 7, постапувајќи на ист начин како што е опишано во основното ниво. На пр. земете ја сликата на која е прикажана последица од недостаток на оваа вештина. Постапувајте прашања како: кој ја има топката, кој не дели, кој е лут итд. Учениците можат да одговараат усно или да ги покажуваат одговорите. По потреба, прилагодете го овој материјал или припремите делови од цртани филмови или друг мотивационен материјал.

За учениците на кои им е потребна поинтензивна поддршка потребно е вештината да се упрости, односно да се намали бројот на компоненти. Можете да започнете со концептот на заеднички и лични предмети и на тој начин да ги идентификувате оние предмети во училиницата кои очекувате учениците да ги делат (материјал од Прилог 8.). Примерот за едноставни компоненти од оваа вештина е даден во Прилог 9., кој секако можете да го прилагодите спрема потребите на своите ученици.

Ако на учениците им е потребна поконкретна визуелна поддршка, заменете ги симболите со фотографии од предметите од природното опкружување или со конкретни објекти од училиницата. Побарајте од учениците да ги идентификуваат предметите кои се делат (и опционално -предмети кои не се делат). Ваквиот материјал можете во форма на постер да го закачите на видно место во училиницата како потсетник. Алтернативно, поставете правила на споделување на маса пред секој ученик.

Вежбајте споделување во тек на едноставни игри во кои вие сте партнер на ученикот. Дајте му задача со вас да го подели заедничкиот предмет (на пр. играчка, таблет, сликовница, боица, топка и сл.). Пружете му дополнително охрабрување на ученикот со визуелизација на сите компоненти на вештината и обезбедете поддршка за изведување на компонентите. Можете да го користите визуелниот материјал од Прилог 9. Пред почетокот на активноста повторете ги сите компоненти на вештината со ученикот.

На почетокот со подучувањето, изведувањето на вештината може во целост да зависи од поттикнувањето, но постепено, како ученикот ја совладува вештината, намалувајте го поттикнувањето или потполно исклучете го.

МЕНУВАЊЕ ВО ИГРАТА И АКТИВНОСТИТЕ

Менување е една од основните социјални вештини и е прва скала кон посложените социјални вештини. Оваа социјална вештина е неопходна кога се во прашање развивање на меѓусебните односи, комуникацијата со другите и заедничка игра. Децата со САС и/или ИО во главно имаат проблем во разбирањето и применувањето на концептот на менување, па поради тоа потребно им е дополнително подучување.

ПОДУЧУВАЊЕ НА МЕНУВАЊЕ ВО ИГРА И АКТИВНОСТИ - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да се заменуваат и стрпливо да го чекаат својот ред во текот на играта и заедничките активности.

Потребни материјали (Прилози):

- Скеч „Лошо менување“ (видео материјал),
- Приказна за менувањето,
- Компоненти на вештината менување во игра и активностите (1)
- Компоненти на вештината менување во игра и активностите (2)
- Менување (2) (видео-снимка),
- Менување во игра и активностите (визуелна приказна),
- Писмо за родителите,
- Приказна во слики,
- Компоненти на вештината менување во игра и активностите (3),
- Песничка *Мој ред-твој ред* (аудио-снимка),
- Менување (2) (видео-снимка),
- Картички за визуелно поттикнување (визуелен материјал),
- Правила на чекање во ред (визуелен материјал),
- Вежбање на чекање (визуелен материјал).

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Додека работите на оваа вештина со цело одделение или помала група, потребно е седење во круг секогаш кога можностите тоа го дозволуваат. Пуштете ја снимката со скечот за менување (Прилог 1). Потоа, анализирајте со учениците што се случувало во скечот (зошто девојчињата се скарале, како се чувствувале, кој погрешил, до што довела нивната караница, што требало да направат девојчињата). Би требало да се обидете учениците сами да дојдат до одговорот, наместо да им давате готови одговори. Ако нивото на вербалните и когнитивните способности го дозволува тоа, можете да разговарате со децата за нивните искуства во вакви ситуации.

Препорака е да во овој чекор на подучувањето да се користи сценарио за снимка, претстава, скеч или слично, кој е поврзан со некој реален проблем кој учениците го имале во текот на менувањето во играта или при други активности.

Напомена: Во зависност од возраста на децата со кои работите, во овој дел можете да користите и приказна (Прилог 2) или да организирате мала куклена претстава која ќе ја анализирате со учениците на ист начин како и скечот.

Кажете им на учениците дека сега ќе учите како правилно да се заменуваат во играта, и кога правилно се менуваат другите се чувствуваат добро и ќе сакаат да се дружат со нив.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Компонентите на вештината претставете ги усно, со слика или со пишан опис до сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компонентите. Еден од примерите на компонентата на вештината менување во игра и во активностите е даден во Прилог 3:

- Се договараме колку време трае мојот и твојот ред за игра.
- Мој ред. Јас играм, ти чекаш.
- Се заменуваме. Ти ја давам играчката.
- Твој ред. Ти си играш, а јас чекам.

Со користење на визуелниот материјал, повторете ги хорски со учениците компонентите на вештината. Во текот на повторувањето демонстрирајте ја секоја компонента. Правилата истакнете ги на пано, за да им служи на учениците како потсетник.

Напомена: Во прилозите се наоѓаат две варијанти на компоненти на вештината (Прилог 3. и Прилог 4.), кои можете да ги користите за подучување. Компонентите на вештината одредувајте ги во зависност од нивото на вештината на менување во играта и активностите кај ученикот (опис на техниката анализа на задачата е даден во теоретскиот дел на прирачникот).

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео снимка Менување (Прилог 5). Разговарајте со учениците за снимката; поттикнете ги да ги воочуваат изведените чекори на вештината. По одгледаната снимка, применете ја процедурата видео-моделирање,

барајте од учениците со кои работите да го изведат однесувањето кое го виделе. Доколку е потребно, повторете го пуштањето на снимката и барајте од учениците повторно да ја изведат вештината. Повторувајте ја процедурата додека учениците не го совладаат изведувањето до ниво кое ќе им овозможи да учествуваат во вежбањата дадени во наредниот чекор.

Чекор 4. Бихејвиорално унежбување

Учениците упатете ги дека во овој дел од работилницата ќе го унежбувате она што го гледале на снимката. Со визуелниот материјал, повторете ги хорски правилата на изведување на вештината пред да почнете со вежбање.

Сценарио 1: Организирајте парови на ученици кои ќе играат друштвена игра (на пр. Џенга, Гусар Том, Рибарење);

Сценарио 2: Организирајте парови на ученици кои треба заднички да го обојат цртежот со една боица.

Поттикнете кај ученикот проценка на сопственото изведување и дајте им повратна информација (позитивна и корективна).

Кога ученикот ќе го изведе она што го видел на снимката и кога правилно ќе го изведе вежбањето, можете да му дадете зајканување во вид на стикер или погледнете го системот на наградување „Економија со токени“ опишан во теоретскиот дел од прирачникот.

Кога ученикот ќе покаже повисок степен на самостојност во изведувањето на менувањето, можете часовите на вежбање да ги започнете со сликовна приказна Менување во игра и во активностите. (Прилог 6). Прочитајте ја приказната и покажете им на учениците слики од чекорите на вештината. Во зависност од способноста на ученикот, по читањето, барајте од ученикот да опише што прават ликовите на фотографијата, што мислат, како се чувствуваат, или барајте да покаже, демонстрира. Доколку сметете дека детето кое го подучувате може да ги имитира и неправилните изведувања на вештините кои се прикажани на фотографиите во приказната, немојте да му ги покажувате, прекријте ги фотографиите во текот на читањето на приказната или едитирајте го материјалот за да го изоставите тој дел.

На родителите испратете им писмо (Прилог 7) и пример од социјалната приказна која треба да ја читаат со децата, како и материјалот кој ги претставува компонентите на вештината низ слики. Во писмото објаснете им ја задачата за вежбање: со своите

деца да ја изведуваат вежбата со акцент на изведувањето на компонентите на менување. Предходно треба да ја прочитаат социјалната приказна „Мој ред-твој ред“ (Практикум „Училиште“ кој се наоѓа на линкот [Приказни за подучување социјални вештини](#)).

Потребно е децата да имаат папка за социјални вештини, во која ќе ги ставаат материјалите за учење на вештината дома и во која ќе се наоѓа тетратка /бележник за размена на информации со родителите. Во насока на поттикнување на генерализација погледнете ја стратегијата „Договорени средби за игра“ во теоретскиот дел на прирачникот.

Чекор 5. Создавањеприлики за користење на вештината

Организирајте ситуации во кои учениците ќе го применуваат менувањето. Договорете се со другите наставници во училиштето (на пр. наставникот по физичко воспитување) во секојдневната работа да креираат ситуации во кои ќе биде потребна вештината на менување. Примери за овие активности се:

- Игри со топка (тркалање, додавање, фрлање во кош);
- Конструкторски игри;
- Игра на интерактивна маса, паметна табла;
- Игра на погодување предмети во торба;
- Друштвени игри како „Змиички и скали“, „Крокодилски заби“, „Погоди кој сум“, итн.

Кажете им на наставниците да им дадат на учениците повратни информации за успешноста на изведување на вештините, како и поддршка за правилно изведување. Нека им укажат на компонентите на вештината кои ги извеле погрешно и да ги потсетат што треба да направат.

Напомена: Сите препораки за подучување на учениците кои имаат потреба за поголема поддршка потребно е да се применува и во текот на подучувањето на вештините и на основно ниво.

ПОДУЧУВАЊЕ МЕНУВАЊЕ ВО ИГРА И АКТИВНОСТИТЕ - Препораки за работа со учениците на кои им е потребен повисок степен на поддршка

Прилагодувања поврзани со чекорите на тренингот:

Утврдување на потреба за учење на вештината: За да го прилагодите овој чекор од тренингот на учениците на кои им е потребна поголема поддршка во текот на подучувањето, можете да им ја покажете сликовната приказната со проблем-ситуација и последиците од недостаток на вештината на менување (Прилог 8). Ученикот дава усни одговори или покажува (кој има играчка, кој не споделува, кој е лут или тажен).

Компоненти на вештината: На ученикот објаснете му го значењето на компонентите на вештината менување во игра и активности прикажани во визуелниот материјал (Прилог 9), како што е опишано подолу.

- Кажете „Мој ред“ и својата рака ставете ја на гради, тоа спојте го со слика од материјалот и земете припремена играчка (малку поиграјте си).
- Кажете „Да се замениме“, дајте му ја играчката на ученикот и тоа спојте го со слика.
- Кажете „Редот е твој“ земете ја раката на ученикот и ставете ја на неговите гради и тоа спојте го со слика од материјалот.

Повторете ја процедурата неколку пати додека ученикот не биде сигурен во идентификацијата на компонентите.

Дополнителна активност за воочување и запаметување на компонентите е нивниот приказ низ стихови (слушнете ја песничката во Прилог 10).

Моделирање: Кај учениците кои имаат предвештина на визуелно следење можете да користите моделирање во живо како би му демонстрирале на ученикот правилно менување во играта или активностите по компоненти. Исто така можете да ја примените техниката на видео-поттикнување (Прилог 11). По гледањето на компонентата на вештината, кажете му на ученикот да го направи истото што и моделот од снимката. (Начинот на спроведување на техниката видео-поттикнување е даден во теоретскиот дел на прирачникот). Доколку ученикот не може да ја следи видео-содржината, обидете се со поттикнување да го насочите кон снимката користејќи , зајакнување за гледањето.

Вежбање. Вежбајте заменување најпрво низ едноставна игра и активност во која вие сте партнер (на пр. речење на коцки, додавање со топка, поставување на делови во дрвени сложувалки - едноставни игри помалку правила). По воочениот напредок во изведување на вештината, организирајте вежбање со врсниците од одделението низ исти или слични игри и активности.

Создавање на услови за користење на вештината е опишано е во основното ниво на подучување. Во зависност од способноста на ученикот, можете да организирате активности по дадениот модел.

Напомена: Материјалот и активностите треба да бидат доволно мотивирачки за детето, но не толку многу за да го доведат до ниво на возбуда кој би го спречила детето на чекање во ред.

Препораки:

Користете едноставен јазик во текот на подучувањето. Налозите треба да бидат едноставни, кратки и познати на детето. Користете иста формулација на описот на менување во почетните вежбања, а во подоцнежните сменете ја. Ако ученикот не е запознаен со термините „мој“ или „твој“, тогаш почнете со имињата на личностите кои се менуваат: на пр. „Марко е на ред“, „Ана е на ред“.

Поттикнување: Користете визуелни ознаки. Со користење на визуелните картици му олеснувате на ученикот да разбере чиј е редот, како и што треба да направи додека го чека својот ред. Можете да го користите материјалот од Прилогот 9. или користете ја понудената варијација на тој материјал (Прилог 12). Во текот на вежбањето на менување со материјалот од Прилогот 12, свртете соодветна страна на картичката која покажува: „Твој ред/Твој ред, јас чекам“ или страната која означува налог „Мој ред/Мој ред, ти чекаш“.

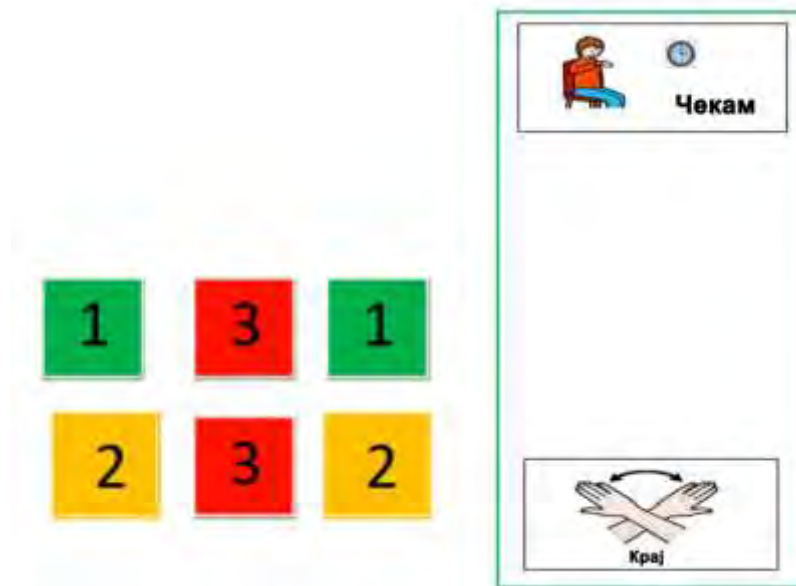
Користете гестовно поттикнување. Можете да користите и гестови како поттик за менување. Обновете го претставувањето на гестовите „Мој ред“ и „Твој ред“ и користете ги со налозите за менување.

Користете зајакнување: Наградувајте ги правилните изведувања во текот на вежбањето. Доколку сте направиле проценка на преференците на ученикот, ќе ви биде полесно да одредите кој вид на поддршка ќе го користите во текот на вежбањето.

Користете тајмер - Освен што се користи како аудитивен и визуелен знак кој означува траење на нечиј ред за користење на предмет, игра или активност, тајмерот обезбедува сите да имаат еднакво време во текот на својот ред.

Напомена: Доколку ученикот со кој вежбате менување има потешкотии во чекањето можете да поставите постер во училницата на кој се прикажани однесувања во текот на чекањето. Секогаш кога ученикот не го изведува чекање ред на правилен начин усмерете го на модел од постерот (Прилог 13). Можете да направите мини-

потсетник со овие правила кои ученикот може да ги има кај себе. Чекањето односно трпението можете да го вежбате на посебни часови, со користење на визуелен материјал (Прилог 14). Во текот на активноста која ученикот ја сака правете паузи (на пр. пауза во играње игри на таблет) и одбројувајте го времето (три, два, еден со одлепување картици со броеви) до продолжување на активноста. Нагласете го крајот на чекањето.



Слика 11. Пример на материјал за вежбање на чекање

Можете да ги користите и таканаречените „Fidget“ играчки. Учениците на кои им е тешко чекањето можете да им дадете некоја од овие играчки (спинер, масажни топки, играчки за стискање) кои ќе го окупираат во текот на чекањето ред. Треба да водите сметка околу изборот на играчките (доколку ваквите играчки на ученикот му претставуваат големо задоволство, може да се случи да се откаже од вежбањето на менување во играта и активностите).

ПОЗДРАВУВАЊЕ

Поздравувањето е чин на комуникација и начин на поврзување на луѓето. Во секојдневниот живот се користат различни формални неформални поздрави кои покажуваат убави манири и љубезност. Една од првите вештини кои се развиваат кај децата со типичен развој е поздравување во форма на мафтање со рака, или користење на едноставен поздрав „Здраво/Чао“. Децата со САС и/или ИО можат да имаат потешкотии во користењето на говорот во цел на остварување интеракција. Во многу случаи, без директно подучување, тие ја избегнуваат социјалната интеракција и имаат послабо развиени вештини потребни за склучување на пријателства и интеграција во социјалната средина. Затоа подучувањето на вештината на поздравување е важна, бидејќи тоа е првиот чекор за иницирање на интеракцијата и регирање на други луѓе во секое опкружување. Подучувањето на оваа вештина би требало да биде една од почетните теми во рамките на тренингот на социјалните вештини. Кога ќе постигнеме успех во подучувањето на ученикот во оваа вештина, тоа може да ја зголеми нивната мотивација за учествување во други интеракции.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПОЗДРАВУВАЊЕ - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да иницираат поздрав и да одговорат на поздрав од друга личност

Потребен материјал

Приказна во слики,

Формални и неформални поздрави (визуелен материјал),

Активност - Правилен или неправилен поздрав,

Компоненти на вештината одговарање на поздрав (визуелен материјал),

4а. Компоненти на вештината иницирање на поздрав (визуелен материјал),

Поздравување (видео-снимка),

Писмо за родителите

Сценарио на поздравување,

Социјална приказна Поздравување,

Картичка за визуелно поттикнување.

Напомена: Важни предвештини кои е потребно да се развиваат пред подучувањето на поздравувањето се имитацијата и заедничкото внимание. При подучување на поздравувањето потребно е со учениците да се обработи и говор на

телото, тон на гласот и фацијалната експресија кои се користат при поздравувањето (активности за подучување на тие вештини не се дадени во Приралникот).

На учениците кои користат аргументативна или алтернативна комуникација обезбедете им пристап до комуникациските картици или комуникациониот уред кој е програмиран со зборови и слики на поздрав.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

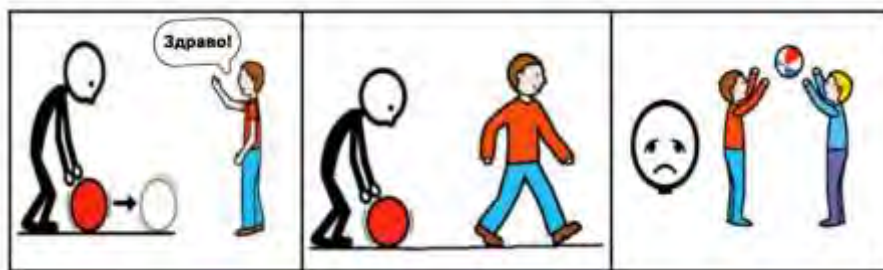
Пуштете снимка од скечот од линкот:

а) <https://www.youtube.com/watch?v=X8FZj5k7u9I> или

б) https://www.youtube.com/shorts/a2iZ_0AtOw4

По одгледаната снимка анализирајте со учениците што се случувало (што погрешно направиле, до што довело тоа, кој како се чувствувал, што требало да се направи). Би требало да се тежнее учениците сами да доаѓаат до одговорот, наместо да им се даваат готови одговори. Ако нивото на вербалните и когнитивните способности го дозволува тоа, можете да разговарате со децата за нивните искуства во вакви ситуации.

в) Во зависност од нивото на способност на ученикот со кој работите на оваа вештина, можете да им покажете приказна во слики (Прилог 1) со проблем ситуација и последици од недостаток на вештината на поздравување. Ученикот дава одговори или покажува (кој не сакал да упати поздрав, што направило детето кое упатило поздрав, кој е лут).



Слика 12. Пример на приказна во слики

Напомена: Можете со учениците да обработите и кои поздрави треба да ги користите при средба со различни категории на особи кои ги познаваат (другари,

наставници, членови на семејството и тн.) доколку постои потреба. За таа цел е даден материјалот „Формални и неформални поздрави“ (Прилог 2). Објаснете им на учениците кои се разликите во поздравувањето на различни категории на луѓе. Во зависност од способноста на ученикот (во смисол на запаметување, и сколоноста да ги мешаат научените работи), оделни видови на поздрав можете да ги обработувате во посебни работилници, или заедно. За учење и вежбање на формални и неформални поздрави е даден материјал Правилен или погрешен поздрав (Прилог 3). Ученикот нека ја објасни ситуацијата прикажана на сликите од материјалот, нека прочита (или вие прочитајте) кои поздрави ја следат, а потоа нека ја оцени дадената ситуација како исправна или погрешна и да стави соодветен симбол до сликата. Кога ученикот ќе ги диференцира различните форми на поздравување во зависност од видот на односот со поедини личности, поминете на појаснување и дискутирање за компонентите на вештината на поздравување.

Кажете им на учениците дека ќе учите како правилно се поздравува некоја позната личност. Објаснете им дека така им покажуваме на другите дека сме љубезни, добри кон нив и дека и другите тогаш се чувствуваат добро и ќе сакаат да се дружат со нас. Истакнете дека позната личност ја поздравуваме само при првата средба во текот на денот и дека тоа не мораме да го правиме доколку во текот на денот ја сретнеме повеќе пати.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Компонентите на вештината претставете ги усно, со слика и пишан опис до сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компоненти. Најпрво обработете одговарање на поздрав, па иницирање на поздрав.

Следи еден од примерите на компоненти на вештината одговарање на поздрав (Прилог 4).

Кога ќе ме поздрави личност која ја познавам:

Се вратам кон неа и ја погледнувам.

И го кажувам поздравот и и пружам рака.

Го сослушувам прашањето („Како си?/Што има ново?“).

Одговарам на прашањето.

На заминување ја поздравувам личноста (Кажувам: „Чао, се гледаме“).

Наведуваме еден од примерите на компоненти на вештината на иницирање на поздрав (Прилог 4а).

Кога ќе видам позната личност (другар/другарка):

Се вртам кон него и го погледнувам.

Се насмевнувам и го поздравувам (Кажувам „Чао“ и пружам рака).

Почекувам тој да ме поздрави.

Поставувам кратко прашање („Како си?/Што има ново?“).

Чекам да ми одговори.

На заминување го поздравувам (Кажувам: „Чао, се гледаме“).

Повторете ги хорски со учениците компонентите на вештината со користење на визуелниот материјал, а потоа поединечно со секој ученик. Дискутирајте со учениците за компонентите. Правилата можете да ги поставите на пано, за да служат како потсетник на учениците.

Напомена: Формата на поздравот менувајте ја во склад со категоријата на личноста која ученикот ја поздравува. Во материјалот е даден пример на поздравување на врник. Доколку ученикот одговара буквално на вообичаеното, рутинско прашање, претставете им ги на учениците одговорите кои можат да ги користат во тој случај (на пр: „Што има ново? - Ништо посебно“).

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео-снимка од вештината Поздравување (Прилог 5) Подискутирајте за однесувањата на снимката. По тоа можете да ја спроведете процедурата видео-поттикнување. По приказот на една компонента на вештината учениците треба да го изведат однесувањето кое го гледале. Учениците нека гледаат, а потоа нека го повторуваат однесувањето прикажано во секоја компонента се додека не го изведат на задоволувачки начин. Дури тогаш пуштете им ја наредната компонента. Процедурата повторувајте ја се додека не се комплетира изведувањето на вештината.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека во овој дел од работилницата ќе глумат и така ќе вежбаат да одговараат и иницираат поздрав.

Сценарио 1. Учениците имаат задача да ги изведат компонентите на вештината на поздравување во ситуацијата кога ќе сретнат наставник во школскиот ходник или при влегување во училница.

Сценарио 2. Учениците треба да ги изведат компонентите на вештината на поздравување во ситуација кога наставникот прв ќе ги поздравува (на пр. средба во училишниот ходник или при влегување во училница).

Сценарио 3. Поделете ги учениците во парови. Определете кој иницира, а кој одговара на поздравот. Пример ситуацијата која учениците треба да ја одглумат може да биде средба во училишниот двор или во парк.

Сценарио 4. Паровите нека ги заменат задачите од сценариото 3.

Убаво би било да „тимовите“ ученици се гледаат едни со други како ги изведуваат поздравувањата во играњето на улогите, да ги идентификуваат компонентите на вештината и да даваат проценка на изведувањето. Можете да ги прашате учениците и да дадат проценка на сопственото изведување. Следете ги тимовите и дајте им повратни информации и поддршка.

Секој ученик треба да учествува во играта на улогите за иницирање на поздрав и одговарање на поздрав на друга особа барем два пати.

На крајот од работилницата учениците кои биле успешни во играње на улогите можете да им дадете и домашна задача (на пр. во текот на наредната недела да поздрават одреден, за нив познат, врсник од друго одделение).

На родителите испрате им писмо (Прилог 6), материјал „Формални и неформални поздрави“ (Прилог 2) и пример социјална приказна (Прилог 8) која треба да ја читаат со децата. Исто така испратете им и материјал кој ги претставува компоненти на вештината (Прилози 4 и 4а). Во писмото објаснете им ја задачата - вежбање поздравување со акцент на изведување на компонентите. Учениците нека поздрават барем два пати другарче надвор од училишното опкружување. Можат да користат и спонтано настанати ситуации кога им доаѓаат пријатели дома. Замолете ги родителите да поттикнуваат добри изведувања. Потребно е родителите да ги забележуваат своите забелешки за вежбањето во тетратка/блокче за таа намена.

Како помош во играњето на улогите, односно за учење и увежбување на компонентите на вештината и подобро снаоѓање на учениците во ситуација на иницирање на поздравот можете да ја користите и скриптинг процедурата.

Скриптинг (сценарио) може да биде визуелно или аудиторно поттикнување и да им помогне да започнат или да одржат комуникација со други. За примена на процедурата можете да користите сценарио за иницирање поздравување на наставник, членови на семејството и врсниците (Прилог 7), а по дадениот пример од сценариото можете да креирате и сценарија и за други ситуации. Пишаните поттикнувања се намалуваат со постепено намалување на бројот на зборови во сценариото (еден пример за намалување на сценариото можете да видите во Прилог 7. Наградувајте го користењето на сценарио со вештачки зајакнувачи, на пр. со генерализирани условени зајакнувачи (економија со токени). Препорака е оваа процедура да ја воведете во различни социјални опкружувања (на пр. ходник, трпезарија, училишен двор).

Чекор 5. Создавањеприлики за користење на вештината

Во договор со останатие вработени, наставниците од училиштето и другите ученици, креирајте ситуации во кои учениците ќе ја применуваат вештината на поздравување. Некои од тие ситуации можат да бидат:

- Поздравување на техничкиот персонал при влегување во училиште;
- Средби со други наставници (во ходникот, дворот, одење во друга училница поради позајмување на нешто);
- Поттикнување на компететните врсници кога ќе ги сретнат вашите ученици да застанат, да се насмеат и да погледнат во нив со исчекување;
- Поттикнување на компететните врсници први да ги поздрават вашите ученици кога ќе ги сретнат во училиште.

Упатете ги наставниците да обратат внимание на правилно изведување на вештината. Нека ги пофалат учениците за соодветно однесување: „Петар, браво што го гледаше Марко во очи кога го поздравил“ или „Тоа е одличен начин да поздравил неког“. Важно е да се поттикнуваат и спонтаните, самоиницијативни поздравувања на учениците. Упатете ги наставниците да ги корегираат неправилните изведувања. Кога учениците ќе пропуштат да ја применат вештината, треба да ги потсетат на она што го учеле.

ПОДУЧУВАЊЕ ЗА ПОЗДРАВУВАЊЕ - Препораките за работа со учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Следните насоки можат да ви помогнат кога на вештината на поздравување ги подучувате учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка.

Вежбање поздравување со познати луѓе и во познато опкружување. За децата може да биде премногу тешко да вежбаат поздравување во ситуации кои им се непознати. Затоа најдобро е да почнете да вежбате поздравување со родителите и наставниците во познато опкружување, училица или по доаѓање дома. Во зависност од интересирањето на ученикот, во цел на подигање на мотивацијата, можете да користите и кукли во текот на вежбањето. На пример, додека ученикот е во просторија под надзор, друго лице кое ја држи куклата чука на вратата и влегува во просторијата. Куклата се врти кон детето, го вика по име и „се јавува“ (кажува гласно: „Чао, Перо!“ и му мафнува). Доколку детето одговори (со мавтање и вербално, во зависност од способноста), пофалете го или на некој друг начин наградете го (на пр. куклата може да му даде некој омилен предмет или да му пушти некоја музика). Ако детето не одговори, приближете му се и повторете го поздравот. Во случај детето ни на ова не одговори, можете да му дадете дополнителен поттик, почнувајќи од најмалиот па се до најинтензивниот.

На пример, можете прво да му кажете на детето: „Што треба да направиш?“. Повисоко ниво на поттик би подразбирало да му кажете на детето што треба да направи (на пр. да кажете: „Перо, мафни“ и мафнете). Во случај да гестовните и вербалните поттикнувања не се доволни, можете да користите и делумни или потполни физички поттикнувања. Во тој случај би било потребно уште една личност да биде вклучена за да му ја усмерува раката на детето (на пр. да го допре и полека да му го подигне лактот на детето како делумен физички поттик за мафтање или потполно да ја води раката на детето). Тоа може да го направите и вие. Обезбедете зајакнување и за изведувањето со поттикнување, не само за самостојното изведување. Вежбајте ги прво оние ситуации во кои куклата прва се јавува на детето, и на тој начин би го моделирале соодветното поздравување. Потоа, кога детето ќе се јави на доследен начин, можете да примените ситуации во кои од детето се очекува тоа прво да се јави на пр. низ процедура на временско одложување. Куклата влегува во просторијата, му приоѓа на детето, но не му се јавува (користете го исчекувачкиот поглед и близината за навестување за детето дека треба да направи нешто). Куклата чека на пр. пет секунди. Доколку детето самоиницијативно не се јави во тој период, користете еден од предходно опишаните поттикнувања. Поттикнувањата постепено намалувајте ги.

Користете поддршка на претходно опишаниот начин. Овие вежби можат да се применуваат во текот на дневните рутини, како и со познати личности.

Рутина. Обидете се да вклучите поздрав во природна рутина. Поздравот нека стане дел од утринската или попладневната рутина и вежбајте поздравување било кога сметате дека тоа е прикладно.

Едноставен поздрав за почеток на подучувањето. Не е неопходно да ги користите сите поздравни зборови или гестови. Изберете едноставен поздрав, како „Чао“ за почеток. На овој начин ученикот нема да биде збунет со големиот избор на поздрави. Исто така, користете и мафтање. Мафтањето е добар начин за поздрав за мали деца, како и невербалните ученици. Доколку ученикот не може да ја изговори целата реченица на пр. „Чао“, но може одделни гласови кои доследно ги применува во ситуацијата на поздравување (на пр. „Ч“, „Ча“) можете да ја примените процедурата на обликување која подразбира давање на поддршка за несовршените одговори кои веќе се во репероарот на однесувањето на детето, со очекување дека детето постепено ќе дојде до саканите форми на поздравот. Како детето постепено се ближи до саканото однесување, поддршката се дава за нов одговор, кој се ближи до целниот, додека предходните одговори повеќе не се поддржуваат. Конечно целното однесување во наведениот пример би било детето да каже „Чао“ во ситуациите на поздравување. Кога детето ќе почне да изговара глас „Ч“, некогаш и во приближна форма која звучи како „Ч“ (како почеток за зборот „Чао“) ја поттикнуваме таа форма, додека предходните повеќе не ги поттикнуваме, со очекување дека наредната форма која ќе ја поттикнеме ќе биде поблиска до целната (на пр. „Ча“), односно дека во некој момент детето ќе биде во состојба да ја изговори целната форма на поздравот.

Користете визуелни картички за поздрав. Поставете ги визуелните картички на места на кои учениците ќе се поздравуваат (влез во училиште, пред вратата на училницата). Некои ученици имаат развиени вербални способности, но сепак самоиницијативно не ги поздравуваат другите (на пр. не знаат на кој начин тоа да го направат, не знаат кога тоа да го направат), па во тој случај картичките можат да послужат како визуелно поттикнување да се примени одредена моторичка активност со значење „Здраво“. Значи, картичките би можеле да послужат како некој вид на потсетување, но и давање на пример на кои се начини можеме невербално да ги поздравиме другите. Примерот со картичка е даден во Прилог 9.

Видео-снимки можат исто така да се користат во подучувањето на поздравување на учениците кои имаат потреба за поголемо ниво на поддршка. Овозможете им на учениците неколку пати да ја погледаат истата видео-снимка, со поддршка за секое

гледање доколку е потребно. Ако постои можност, можат да погледнат и неколку снимки на кои различни деца ги применуваат овие вештини во различни ситуации. Кога ја креирате снимката, пожелно е нарацијата да биде насочена на невербалните знаци (на пр. се насмевнувам и и мафтам на личноста). Доколку се одлучите да користите видео-поттикнување, стопирајте ја снимката на поедини компоненти и барајте од учениците да покажат на снимката (екранот) битните детали како би биле сигурни дека го гледале внимателно и го училе битното (на пр. кој се насмевнува, кој мафта...), и потоа да ја изведат таа компонента, со зајакнувања на правилното изведување. Компонентите на вештината прилагодете ги на вербалните способности на вашите ученици (исклучете ги оние компоненти кои бараат вербализација, а воведете некој поздравен гест).

Социјални приказни. Доколку процените дека социјалните приказни можат да бидат корисни во работата со вашите ученици кои имаат поголема потреба за поддршка, можете да користите и аудио или видео формат на социјална приказна.

Пронајдете начин да ја зголемите мотивацијата на учениците за изведување на оваа вештина. Кога ќе почнете да ги подучувате за поздравување, би требало да го зајакнете секое успешно изведување на вештината (на пр. со гушкање, скокоткање, или да направите да пукне (дај петка); отпејте му нешто; заедно погледнете кратка снимка од неговото омилено видео или играјте си заедно, со неговата омилена играчка

УБАВИ МАНИРИ

Убавите манири и правила на убавото однесување се учат уште во раната возраст. Најефикасниот начин за учење опфаќа изнесување на правила, објаснување како тие се применуваат во секојдневниот живот, а потоа и доследно спроведување на наученото. Детето кое околу себе гледа убави манири и на тој начин континуирано ги учи и расте во грижлива особа, научена да обрнува внимание на чувствата на другите. Истовремено, ја учи и вештината на успешно владеење со себе и со своите постапки.

Децата со САС и/или ИО можат да имаат тешкотии во разбирањето на потребата за убави манири и почитување на другите. Ним им е тешко да разберат како на соодветен начин да ги покажат убавите манири. Поради тоа на овие деца потребно е да им се обезбедат дополнителни инструкции, подучување и вежбање како би ја имале оваа вештина во својот бихејвиорален репертоар.

ПОДУЧУВАЊЕ НА УБАВИ МАНИРИ - Употреба на убави зборови „Молам“ и „Благодарам“- основно ниво

Цел: Ученикот ќе научи да каже „Те молам“ пред да побара нешто и „Благодарам“ кога ќе го добие тоа што го побарал или што не го побарал.

Потребни материјали (Прилози):

1. Скеч за убави манири,
2. Компоненти на вештината Употреба на убавиот збор „Благодарам“ (визуелен материјал),
- 2а. Компоненти на вештината Употреба на убавите зборови „Те молам“ и „Благодарам“ (визуелен материјал),
3. Молам и благодарам (видео-снимка),
4. Писмо за родителите,
5. Чек-листа за евалуација на изведувањето.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

а) Пуштете им на учениците снимка или дел од снимката (1:28) од следниот линк: <https://www.youtube.com/watch?v=lgGy3tjblB0> или

б) Пуштете им на учениците снимка од скечот од Прилог 1

Било која од понудените опции да сте ја избрале, анализирајте со учениците што не било добро на снимката која ја виделе. Наведете ги учениците да го воочуваат погрешното однесување на личноста од снимката и до што тоа довело. Кажете им на учениците дека е важно, кога нешто бараме од друга личност, тоа да го направиме со убавиот збор „Те молам“. Кажете им дека е важно и да се заблагодариме кога нешто ќе добиеме. На тој начин другата личност ќе се чувствува добро и ќе мисли убаво за нас.

На учениците кажете им дека ќе учат како на најдобар начин да ги користат убавите зборови „Молам“ и „Благодарам“.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Поделете им го на децата визуелниот материјал со компонентите кои се представени со симбол и опис. Во зависност од вештината на која ги подучувате децата користете го соодветниот материјал.

Компоненти на вештината на заблагодарување (Прилог 2).

Доколку некоја друга личност ми даде нешто, ми помага или ми каже нешто убаво:

И кажувам/покажувам „Благодарам“.

Ќе се насмеам.

Напомена: Учениците кои со гест покажуваат „Благодарам“ можат да климнат со глава во смисол на одобрување и/или да стават рака на гради.

Компоненти на соодветно барање и заблагодарување (Прилог 2а):

И приоѓам на другата личност.

Ќе побарам што ми е потребно. Кажувам „Те молам...“

Ќе почекам да го добијам побараното.

Кажувам „Благодарам“ и се насмевнувам.

Чекор 3. Моделирање

На учениците може да им се пушти видео-снимката „Молам и благодарам“ (Прилог 3) два до три пати. Потоа побарајте од нив да го изведат

однесувањето кое го виделе, односно да ги изведат сите компоненти на вештината барање и заблагодарување. Доколку е потребно, користете поттикнувања во текот на изведувањето. Упатете им на учениците дескриптивни пофалби и корективни повратни информации доколку имаат потешкотии во изведувањето.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека ќе го глумат она што го гледале на снимка.

Сценарио 1. Секој ученик добива комплименти од наставникот и се заблагодарува.

Сценарио 2. Ученикот ги послужува другите ученици со грицки, а другите ученици му се заблагодаруваат.

Сценарио 3. Секој ученик му приоѓа на наставникот и го замолува да добие нешто (пожелно е да се користат активности, ситуации или предмети кои учениците вообичаено ги бараат), чека, го добива бараното и се заблагодарува.

Сценарио 4. Секој ученик му приоѓа на друг ученик и го замолува да добие нешто (пожелно е да се користат активности, ситуации или предмети кои учениците вообичаено ги бараат, чека да го добие бараното и се заблагодарува.

Следете ги учениците, упатувајте им дескриптивни пофалби за она што ќе го направат добро, корегирајте ги доколку неправилно ја изведуваат вештината и пофалете ги добрите изведувања. Поттикнете ја проценката на сопственото изведување кај учениците.

На родителите испратете им писмо (Прилог 4) и материјал кој ги претставува компонентите на оваа вештина низ симболи. Во писмото дајте им предлог за вежбање. Исто така можете да им испратите и чек-листа (Прилог 5) во која треба да ги забележат своите опсервации за тоа како детето ја вежбало оваа вештина. Оваа чек-листа можат да ја користат и наставници за проценка на примената на вештината во училиште.

УБАВИ МАНИРИ: Употреба на зборовите „Молам“ и „Благодарам“
ЧЕК-ЛИСТА ЗА ИЗВЕДУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНАТА ВЕШТИНА

Компоненти	Датум: _____ Место: _____ Личност со која ученикот вежба: _____			Датум: _____ Место: _____ Личност со која ученикот вежба: _____			Датум: _____ Место: _____ Личност со која ученикот вежба: _____		
	Самостојно изведува	Изведува со поттигнување	Коментар	Самостојно изведува	Изведува со поттигнување	Коментар	Самостојно изведува	Изведува со поттигнување	Коментар
И приоѓам на другата личност.									
Не побарам што ми е потребно. Кажувам „Те молам...“									
Не почевм да го добијам побараното.									
Кажувам „Благодарам“ и се насмевувам.									

Слика 13. Пример чек-листа на социјалната вештина „Употреба на убави зборови“

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Во договор со другите наставници креирајте ситуации во кои учениците треба да употребат убави манири. Тие ситуации можат да бидат:

- Барање на некоја игра или активности;
- Заблагодарување за позајмениот материјал;
- Заблагодарување за добиен комплимент;
- Заблагодарување за отстапена играчка;
- Заблагодарување за добиена помош;

Во таа прилика на учениците им се дава повратна информација за успешноста на изведувањето на вештината и им се дава дескриптивна пофалба доколку биле успешни, но им се укажува и на она што го извеле погрешно. Доколку учениците

заборават да ја употребат вештината, кажете им на наставниците да ги потсетат на она што го учеле за убавите манири.

Пофалувајте ги учениците за спонтано т.е. самоиницијативно користењето на убавите зборови „Молам“ и „Благодарам“ во текот на училишниот ден.

ПОДУЧУВАЊЕ НА УПОТРЕБА НА УБАВИТЕ ЗБОРОВИ „МОЛАМ“ И „БЛАГОДАРАМ“ - Препораки за работа со учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

За подучување на оваа вештина во зависност од индивидуалните карактеристики на ученикот земете ги предвид следниве препораки.

Користете ја Процедурата за прекинување на Бихејвиоралните ланци која подразбира прекинување активности - рутина која му е позната на детето. Одреден ланец на однесување се прекинува за да се изведе некое друго однесување. На пример, доколку секојдневно му помагате на ученикот да облече патики по завршување на часот во физкултурната сала, во текот на оваа процедура можете да ги преместите неговите патики на друго место (да ги подигнете високо, каде не може да ги дофати но на видливо место за него). Исто така можете да ги оставите заврзани. Ученикот можеби ќе ги бара патиките или да побара да му ги одврзете како би ги облекол.

Доколку ученикот не упати барање, можете да ја употребите менд процедурата (погледнете го описот во теоретскиот дел во Прирачникот) или моделирање. При моделирањето, водете сметка да моделирате правилна фраза). Моделираниот одговор треба да е прилагоден на јазничните способности на ученикот. На пример, за некои ученици моделираниот одговор може да биде: „Патики!“, а како детето напредува во вербалното изразување, моделираниот одговор може постепено да се проширува.

Користете зајакнувачи. За да се одржи однесувањето, тоа мора да биде зајакнато. За барање помош во овој пример, со користење или без користење на убави зборови (како „Молам“ и „Благодарам“) најприродно зајакнување е ученикот да го добие бараниот предмет (патики) или активност, макар и накратко. Подетални информации за споменатите процедури можете да прочитате во теоретскиот дел во Прирачникот.

Важно. Ако детето бара нешто на груб и непристоен начин не му го давајте бараното. Важно е сите наставници и родителите да бидат што подоследни во текот на учењето на оваа вештина.

ПОЗАЈМУВАЊЕ

Позајмувањето претставува важна социјална вештина во социјалната интеракција на секој ученик. Децата со САС и/или ИО можат да имаат тешкотии во изведувањето на оваа вештина. Позајмувањето подразбира учениците да знаат да бараат дозвола за да позајмат нешто, внимателно да ракуваат со предметот и да го вратат во иста состојба во која го зеле. На учениците со САС и/или ИО може да им бидат потребни дополнителни инструкции во подучувањето на ова однесување.

ПОДУЧУВАЊЕ ЗА ПОЗАЈМУВАЊЕ - основно ниво

Цел: Ученикот ќе научи да бара предмет од врсниците и по употребата да го врати на соодветен начин.

Потребен материјал (Прилози):

1. Лошо позајмување (снимка од скеч),
2. Позајмувам-не позајмувам (материјал),
3. Компоненти на вештината (визуелен материјал),
4. Редослед на позајмување (работен лист),
5. Позајмување (видео-снимка),
6. Исправно или погрешно позајмување (материјал),
7. Писмо за родителите,
8. Позајмувам работи (социјална приказна),
9. Листа за самопроценка.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Како прв чекор во подучувањето на позајмување можете да го гледате скечот Лошо позајмување (Прилог 1). Анализирајте го со учениците однесувањето кое го виделе на снимката - која грешка ја направило момчето и која е последицата од тоа. Можете и да ја демонстрирате ситуацијата со два лика, во која првиот лик зел предмет без дозвола на сопственикот на предметот, а сопственикот се налутил - што треба да нагласите. Алтернативно, можете да демонстрирате сценарио во кое еден лик позајмил предмет со дозвола од другиот, но не го вратил, или го оштетил или изгубил. Тогаш разговарајте со учениците и прашајте ги што можело поинаку да се направи.

Нагласете дека е потребно секогаш да се побара дозвола пред да се земе нешто што му припаѓа на друг и позајменото треба внимателно да се чува и да се врати по употребата. Ако го направиме тоа, пријателите секогаш ќе сакаат да ни позајмуваат предмети и ќе сакаат да се дружат со нас.

Во рамките на овој чекор можете да разговарате со учениците за предметите кои можеме да ги позајмиме, како и за оние кои не би требало да ги позајмуваме (лични предмети). За таа цел можете да користите материја Позајмувам - не позајмувам (Прилог 2).

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Кажете им на учениците дека ќе учите како правилно да позајмуваат предмети од други. Истакнете уште еднаш колку е важно да правилно позајмуваат, бидејќи така другите деца ќе сакаат да им позајмуваат предмети и да се дружат со нив. Компонентите на вештината претставете ги усно, со слика и напишан опис до неа (Прилог 3).

Компонентите на вештината се:

1. Одредувам што треба да позајмам.
2. Одредувам од кого да позајмам.
3. Му приоѓам на другарот од кого сакам да позајмам.
4. Прашувам „Можеш ли да ми позајмиш...?“.
- 5а. Ако каже „Можам“, го земам предметот и кажувам „Благодарам“.
- 5б. Ако каже „Не можам“ прашувам некој друг да ми позајми.
6. Внимателно го користам позајмениот предмет.
7. Кога ќе завршам со користењето, го враќам предметот.
8. Кажувам „Благодарам“.

Доколку со учениците ја обработивте работилницата „Употреба на убави зборови“ а вербалните способности на ученикот тоа го дозволуваат, можете да го користите и прашањето „Те молам, можеш ли да ми позајмиш...?“.

Повторете ги компонентите со секој ученик поединечно и хорски. Компонентите на позајмување можете да ги поставите како постер во училницата.

За утврдување на редоследот на позајмувањето можете да го користите работниот лист (Прилог 4).

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео - снимка „Позајмување“ (Прилог 5). Покажете им ја вештината во целост. Кога ќе им ја покажете целата вештина, искоментирајте ја снимката и нека учениците го опишат однесувањето кое го виделе. Потоа, применете ја процедурата на видео-поттикнување. Покажете им ја учениците секоја компонента од вештината посебно (користејќи замрзнати кадри), и потоа барајте од нив да го изведат тоа однесување кое го виделе. Обезбедите поддршка и насоки на учениците за изведување на секоја компонента од вештината. Важно е учениците го увежбаат ова однесување, а некои вежбања се дадени во следниот чекор од тренингот - Бихејвиорално увежбување.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека ќе ја вежбате вештината позајмување. Во оваа прилика можете да го користите визуелниот материјал (Прилог 3) за да ги поттикнете учениците на правилно изведување. Еве неколку сценарија за вежбање:

Напомена: Во секое од наведените сценарија ставете ги учениците во замислена или стимулирана ситуација во која им недостасува некој предмет (на пр. ножички за да исечат цртеж, маркер за да пишуваат на бела табла, линијар или одредена боица при цртањето...) за да низ овој вид вежбање поминат и низ првите две компоненти:

1. Одредувам што треба да позајмам.
 2. Одредувам од кого да позајмам.
- Сценарио 1: Секој ученик има задача да го замоли наставникот да му даде некој предмет, добива позитивен одговор и позајмува.
 - Сценарио 2: Секој ученик има задача да го замоли другарчето да му даде некој предмет, да добие позитивен одговор и позајмува.
 - Сценарио 3: Секој ученик има задача да го замоли наставникот да му даде некој предмет, добива негативен одговор, потоа оди до другарче, ја повторува постапката и позајмува.
 - Сценарио 4: Секој ученик има задача да го замоли другарчето да му даде некој предмет, добива негативен одговор, оди друго другарче, ја повторува постапката и позајмува.

Во текот на овие вежбања ги поттикнувате учениците, доколку е потребно. Важно е континуирано и доследно да им давате информации на учениците врз основа на вашите проценки за тоа колку добро позајмуваат. Охрабрете ги да самите го проценат своето позајмување, а исто така и да го проценат изведувањето на другите врсници (Прилог 5).

За часовите на вежбање можете да го користите и материјалот „Правилно или погрешно позајмување“ (Прилог 6).

Испратете им писмо на родителите (Прилог 7) со упатства за вежбање, социјална приказна Позајмувам предмети (Прилог 8) која треба да ја прочитаат со децата, како и визуелен материјал кој ги опишува компонентите на вештината низ симболи. Во упатството објаснете им ја на родителите вежбата која треба да ја изведуваат со децата, откако предходно ќе ја прочитаат социјалната приказна. Вежбата може да се изведува со позајмување предмети во домот или во други секојдневни ситуации. За да поттикнете генерализација, погледнете ја стратегијата “Play date “ во теоретскиот дел од прирачникот.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

По обработката на вештината, во соработка со другите наставници, организирајте можности за нејзината примена во текот на секојдневните школки активности за кои е потребно да се позајми некој материјал. Договорете ги овие ситуации со останатите вработени во училиштето. Некои од тие ситуации можат да бидат:

- Давање задача на ученикот да од друг наставник позајми или ја врати позајмената книга или некој друг предмет;
- Давање задача на ученикот да од врсниците позајмува и го враќа позајмениот училишен материјал;

Упатете ги останатите наставници дека е важно да ги пофалат соодветните изведувања на вештината позајмување на учениците. Исто така, доколку е потребно, нека им упатуваат и корекции и потсетете ги на правилниот начин на изведување на вештината.

БАРАЊЕ ПОМОШ

Барање на помош е многу важна социјална вештина. Учениците треба да бараат помош кога имаат проблем, кога нешто не разбираат или кога не знаат како да го извршат задачата. На учениците со САС и/или ИО може да им биде потребна помош од другите во текот на процесот на учење, но често не ја бараат. Поради недостаток во изведување на оваа социјална вештина се случува учениците да прекинуваат со задчата или покажуваат некои облици на проблематично однесување. Подучување на учениците за препознавање на ситуации во кои им е потребна помош и подучување за соодветен начин на барање на помош им дава можност за ги задоволат своите потреби.

ПОДУЧУВАЊЕ ЗА БАРАЊЕ ПОМОШ - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да бараат помош од врсниците или наставниците на соодветен начин.

Потребен материјал (Прилози):

1. Последица (материјал),
2. Ситуација и помагачи (материјал),
3. и За. Компоненти на вештината,
4. Барање помош (видео-снимка),
5. Материјал за смопроценка,
6. Писмо за родителите,
7. Можам да барам помош (социјална приказна),
8. Картичка за визуелно поттикнување.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За овој чекор на подучување, во зависност од способноста на учениците со кои работите, можете да користите некоја од понудените активности:

а) Два ученика треба да одглумат ситуација во која еден не знае како да ја вклучи програмата на компјутерот на кој наставникот им задал задача, додека ученикот кој седи до него тоа го направил. Првиот ученик се налутил бидејќи не знаел ова да го направи сам и во лутина удирал по тастатурата на компјутерот. Наставникот го испратил ученикот на разговор со училишниот психолог. Доколку процените дека

учениците можат да имитираат неадекватни облици на однесување, тогаш можат да одглумат некоја од следните ситуации:

- учениците се на ужина, но еден од нив не успева да ја отвори својата ужина (сад или кесичка); првиот ученик ја изел ужината, а другиот останал гладен и бил тажен;
- Ученикот изгубил јакна, тетратка, молив или некој друг личен предмет и не можел сам да го пронајде, но не побарал помош;
- на ученикот му се одврзале врвките, но не знаел да ги заврзе, ги згазнал и паднал кога биле во дворот.

Коментирајте за овој скеч- која е последицата, како дошло до неа, што требало да се направи за да не дојде до неа.

б) Можете да ја прочитате приказната Детето кое завивало како волк или преку линкот https://www.youtube.com/watch?v=7zFvjN_4EQA пуштете и аудио-видео формат. Учениците нека наведат што е погрешно во однесувањето на детето и какви биле последиците од барањето помош кога не ни е потребна (тоа ги лути другите, се губи нашето време или на некој друг, личноста можеби нема да добие помош кога навистина ќе и биде потребна...). Разговарајте за тоа како ситуацијата од приказната може да се однесува и на вистински животни ситуации.

в) Користете го визуелниот материјал Последици (Прилог 1). Учениците нека ја коментираат прикажаната ситуација и до што довело не барањето помош. Дискутирајте за тоа што ликот од сликата требало да направи за да не дојде до прикажаната последица.

По дискусијата, прашајте ги учениците какво е нивното искуство - барајте да ви опишат ситуации кога им била потребна помош. Прашајте ги како одлучуваат дали да побараат помош. Од кого ја бараат?

Нагласете го фактот дека на сите нас понекогаш ни е потребна помош и дека е во ред да побараме помош од други. Важно е помошта да ја бараме само тогаш кога сами не можеме нешто да направиме. Предуслов за оваа вештина е ученикот да научи да признае кога му е потребна помош.

Напомена: Доколку е потребно, разговарајте со учениците за различни ситуации кога би можело да ви затреба помош. Бележете ги ситуациите на табла за секој ученик

и набројувајте кои личности се можни помагачи во тие ситуации. Можете да го користите материјалот „Ситуации и помагачи“ (Прилог 2). Дајте им на учениците задача проблем-ситуација прикажани на слика да ја спарат со слика од личноста која во тие ситуации може да им даде помош. Нека ги објаснат своите одговори.

Чекор 2. Идентификување на компоненти на вештината

Објаснете им на учениците дека ќе учите како да бараат помош на соодветен начин.

а) Претставете им го визуелниот материјал со компонентите на вештината усно, со слика и напишан опис до сликата (Прилог 3). Продискутирајте ја секоја компонента со учениците.

Кога нешто не можам да направам сам:

1. Одредувам кој другар ќе ми помогне.
2. Му приоѓам на другарот кој го избрав за помош.
3. Го прашувам: „Дали можеш да ми помогнеш...?“
4. Откако ќе ми помогне, кажувам „Благодарам!“.
- 4.а Ако ми каже „Не“, прашувам некој друг да ми помогне.

б) Компоненти на вештината барање помош од наставник (Прилог 3а).

Кога неможам сам нешто да направам, барам помош од наставничката. Треба да:

1. Ја подигнам раката.
2. Чекам наставничката да ме праша што сакам.
3. Кажувам: „Ми треба помош околу...?“
4. Кога ќе ја добијам бараната помош, кажувам: „Благодарам“.

Напомена: За да ја поврзете оваа вештина со вештината на употреба на убави зборови, можете да дадете и алтернатива во третата компонента, доколку вербалните способности на детето тоа го дозволуваат „Те молам, можеш ли да ми помогнеш за...?“ или пократко „Те молам, помогни ми да...?“.

Компонентите повторете ги хорски и поединечно. Можете да ги истакнете на пано во форма на постер и на тој начин да обезбедите поттик за вежбање.

Чекор 3. Моделирање

Во овој дел на подучувањето можете да користите моделирање во живо или техника на видео-поттикнување.

Гледајте ја видео-снимката Барање помош (Прилог 4) со учениците на екран или на паметна табла. На снимката учениците треба да ја гледаат првата компонента на вештината, а потоа тоа однесување да го изведат. По првата, прикажете им ги по ред и останатите компоненти, а по прикажување на секоја компонента учениците треба да го демонстрираат однесувањето. Повторувајте ја процедурата додека учениците на задоволителен начин не ги изведат чекорите, за да се припремат за вежбањата во следниот чекор на подучувањето. Обезбедете им поддршка и насоки на учениците при изведувањето на секоја компонента.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека во овој дел од работилницата ќе глумат правилно барање на помош. Пред да започнете со активностите повторете ги компонентите со учениците. Организирајте активност во парови од врсници или ученик-наставник. Во врсничките парови еден од врсниците треба да има улога на помагач. Подолу се примери од сценарио кое можете да го прилагодите на можностите на учениците.

- Сценарио 1: Дајте му го на ученикот омилениот предмет затворен во торба која тешко се отвора. Ученикот треба да побара помош на правилен начин со користење на компонентите предходно опишани. Откако првиот ученик ќе ги изведе сите компоненти, ученикот помошник, односно наставникот, ја отвора кутијата и му го дава предметот.
- Сценарио 2: Дајте му на ученикот задача да ги помести клупите на другиот крај на училницата. Ученикот треба да побара помош на правилен начин со користење на компонентите предходно објаснети.
- Сценарио 3: Ученикот ги загубил шалот и ракавиците/јакна/перница... Потребно е да побара помош на правилен начин користејќи ги предходно опишаните компоненти.

- Сценарио 4: На ученикот му е потребна помош околу задачата. Ученикот треба да побара помош на правилен начин со користење на предходно опишаните компоненти.

Следете ги учениците во изведувањето на сите компоненти на вештината и ако е потребно, обезбедете поттик. Забележете ги своите опсервации и дајте им на учениците повратни информации за нивното изведување. Охрабрете ги да самите направат проценка за своето барање на помош (Прилог 5) или да ги проценат изведувањата на другите ученици.

Испрате им писмо на родителите (Прилог 6) со упатствата за вежбање, социјална приказна „Можам да барам помош“ (Прилог 7) која треба да ја читаат со децата и визуелниот материјал кој ги опишува компонентите на вештината низ симболи. Во упатството објаснете им ја на родителите вежбата која треба да ја изведуваат со децата, откако предходно ќе ја прочитаат приказната. Некои од вежбањата дома можат да бидат барање помош од домашните во ситуација кога бараат одреден предмет, спремаат храна, ја средуваат собата итн.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

По обработката на вештината во наредниот период, создадете можности за примена на вештината во текот на училишните активности во кои ќе биде потребно учениците да побараат помош во некои активности. Во текот на тие активности, обавезно пружете му повратна информација на ученикот и пофалете ги или наградете ги со соодветно на квалитетот на изведувањето на вештината.

- Некои ситуации за примена на вештината можат да бидат:
- Дајте им задача без доволно објаснување.
- Дајте им тешки задачи

Кажете му на ученикот да ги постави столчињата за филмот кој ќе го гледате и предложете му да побара помош ако е потребно.

Примена на вештината можете да ја договарате со другите наставници од училиштето во текот на работењето во дневниот/продолжениот престој, воннаставните активности (клубови, работилници) итд.

ПОДУЧУВАЊЕ ЗА БАРАЊЕ ПОМОШ - Препораки за работа со учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Кога ги подучувате учениците на кои им е потребна поголема поддршка во учење на оваа вештина, покрај општите препораки од прирачникот, можете да ги следите и овие:

Од најмал до најголем интрузивен поттик. Поттикнувањето можете да го примените почнувајќи од најмалиот поттик, така што ќе ја покажете (гестуално или вербално) визуелната картичка со компонентата која детето треба да ја изведе. Ако ученикот не иницира барање, усно побарајте. Кажете му на ученикот: „Кажите ми треба помош“. Ако користите гестови или картичка за претсавување на барањето (Прилог 8), истовремено демонстрирајте движење или покажете му ја картичката. Пофалете го секој обид на детето да ја изведе вештината. Ако е потребна поголема поддршка, можете да поминете на делумен или целосен физички поттик. Допрете го и лесно подигнете го лактот на детето усмерувајќи го да направи движење или да ја земе картичката или направете го целиот гест со раката на детето, односно доближете му ја раката да ја земе картичката. Веднаш пофалете го секој обид, вклучувајќи го и оној кој е поттикнат, бидејќи така го зајакнувате изведувањето на вештината и го обликувате секој нареден обид на детето да побара помош.



Слика 14. Пример на картичка за визуелно поттикнување

Користете процедура на прекинување на Бихејвиоралниот ланец, мент-модел процедура и/или процедура на временско одложување. Во текот на вообичаената игра на ученикот со некој предмет (на пр. количка) земете го тој предмет. Ставете го во

прозирна тегла или кутија и добро затворете, така што нема да може да ја отвори без помош. Оставете го садот на место на кое ученикот може самостојно да го земе или дајте му го во рака. Седнете пред ученикот и почекајте да ви сигнализира дека му е потребна помош (да ви ја даде или покаже на теглата, погледне во неа итн.). Ако поминало долго време (ако ученикот минута-две се мачи да ја отвори и не успева во тоа, односно кога ќе престане самостојно да се обидува), а не ви ја дал теглата, помогнете му со прашање. „Што сакаш“ (ова прашање служи како навестување дека може да побара помош од вас).

Кај учениците кои немаат развиени вербални способности очекуван одговор може да биде на пр. давање на теглата и покажување кон теглата. Доколку тоа не успее (почекајте 10 -тина секунди), кажете му: „Сакаш помош“, земете ја неговата рака и помогнете му да го изврши давањето на теглата. Кога ученикот ќе ви ја предаде теглата, отворете ја и пуштете го да ужива во тоа што е внатре. Кажете му: „Бараше помош за да ја земеш играчката!“. Оставете го детето да си игра со играчката 10-20 секунди и повторете ја процедурата.

Во случај ученикот да го изгуби интересот, земете нешто друго што сака и повторете ја постапката. Вежбајте го ова (некогаш и повеќе денови) додека ученикот не започне да ви ја подава теглата спонтано, како би ја побарал вашата помош, а вие воопшто не му помагате.

РАЗГОВОР

Разговорот претставува интерактивна, усмена комуникација помеѓу двајца или повеќе луѓе. Вештината на разговор е важен дел од социјализација, пријателство па дури неформални врски или кратки интеракции и во значајна мерка влијае на квалитетот на животот. Како детето се развива, важно е и неговите комуникациски вештини да се развиваат и негуваат, за да биде способно да се изразува во сите аспекти и области од својот живот. За поголем број од децата разговорот е лесен, бидејќи природно учат како да се вклучат во разговорот, без експлицитно подучување. Кај децата со САС и/или ИО можат да постојат тешкотии во изведувањето на оваа вештина. Потешкотиите во започнување и одржување на разговорот често ги спречуваат децата со САС и/или ИП да развиваат пријателства и го попречуваат нивниот успех во училиште. Поради тоа многу е важно да со помош на вежби, дополнителни подучувања и користење на различни стратегии, да ја развиваме и унапредуваме оваа комплексна вештина кај децата.

ПОДУЧУВАЊЕ НА РАЗГОВОР - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат соодветно да го започнат разговорот, да учествуваат во разговорот со почитување на наизменичност и задржување на темата на разговорот и ќе знаат и соодветно да го завршат разговорот со соговорникот.

Потребни материјали (Прилози):

1. Лош разговор (видео-снимка),
2. Компоненти на вештината на започнување на разговорот,
3. Компоненти на вештината на одржување на разговорот,
4. Компоненти на вештината на завршување на разговорот,
5. Разговор (видео-снимка),
6. Поздрави за започнување на разговорот (работен лист),
7. Стратегија на разговорот,
8. Постапување на прашање и давање на коментар,
9. Теми за разговорот,
10. Одржување на разговорот (работен лист),
11. Завршување на разговор,
12. Писмо за родителите.

Напомена: За правилно да се вклучат во разговор со другите, децата со САС и/или ИО треба да научат различни етапи од разговорот, односно да совладаат различни подвештини. Тие подвештини можеме да ги поделиме на: започнување на разговорот, учествување/одржување на разговорот (со задржување на теми на

разговор), почитување на наизменичност во разговорот и соодветно завршување на разговорот.

Во овие активности за подучување прикажано е учење и унапредување на секоја од наведените подвештини, и во склад со идентификуваните потешкотии ќе ја обработувате потребната етапа/подвештина од разговорот. Доколку вашите ученици имаат произразен недостаток на усвојување на вештината разговор, потребно е секоја од наведените подвештини најпрво да ги одработите посебно и потоа да ги реализирате часовите на вежбање. Учениците кои имаат донекаде развиени подвештини на разговор, треба да учествуваат во наведените активности за да ги унапредат тие подвештини.

Невербални знаци во текот на разговорот, кои би требало да се обработат во текот на подучувањето на разговор, не се дадени во оваа програма.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Пуштете им на учениците снимка од скечот Лош разговор (Прилог 1) снимката го опфаќа недостатокот на неколку компоненти од етапата на разговорот. Во овој дел, во зависност од вештината која ја обработувате, на учениците треба да им пуштите соодветни делови од снимката на скечот. Анализирајте со нив што не било добро во скечот кој го виделе. Наведете ги да воочуваат она што недостасувало во разговорот, и до што тоа довело. Прашајте ги да ли нешто слично имаат доживеано, и до што довело тоа што не разговарале на правилен начин. На крајот, прашајте ги децата што мислат тие зошто е важно да водиме разговор (на пр. за да стекнеме пријатели, да ги искажеме чувствата, за да добиеме некоја информација итн). Кажете им дека е важно, кога разговараме, тоа да го правиме на правилен начин, за подобро да не разберат другите и да сакаат уште да зборуваат и да се дружат со нас.

Можете да им посочите на учениците за важноста на вештината на разговарање и да им го приближите значењето на одделни компоненти од разговорот и низ следните активности:

а) Играта „Заврши ја реченицата“. Кажете им на учениците внимателно да ги слушаат речениците кои ќе ги изговарате и дека треба да смислат што ќе кажат за да тие реченици ги завршат. Предлози на реченици:

- Перо отишол во продавница, купил чоколадо и...
- Марко во паркот се лула и...

- Омилена боја на Лука е....
- Ана вчера ја повредила....
- Најмногу сакам да јадам...
- Денес на училиште учевме за...

На крај од играта прашајте ги учениците што се би требало да направат за да смислат добар крај на реченицата (внимателно да слушаат, да размислат што да кажат, но да биде поврзано со она што го слушнале).

б) Играта „Погоди го замислениот предмет“. Поделете ги учениците во парови. Еден ученик треба да замисли еден предмет кој го гледа во просторијата, а другиот поставува прашања се додека не го погоди замислениот предмет. Потоа учениците нека си ги заменат улогите. На крајот од играта прашајте ги учениците што се треба да направат во текот на разговорот за да дојдат до одговорот (на пр. внимателно да слушаат, да го запомнат она што е кажано, да поставуваат добри прашања...).

Кажете им на учениците дека сега ќе учите на кој начин треба да го започнат разговорот/да го одржуваат разговорот/да го завршат разговорот.

Напомена: доколку постои потреба, наведените етапи од разговорот обработете ги на посебни работилници пред да ги обедините. За да учениците подобро разберат, на табла или на пано, можете да представите и графички приказ кој го покажува почетокот, средината и крајот на разговорот.



Слика 15. Пример за графички приказ на етапите на разговор

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Компонентите на секоја вештина претставете ги усно, со слика и со пишан опис до сликата.

Поделете им на учениците:

Визуелен материјал со компонентите на вештината на започнување на разговор (Прилог 2):

1. И приоѓам на личноста со која сакам да разговарам.
2. Ја поздравувам.
- 2а. Доколку не ја познавам, ја поздравувам и го кажувам моето име.
3. Внимателно го слушам поздравот од другата личност.
4. Поставувам прашање („Како си?“) или давам коментар („Мило ми е што те гледам!“).
5. Внимателно го сослушувам одговорот од другата личност.

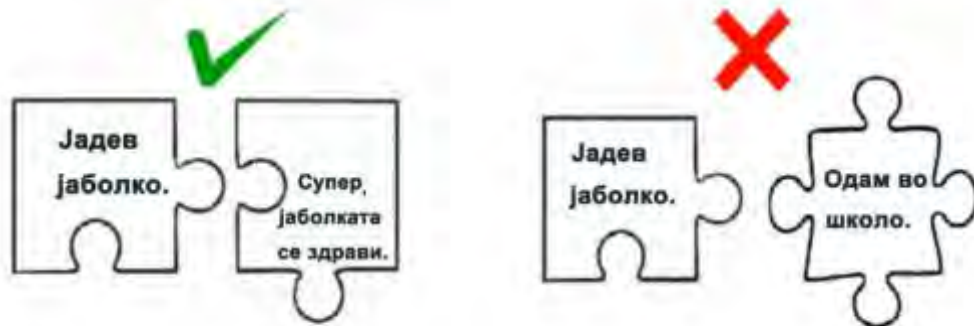
Компонентите во материјалот од Прилогот 2 се однесуваат на приоѓање и на позната и на непозната личност и во склад со тоа усмерувајте го ученикот да ги изведува останатите компоненти на вештината на започнување на разговорот. Компонентата број два која подразбира упатување на поздрав, обработена е во работилницата Поздравување. Доколку е потребно, потсетете ги учениците на вештината на поздравување. Напоменете им поздравот да го упатуваат само при првата средба во текот на денот. Можете да им дадете на учениците предлог со различни прашања кои ја следат оваа компонентата. Некои од тие прашања се: „Што има ново?“, „Каде беше?“, „Што се случува?“, „Каде беше за викенд?“, „Што ќе правиш за распуст?“ и сл.

Визуелен материјал со компоненти на вештината учествување/одржување на разговорот (Прилог 3):

1. Другата личност или јас ја одбираме темата за која зборуваме.
2. Поставувам прашање или давам коментар во врска со темата.
3. Додека другата личност, јас молчам и слушам.
4. Кога другата личност ќе престане да зборува, прашувам или кажувам што сум сакал.

Компонентата два можете сликовито да им ја објасните на учениците со начинот на речење на сложувалка: коментарите се вклопуваат како деловите од сложувалка и

дајте им некој пример (додека некој зборува за јаболки и коментарот или прашањето треба да биде за јаболки, а не за училиште). Тоа може да се илустрира и со следниот графички приказ на табла или на пано:



Слика 16. Пример на графички приказ на коментарите во разговор

Визуелен материјал со компонентите на вештината завршување на разговорот (Прилог 4):

1. Другата личност или јас одлучувам да ли сакам да го завршам разговорот.
2. Кажувам нешто соодветно за крај на разговорот.
3. Кажувам „Чао“ или „Довидување“.

Повторете ги хорски и поединечно со учениците компонентите од вештината која сте ја обработувале. Компонентите ставете ги на пано.

Во текот на подучувањето за изведување на компонентите на одделни етапи од разговорот можете да ја користите и процедурата на верижно поврзување напред.

Процедурата верижно поврзување напред подразбира учење на првиот одговор во низа од секвенци. Тоа значи дека ученикот најпрво го учите на самостојно изведување на првиот чекор, а му помагате во изведувањето на сите останати чекори. Во конкретниот случај, најпрво учете ја првата компонента од етапата на разговорот кој го обработувате. Кога таа прва компонентата (поттикната или непоттикната) ученикот самостојно и успешно ќе ја изведе, дајте му зајакнувач. Потоа првата и втората компонента се поврзуваат, и кога ученикот ќе ги изведе самостојно и успешно дајте му зајакнувач. Така продолжете да ги поврзувате алките од веригата, во овој случај компонентите од вештината, додека ученикот не ја совлада вештината во

целост. Детален опис на процедурата верижно поврзување ќе ја најдете во теоретскиот дел.

Во зависност од нивото на функционирањето на децата, можете и да продискутирате за одделни компоненти (на пр. што можат да ја прашаат другата личност, за што да зборуваат со другата личност, што можат да кажат кога сакаат да го завршат разговорот и сл.)

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео-снимка од вештината Разговор (Прилог 5). Разговарајте со нив за снимката. Потоа спроведете ја процедурата видео-поттикнување. Пуштајте им ја секоја компоненте од вештината одвоено и по секоја од нив, дајте им упатство да го изведат однесувањето кое го виделе. По изведувањето на поодделните компоненти од вештината, дајте им на учениците повратна информација за изведувањето пред да поминете на наредниот чекор. Процедурата повторувајте ја се до успешно изведување во целина.

Како дополнителен поттик, или како самостојна техника, можете да користите и видео-самоделирање. Во теоретскиот дел од прирачникот видете на кој начин можете да ги креирате снимките на самоделирање и како да ја примените процедурата.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Кажете им на учениците дека ќе играат некои забавни игри за да ги вежбаат вештините на разговорот. Овие вежбања можете да ги снимите и подоцна да ги коментирате со учениците како примери за добро и лошо изведување на овие вештини. Еве неколку сценарија за вежбање:

Започнување на разговор:

Сценарио 1: На таблата можете да напишете различни зборови кои означуваат поздрави, но и оние кои не се тоа, или да им дадете работен лист „Поздрав за започнување на разговор“ (Прилог 6). Од учениците побарајте да ги заокружат поздравите со кои можат да го започнат разговорот.

Сценарио 2: Поделете ги учениците во парови. На учениците кои вежбаат започнување на разговор поделете им стартери со разговори кои можат да ги користат во текот на вежбањето (Прилог 7). Стартерите се претставени со текст и со

симболи, за да можат да го користат и ученици кои имаат потешкотии со вештината на читање (добро би било учениците прво да ги запознаете со значењето на симболите).

Одржување на разговорот:

Сценарио 1: Поделете ги учениците во парови. Учениците кои ги подучувате на вештината одржување на разговорот треба да одговорат на темата која ја одбрал другиот ученик, односно да постават прашање во врска со темата или да дадат коментар. Во целта на ова вежбање можете како поттик да го користите визуелниот постер од Прилог 8 - Поставување на прашања и давање на коментар.

Сценарио 2: Поделете ги учениците во парови. Учениците кои ги подучувате на вештината учествување во разговор треба да одберат тема и да ги применат сите компоненти на оваа вештина. Во овие вежбања, исто така можете да го користите визуелниот постер од Прилог 8 „Поставување на прашања и давање на коментари“.

Предлози за теми:

- Разговор со братот или сестрата за училиште.
- Разговор со други деца за одење во парк.
- Разговор за играчките со продавачот во продавницата за играчки.
- Разговор со родителите за плановите за викенд.
- Разговор со другарчето за сладоледот кој го изеле.
- Разговор за омилениот цртан филм со другарчето.
- Разговор со другарче за одење надвор и играње на снег.
- Разговор телефонски со другарот за одење во кино.

Сценарио 3: Пуштете ја снимката од некој разговор (соодветен цртан филм или филм од Јутјуб). Паузирајте ја снимката и барајте од учениците да пробаат да го продолжат започнатиот разговор.

Сценарио 4: Доколку учениците имаат развиени вештини на читање и пишување, организирајте „Пишани разговори“. Работејќи во парови, учениците треба да разговараат на одредена тема со пишување, враќајќи ја хартијата напред-назад.

Во сите вежби нагласете која улога ја игра соговорникот (било да е другарче, наставник, непознато лице). Учениците треба да се менуваат во улогите, односно да ги поминат двете улоги во сценариото еден и два.

Доколку е потребно, можете да ги обработите Темите за разговор од Прилог 9 за да им олесните на учениците да одберат соодветни теми во зависност од категоријата на соговорникот. Следејќи ја наведената категорија, за секоја тема искоментирајте и наведете ги учениците да дадат примери на разговор за конкретна тема. На учениците можете да им дадете и работен лист од Прилогот 10 за утврдување на вештината одржување на разговорот.

Наизменичност во разговорот:

Сценарио 1: Пронајдете едноставен драмски текст кој веќе сте го обработувале и со кој учениците веќе се запознаени. Учениците нека ги читаат или изговараат своите улоги и во таа прилика да го почитуваат својот ред на изговарање на текстот.

Сценарио 2: Играта „Раскажуваме приказна“. Започнете некоја приказна само со една или две реченици. Дајте им упатство на учениците со ред, еден по еден да додаваат своја реченица или две во врска со приказната. Оваа активност може да биде прилагодена и на учениците кои користат картици со симболи, ленти со реченици или комуникатор.

Сценарио 3: Игра „Микрофон“. Земете играчка микрофон или стапче кое пред тоа можете да го украсите. Правило на оваа игра е само детето кое го држи микрофонот или стапчето може да зборува (можете да им дадете идеја за што да зборуваат). Играта можете и вие да ја започнете - држете го микрофонот и кажете: „Јас сум на ред“. Можете предходно да поставите тајмер на 30 секунди. Кога тајмерот ќе се исклучи, времето за зборување е завршено, и предајте го микрофонот на друг ученик и кажете „Ти си наред“. Учениците нека продолжат со играта по овој систем.

Завршување на разговорот:

Објаснете им на учениците дека е важно разговорот да се заврши на соодветен начин, за да другите и понатаму сакаат да разговараат со нас и за да имаат добро мислење за нас. Прочитајте примери на реченици за соодветно завршување на разговорот (Прилог 11) и секој ученик нека ги повтори. Потоа можете да вежбате низ дадени сценарија:

Сценарио 1: Учениците треба да извлечат една картичка од Прилогот 11 и да одглумат соодветен или несоодветен завршеток на разговорот. Некои предлози се :

- Разговараш со другарче, а родителите те чекаат.

- Мајка ти ти вели да престанеш да разговараш на телефон, бидејќи вечерата е спремна.
- Во паркот разговараш со другарка, а твојот најдобар другар поминува покрај паркот.
- Во ходникот разговараш со другар и имаш помалку од една минута да стигнеш на почетокот од часот.
- Твојот татко ти кажува што се купил во продавница, а ти брзаш да ја гледаш омилената серија.

Наградете ги правилните изведувања во сите предходни сценарија, укажете им на грешките и вклучете зајакнувачи доколку е потребно.

Кажете им на учениците дека низ играње на улогата со другар/другарка треба на соодветен начин да го започнат и одржуваат разговорот, да ја почитуваат наизменичноста, и соодветно да го завршат разговорот. За вежбање на вештината на разговор користете ги следните сценарија:

- Маша и Рашо се договараат што да и купат на мајка им за роденден.
- Ивана не запаметила што има за домашна работа, и ја прашува Лана.
- Ана го бара Петар на телефон за да го праша каде ќе оди за викенд.
- Марко гледа дека Лука е тажен додека седи во ходникот во училиште.
- Ана седнала во кафич и наратчала пијалок.
- Павле влегол во аптека за да и купи лек за мајка му.
- Иван запознал ново другарче на тренинг.
- Сања и Ана зборуваат дека сакаат да јадат чоколаден колач.
- Јелена и Милица се договараат да одат во трговски центар.
- Зоран му кажува на Марко дека не се чувствува добро и Марко е загрижен.

На родителите испратете им писмо (Прилог 12), како и материјали кои представуваат компоненти на вештината низ слики. Покрај тоа, на родителите можете да им испратите и снимка од видео-поттикнување (Прилог 5). Сценаријата кои се наведени за вежбање во рамките на ова методолошко упатство, исто така можат да се вежбаат и дома. Кажете им на родителите дека можат да вежбаат „Соседски разговори“. Додека разговараат со соседите, нека се обидат да го вклучат и своето дете во разговорот. Нека ги припремат децата - да ги научат кои прашања можат да им ги постават на соседите. Дајте им предлог да ги користат секојдневните ситуации (како одење во продавница) и да вежбаат разговор (со продавачот).

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Во договор со останатите наставници од училиштето креирајте ситуации во кои учениците ќе ги применуваат потребните вештини за разговор. Покрај вообичаените ситуации кои бараат разговор/комуникација, наставниците во рамките на редовната настава можат да ги организираат следните активности:

- Организирајте дел од часот кој ќе го наречете „Утрински разговор“ или „Викенд вести“, кога ученикот кој раскажува како го поминал викендот од останатите ученици ќе добива прашања во врска со темата. Исто така, тој ученик може да биде во улога на оној кој поставува прашања или дава коментар.
- Испратете го ученикот кај наставник во друга училница на пример, да позајми некој материјал. Нагласете му дека треба да го поздрават наставникот кај кого влегува во училница, кажува за што е дојден и соодветно да го заврши разговорот.
- Задајте им на учениците тема за разговор: храна, филм, спорт.
- Учениците нека го започнат разговорот со некој кого помалку го познаваат (на пр. во текот на ужината).
- Ученик треба да пронајде во класот ученик кој има помал брат.
- Ученик треба да пронајде другар кој има големо куче.
- Игра „Постави прашање“.
- Учениците нека разговараат за вработените во училиште (хигиеничар, домар).

Кажете им на наставниците да им даваат повратни информации на учениците за успешноста на изведувањето на вештината како и зајакнувачи за правилно изведување. Да им укажуваат на компонентите на вештината кои ги извеле погрешно и да ги потсетат што треба да направат.

ПРИДРУЖУВАЊЕ ВО ИГРА

Придружување во игра спонтано се развива кај деца со типичен развој, меѓутоа кај децата со САС и/или ИО развојот на оваа вештина или на други вештини на социјална интеракција може да биде отежнат. Дури иако детето со САС и/или ИО добро си игра со играчките кога е само, тоа може да има проблем да игра со други деца, односно, можат да постојат потешкотии во делење на просторот за игра, менување со играчките или во придружување во играта. Затоа е потребно овие ученици директно да се подучуваат како успешно да управуваат со социјалните интеракции.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПРИДРУЖУВАЊЕ ВО ИГРА -основно ниво

Цел: Учениците ќе научат на соодветен начин да се придружат на играта со врсниците.

Потребен материјал (Прилози):

1. Придружување во игра (снимка од куклена претстава),
2. Компоненти на вештината придружување во игра (материјал),
3. „Што да кажам“ (работен лист),
4. Придружување во игра (видео-снимка),
5. Лист за самопроценка,
6. Писмо за родители,
7. Се придружувам на другарите во играта (социјална приказна).

Напомена: Важни предвештини кои е потребно да се развијат пред подучувањето на вештината придружување во игра се: контакт со очите, почитување на личниот простор, заедничко внимание, вештина на самостојна и паралелни игри.

На учениците кои користат аргументативна или алтернативна комуникација обезбедете им пристап до комуникациските картички и комуникациски уред кој е програмиран со зборови и слики за придружување во игра.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За да ја утврдите потребата за учење на оваа вештина, можете да ја користите снимката од куклената претстава „Придружување во игра“ (Прилог 1). По изгледаната снимка, анализирајте со учениците што се случувало - што куклата погрешно направила, до што довело, кој како се чувствувал, што требало да се направи? На учениците кажете им дека ќе учите како треба правилно да се придружат во играта со

врсниците. Објаснете им дека со такво однесување им покажуваме на другите дека сакаме да се дружиме, дека сме љубезни и дека и другите тогаш се чувствуваат убаво.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Претставете ги компонентите на играта усно, со слика и напишан опис до сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компоненти (Прилог 2). Компоненти на вештината се следните:

1. Одлучувам дали сакам да се придружам на другарчето или другарите во играта.
2. Приоѓам до другарот кој се игра.
3. Прашувам: „Дали можам да играм со тебе?“.
4. а) Ако одговорот е „Да“ – си играм со него.
4. б) Ако одговорот е „Не“ - прашувам некој друг да си играме или си играм сам.

Усно повторете ги чекорите со секој ученик поединечно, потоа хорски со сите ученици. Во текот на повторувањето можете да ја демонстрирате секоја компонента. Поставете ги компонентите како постер во училница. За обновување на одделни чекори, можете да го користите и работниот лист „Што ќе кажеш“ (Прилог 3).

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им ја на учениците видео-снимката „Придружување во игра“ (Прилог 4). Откако ќе им ја покажете целата вештина можете со нив да разговарате за однесувањето на снимката. Потоа спроведете ја техниката видео-поттикнување. Откако ќе ја изгледаат снимката со првата компонента на вештината учениците треба да ги изведат однесувањето кое го гледале. Повторувајте ја процедурата за изведување на сите компоненти. Поттикнувајте ги и пофалувајте ги учениците за добрите изведувања.

Чекор 4. Бихејвиорално унежбување

За овој чекор на подучување упатете ги учениците дека во овој дел од сесијата вежбаат како да се придружуваат во играта со врсниците. Некои од сценаријата можат да бидат:

Сценарио 1: Организирајте ја играта на учениците во училница. Ученикот кого го подучувате на придружување во игра треба да пријде до одредена група на ученици

(или на еден ученик) кои си играат и да побара дозвола да им се придружи во играта. Учениците/ученикот имаат задача да му дозволат да си игра со нив.

Сценарио 2: Организирајте игра на учениците во училница. Ученикот кого го подучувате на придружување во игра треба да пријде до одредена група на ученици/ученик, кои си играат/игра, и да ги/го праша да се придружи во играта. Учениците/ученикот имаат задача да не го примат/прими во игра.

Напомена: Доколку постои можност, организирајте ги оние игри кои ученикот кому е насочена интервенцијата ја сака.

Во текот на вежбањето внимателно следете го секој ученик и пружете му неопходен степен на поттикнување. Секогаш обидете се да го пронајдете она што ученикот добро го извршил (на пр. „Убаво му пријде на другарот“) и потоа упатете и корективна повратна информација, ако е потребно. За наградување на правилно изведените однесувања можете да користите и структурирани системи на зајакнување како на пр. економија со токени.

Учениците можете да ги поттикнете да ги проценуваат и сопствените изведувања во текот на вежбањето (Прилог 5).

Известете ги родителите со писмо за вештината на која сте работеле (Прилог 6). Испратете им писмо односно упатство за вежбање, визуелен материјал и социјална приказна „Придружување во игра“ (Прилог 7). Напоменете им на родителите дека за вежбање можат да користат и спонтано настанати ситуации или некои рутини, како одење во парк или ситуации во кои им доаѓаат домашни пријатели со деца. Замолете ги родителите да ги поддржуваат добрите изведувања. Исто така пожелно е родителите да ги бележат своите согледувања за вежбањето во тетратка за таа намена.

Чекор 5. Создавањеприлики за користење на вештината

По обработката на вештината, во договор со останатите наставници, во текот на неделата обезбедете прилики учениците да се придружуваат на врсниците во реална ситуација на играта, без оглед каде се случува во училница, во дворот, сала за физичко и тн. Ова подразбира предходно планирање на ситуација кога ученикот сака да се вклучи во групна игра, структурирање на средината и материјалот кој ученикот го користи, како и обучени врсници кои во моментот ќе ја прифатат неговата иницијатива. Во текот на овие ситуации наставникот кој го следи вежбањето и

задолжително дава повратна информација на ученикот и пофалби за соодветно изведување на оваа вештина.

По ☀️	😊	😐	😞
Понеделник	одлично	добро	може подобро
Вт ☀️	😊	😐	😞
Вторник	одлично	добро	може подобро
Ср ☀️	😊	😐	😞
Среда	одлично	добро	може подобро
Че ☀️	😊	😐	😞
Четврток	одлично	добро	може подобро
Пе ☀️	😊	😐	😞
Петок	одлично	добро	може подобро

Слика 17. Пример листа за самопроцена на изведбата

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПРИДРУЖУВАЊЕ ВО ИГРА - Препораки за работа со учениците на кои им е потребено повисоко ниво на поддршка

Следните препораки можат да ви помогнат да го прилагодите совладувањето на оваа вештина на учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка во подучување на вештината придружување на игра со врсниците.

Поедноставете ја вештината во склад со потребите на ученикот. Наместо неколку компоненти на вештината, како алтернатива, можете да започнете со директно обраќање кон врсниците и поставување на прашања „Можам ли да си играм со вас?“.

Овозможете пристап до средства за комуникација. Кога подучувате ученици кои се невербални или минимално вербални, неопходно е да имате воспоставен систем на комуникација. Постојат различни опции: Некои ученици можат да користат знаковен јазик за да се придружат на групата, некои ученици можат да користат комуникација за размена на слики или комуникациски уреди за да изразат такво барање.

Зајакнување. Без разлика кој начин на комуникација го користи ученикот, задолжително пружете му внимание и пофалете го за успешните обиди или нивни апроксимации.

Поттикнување. Пружете му поддршка на ученикот во вид на поттикнување. Поттикнувањето можете да го примените така што ќе му покажете картичка со компоненти кои ученикот треба да ги изведе. Ако ученикот не иницира барање, кажете: „Прашај - Мојам ли да си играм со тебе?“. Доколку користи гестови или картички за да го каже барањето, истовремено со вербалното поттикнување покажете гест или картичка. Пофалете го секој обид на изведување на вештината. Ако е потребна поголема поддршка, можете да користите делумно или потполно физичко поттикнување. Допрете го и полека подигнете го лактот на детето насочувајќи го да направи движење или да ја подигне картичката, или направете го целиот гест со раката на детето, односно приближете ја неговата рака за да ја подигне картичката. Кога ученикот е во состојба да на соодветен начин го започне придружувањето во игра со поттикнување, можете да ја започнете процедурата временско одложување на поттикнувањето, а потоа целосно да го укинете.

Мотивирачки активности. Бидејќи мотивацијата игра голема улога во учењето на некоја вештина, потребно е се започне со активноста која е мотивирачка за вашиот ученик, со игра која е позната, интересна и која може успешно да се изведува.

Спојување. Можете детето да го научите дека партнерот во играта може да му ги даде предметите кои ги сака и кои му требаат, дека времето поминато со другите може да биде корисно. Спојте го партнерот за игра со омилените предмети или активности на вашето дете за да вашето дете сака да се придружи во играта.

Play dates (Договорени средби за игра). Ова е одличен начин вашето дете да стане поопуштено во придружувањето во игра со врсниците. Упатете ги родителите во концептот на договорени средби за игра - нека партнер за игра за почеток биде само еден вртник и нека бројот на врсноци постепено се зголемува. Идентификувајте соодветни активности за игра. Тоа би требало да бидат активности во кои двете деца ќе уживаат и кои бараат комуникација и интеракција помеѓу децата. Може да се наведе датумот за играње, кои видови игри ќе се играат и дали може да се заработи награда за добро однесување (за повеќе информации за самата процедура да се погледне во теоретскиот дел).

ПОВИКУВАЊЕ НА ИГРА

Играње со врсниците е важна социјална вештина која сите деца треба да ја научат. Таа е темел на пријателствата. Децата се чувствуваат прифатено кога се во игра со врсниците. Со повикување на врсниците на игра ги покажуваат социјалните вештини сигурност и асертивност. Учениците во училиште имаат повеќе можности да играат со врсниците. Меѓутоа, повикување на игра може да биде отежнато за децата со САС и/или ИО. Поради тоа многу важна задача е да се подучуваат за повикување на игра за да се унапреди нивното социјално функционирање.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ПОВИКУВАЊЕ НА ИГРА- основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да повикаат друга личност за игра со предложување на одредена активност.

Потребен материјал (Прилози):

1. Игри (визуелен материјал),
2. Компоненти на вештината на повикување на игра (визуелен материјал)
3. Ги повикувам другарите на игра (видео - снимка),
4. Писмо за родителите,
5. Ги повикувам другарите на игра (социјална приказна),
6. Чек - листа за вештината „Повикување на игра“.

Напомена: Важни предвештини кои е потребно да се развиваат пред подучувањето повикување на игра се контакт со очите, почитување на личен простор, заедничко внимание, поставување на прашања, вештина на заедничка игра.

На учениците кои користат аргументативна или алтернативна комуникација обезбедете им пристап до комуникациските картчки или комуникациски уред кој е програмиран со зборови и слики за повикување на игра.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Со помош на драматизација можете да им ја представите на учениците последицата од недостаток на чекорот на вештината повикување на игра. На пример, еден ученик може да глуми дека му се игра фудбал, но не ги повикува децата да му се придружат. Во друг скеч ученичка може да повика некое другарче да си играат, но без предлог за игра и така само стојат еден покрај друг.

Наведете ги учениците да ги воочуваат последиците од недостаток на вештината (момчето е тажно бидејќи не играл фудбал, ученикот е тажен бидејќи не е вклучен во

играта). Дискутирајте за тоа што требало да се направи за да не дојде до прикажаната последица. Доколку е потребно, со учениците можете да поразговарате за игрите кои можат да се играат со семејството и со другарите во училиште, парк, дома. За таа цел можете да користите материјалот „Игри“ (Прилог 1).

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештина

Кажете им на учениците дека ќе учите како на најдобар начин да го повикаат другарот на одредена игра. Поделете им на учениците визуелен материјал со компонентите од вештината повикување на игра (Прилог 2), каде секоја компонента е претставена со симбол и опис. Поединечно и хорски повторете ги компонентите на вештината. Компонентите се :

1. Одбери ја играта која сакаш да ја играш со другарчето.
2. Одбери го другарот со кој сакаш да си играш.
3. Доближи му се на другарот.
4. Погледни го и прашај го: „Сакаш ли да си играме...?“
5. Ако каже: „Да“ - започнете ја играта.
- 5а. Ако каже: „Не“ - прашај некој друг другар да си играте или играј сам.

Компонентите на повикување на игра можат да бидат прикажани како постер во училница и да служат како потсетник во текот на наредните вежбања на оваа вештина.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им на учениците видео-снимка Повикување на игра (Прилог 3). По разговорот и дискусијата за прикажаното однесување можете да ја користите техниката на видео-поттикнување. Дајте им на учениците упатство по секој виден чекор од вештината да го изведат истото однесување. По изведувањето на одделна компонента од вештината дајте им повратна информација на учениците за изведувањето пред да поминете на следната компонента. Процедурата повторувајте ја се до изведување на вештината во целост, односно додека учениците не научат да ја изведуваат секоја компонента на вештината на задоволувачки начин.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Објаснете им на учениците дека во овој дел од работилницата ќе се преправаат дека го повикуваат пријателот да си игра со нив.

Сценарио 1: Еден ученик го повикува другарот да играат (се избираат парови од капа). Ученикот кој е повикан на игра треба да ја прифати поканата за играње карти, шах, речење на коцки итн.

Сценарио 2: Учениците се во парови, но во сценариото се менува играта која се предлага. Ученикот кој е повикан да игра треба да ја прифати поканата.

Сценарио 3: Одредете ги паровите на учениците каде еден има задача другарот да го повика на игра, а тој да го одбие предлогот.

Секој ученик треба да помине низ сите сценарија. Играњето на улогите најпрво може да ги изведувате на релација ученик-наставник па потоа ученик-ученик.

Испратете им на родителите писмо (Прилог 4.), социјалната приказна Повикување на игра и материјалот во кој се претставени компонентите на вештината. Во писмото објаснете им ја задачата: најпрво со своите деца да ја прочитаат социјалната приказна од Прилог 5., а потоа да ја изведат вежбата на повикување на другарот на игра - со акцент на избор на игра, избор за другарче за игра, приоѓање и гледање во очи и поставување на прашање „Да ли сакаш да си играме...“. Испратете им на родителите и чек -листа (Прилог 6.) за да ги забележат своите согледувања за тоа како детето ја изведувало вештината.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Во договор со другите наставници во училиштето креирајте ги ситуациите во кои учениците треба да ја употребат вештината повикување на другарот на одредена игра. Некои од тие ситуации можат да бидат на часовите по физичко или на часовите на одделенската заедница:

- Повикување на врсникот на игра со топка;
- Повикување група на врсници на групна игра (фудбал, кошарка);
- Предложување и играње на друштвени игри со другарите од одделение;
- Предложување и играње на забавни игри како „На буква на буква“, „Топло-ладно“, „Икс-точка“, „Брза географија“ итн.

Потикнете ги врсниците да ја прифатат поканата за игра на вашиот ученик.

Упатете ги и другите наставници да го забележуваат правилното изведување на вештината. Нека ги пофалат учениците за добро изведување: „Петар, браво што му пријде на Марко и го праша да играте кошарка!“. Важно е да кај учениците ги поддржуваат и спонтаните повикувања на врсниците на игра како и да ги корегираат неправилните.

КОНТРОЛИРАЊЕ НА ЛУТИНАТА

Контролирањето на лутината подразбира подучување на децата на вештината на препознавање на сопствената лутина, како и тоа како да ја регулираат и да ја изразат на здрав и конструктивен начин. Управувањето со лутината е важен дел на растењето и учењето на емоционалната зрелост и саморегулација. Децата со САС и/или ИО можат да имаат тешкотии во изведувањето на оваа вештина. Меѓутоа, со примена на специфични стратегии овие ученици можат да се научат успешно да ја контролираат лутината.

ПОДУЧУВАЊЕ НА КОНТОЛИРАЊЕ НА ЛУТИНАТА - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да ја изразат лутината на неагресивен начин

Потребен материјал (Прилози):

1. Приказна за лутината.
2. Добар или лош избор (материјал),
3. Компоненти на вештината (визуелен материјал),
4. Како да се смирам (материјал),
5. Контрола на лутината (1) – видео-снимка,
- 5а. Контрола на лутината (2) –видео-снимка,
6. Како се чувствувам денес (материјал),
7. Писмо за родителите,
8. Правила за однесување кога сум лут (визуелен материјал),
9. Скала на емоции (визуелен материјал),
10. Пример на конгнитивно сликовна проба (материјал).

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За прв чекор во подучувањето, во зависност од нивото на потребната поддршка на ученикот, можете да изберете некоја од следниве активности:

а) Активностите со учениците можете да ги започнете и со гледање на снимка (или дел од снимка: <https://www.youtube.com/watch?v=xndipPwBWPg>)

б) Можете да ја користите приказната од Прилог 1.

Анализирајте ги однесувањата кои ги виделе на снимката или од приказната - кој направил грешка во однесувањето, и која е последицата од тоа? Дискутирајте со учениците. Низ дискусија за изведување на оваа вештина разговарајте и за алтернативите за агресивно однесување. За таа цел можете да го користите материјалот Дobar или лош избор (Прилог 2.).

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Кажете им на учениците дека ќе учите некои од начините како да ја контролираат лутината. Објаснете им дека доколку знаеме да ја контролираме својата лутина, нема да ги вознемириме другарите па тие ќе сакаат да се дружат со нас.

Пример за компонентите на вештината за контролирање на лутината е представен текстуално и со симбол низ визуелниот материјал (Прилог 3.).

Кога сум лут:

1. Се смирувам (Вдишувам длабоко три пати или...).
2. И кажувам на друга личност: „Лут сум поради...“
3. Разговарам за проблемот или барам помош.

Усно повторете ги чекорите со секој ученик поединечно, потоа хорски со сите ученици. Обработете ги со учениците стратегиите со кои можат да се смират доколку постои потреба. За таа цел можете да го користите материјалот „Како да се смирам“ (Прилог 4.).

Чекор 3. Моделирање

Во овој чекор употребете ја видео-снимката „Контрола на лутината“ (Прилог 5) и применете ја процедурата видео-поттикнување. Стопирајте ги кадрите на снимката за да можат учениците да го видат правилното изведување на секоја поединечна компонента од вештината. Покажети им ја секоја одделно. Дајте им налог на учениците да гледаат приказ од една компонента од вештината, а потоа да го повторат однесувањето кое го гледале пред да им ја пуштите наредната компонента. Процедурата се повторува се додека не се комплетира изведувањето на вештината на задоволувачко ниво. Потоа, учениците треба да го увежбаат однесувањето во следниот чекор на подучување.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Во рамките на овој чекор учениците ја вежбаат вештината по дефинирани компоненти глумејќи ја ситуацијата по одредени сценарија. Примери на сценарија кои можете да ги обработите се:

- Сценарио 1: Ученикот крши нешто што му припаѓа на друг ученик бидејќи другиот ученик прв седнал на лулашка.
- Сценарио 2: Ученик турка друг ученик бидејќи сака тој да ја фрла топката во кошот.
- Сценарио 3: Ученик збоува погрдни зборови бидејќи му се срушила кулата од коцки која ја направил.
- Сценарио 4: Ученикот е лут бидејќи неможе да ја напише задачата и ја кине тетратката и вика.

Можете да ги прашате учениците да препознаат една ситуација која би можела да ги налути. Потоа во парови да ја одглумат таа ситуација. Потоа заменете ги улогите.

Следете ги учениците, забележете ги своите впечатоци, упатете им дескриптивни пофалби за она што добро го извршиле („Одлично се смири“), корегирајте ги доколку вештината ја изведуваат неправилно. Поттикнете ја проценката на сопственото изведување кај учениците.

Материјалот „Како се чувствувам денес“ (Прилог 6) можете да го користите во различни прилики. Учениците можат да ги препознаваат сопствените емоции, на пример: на почеток на часот, по разрешување на конфликтните ситуации итн.

Испратете им на родителите писмо (Прилог 7) со упатства за вежбање, приказна „Лутина“ (Практикум „Однесување“ кој се наоѓа на линкот [Приказни за подучување социјални вештини](#)) која треба да читаат со децата и визуелниот материјал кој ги опишува компонентите на вештината.

Чекор 5: Создавање прилики за користење на вештините

По обработка на вештината, секоја конфликтна ситуација искористете ја како прилика учениците да ја применат оваа вештина. Во таа прилика задолжително дајте му повратна информација на ученикот и пофалете го или наградете го за соодветно изведување на вештината. Известете ги останатите наставници кои работат со ученикот на која вештина работите. Упатете ги да ја поддржат вашата работа така што ќе го пофалат соодветно управување со лутината на вашите ученици, како и така што

ќе ги пофалат и другите ученици за соодветно однесување во присуство на вашите ученици.

ПОДУЧУВАЊЕ НА КОНТРОЛИРАЊЕ НА ЛУТИНАТА - Препорака за работа со учениците на кои им потребено повисоко ниво на поддршка

Во оваа прилика наведуваме некои од начините со чија помош може да се спречат испади на лутина и да се поттикне контрола кај учениците со САС и/или ИО на кои им е потребен повисок степен на поддршка во текот на подучувањето.

Комуницирајте јасно. Учениците со САС и /или ИО можат да имаат тешкотии да разберат што им се зборува, како и да ги разберат изразите на лицата и говорот на телото. Ова може да предизвика фрустрација и анксиозност, што може да доведе до лутина. Зборувајте јасно и прецизно, користејќи кратки реченици. Дајте им на учениците повеќе време за обработка на информациите. Користете го правилото шест секунди (дајте информација, почекајте отприлика шест секунди ученикот да ја обработи, а потоа, доколку е потребно, повторете ја информацијата користејќи исти зборови).

Обезбедете структура. Создавање на структура и користење на распоред за учениците со САС и/или ИО може да помогне во намалување на анксиозноста и лутини реакции. Користете и систем на визуелна поддршка за да им помогнете да воспостават контрола на својата лутина. Еден од примерите може да биде постер во училница со правила на однесување во текот на лутењето (Прилог 8.).

Помогнете им на учениците во препознавање на емоции. На одредени ученици со САС и/или ИО им е тешко да разберат апстрактни концепти како што се емоции, но постојат начини емоциите да се претворат во поконкретни концепти, на пример со користење на скала/термометар на емоции (Прилог 9.). Можете да користите систем семафор, визуелен термометар или скала од 1 до 5 за да го прикажете интензитетот на емоциите во облик на бои или броеви. На пример, зелено светло на семафорот или број 1 може да значи - смирен сум; црвено светло на семафорот или број 5 - лут сум. Упатете ги учениците да ги следат физичките промени во телото кога им објаснувате за лутината. На пример „Кога сум лут, ме боли stomакот, лицето ми поцрвенува, плачам“. Кога крајноста на лутината и смиреноста подобро се разбираат, можете да почнете да се занимавате со нијансите помеѓу нив.

Обезбедете сигурно место/катче во училницата. Овој дел од училницата учениците можат да го користат за да се смират и изолираат од факторот средина кој

им создава фрустрација. Сигурни места можат да бидат мали шатори, фотељи, завесите во кош и сл.

Алтернативни активности. Лутината често може да помине со активност која ослободува енергија или натрупана аксиозност. Можете да обезбедите вреќи за боксирање; трчање и секако и трамболините можат да помогнат.

Неутрално пренасочување. Неутралното пренасочување е техника во која наставникот или родителот го спречува ученикот да се впушти во агресивно однесување, насочувајќи го наместо тоа да изведе соодветно однесување и да обезбеди награда за саканото алтернативно, неагресивно однесување. Наставниците или родителите не би требало да разговараат со ученикот додека го пренасочуваат однесувањето. Зборувањето или подигање на гласот може да доведе до тоа да вашето дете се чувствува вознемирено или збунето, посебно ако веќе има проблеми во комуникацијата и разбирање на јазикот.

Зајакнување е наградување на неагресивното однесување. Саканото однесување се зајакнува со давање на омилената играчка, активност или едноставно внимание и пофалба. Зајакнувањето на соодветното однесување ќе го мотивира ученикот да продолжи да се однесува добро.

Техники на моделирањето. При прифаќањето на позитивното однесување учениците можат да имитираат ликови од видео-снимка, како и однесување на врсниците во мала група; или да следат модел на однесување на терапевтот во сесија еден на еден.



Слика 18. Пример на материјал за примена на когнитивно – сликовни проби

Техника на конгнитивно-сликовни проби. Оваа техника претставува визуелна низа на однесувања, како роман и има за цел подучување на социјално посакувано однесување. Освен слика, низата го прати и текстот. На пример, со оваа техника може да се претстави ситуација која предизвикува лутина; после неа - стратегии кои го смируваат ученикот, ја намалуваат лутината во конкретната ситуација; и на крај низата го следи позитивното зајакнување. Користејќи ја оваа техника можете да ги подучите учениците на секвенци на опуштање кое треба да се примени кога ќе се соочи со ситуацијата која потенцијално предизвикува лутина (Прилог 10).

ИЗВИНУВАЊЕ

Извинување е важна социјална вештина во одржување на здрави социјални односи. Со оваа вештина децата учат да превземат одговорност за сопствените постапки. Децата со типичен развој од рана возраст учат да се извинуваат, набљудувајќи ги своите родители и другите луѓе во нивната околина. Децата со САС и/или ИО се разликуваат од своите врсници по способноста да разбираат или да користат јазик, како и да препознаваат емоции, а тоа е основа за учење на вештината извинување. Затоа, подучување на оваа вештина може да биде голем предизвик. На родителите и наставниците останува да им помагаат да разберат кога извинувањето е прикладно - за случајна или намерна грешка. Многу е важно кај децата да поттикнат емпатија, а не само да ги учите да го изговараат зборот „извини“.

ПОДУЧУВАЊЕ НА ИЗВИНУВАЊЕ - основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да се извинуваат за однесување кое растажува или повредува друга личност и да ја препознаат ситуацијата во која треба тоа да го направат.

Потребни материјали (Прилози):

- Лошо однесување (снимка),
- Компоненти на вештината Извинување (визуелен материјал),
- Извинување (видео-снимка),
- Сценарио - Извинување,
- Писмо за родителите,
- Чек-листа - Извинување,
- Извинување (социјална приказна),
- Работен лист – „Кажите извини“.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За овој дел се дадени неколку можности, а изборот на активности направете го врз основа на возраста и способностите на вашите ученици.

а) Пуштете цртан филм „Маша и Медо на рибарење“ (дел од 2 минути) во кој Маша прави разни зафрканции на сметка на Медо и никогаш не му се извинува, иако Медо е лут (линк до епизодата <https://www.youtube.com/watch?v=6vPDvbD1SKg>).

Анализирајте го со учениците цртаниот филм со поставување на прешања:

Дали Маша добро се однесувала со Медо?, Дали на Медо му годи нејзиното однесување?, Како изгледал Медо кога се лутел?, Дали Маша со таквото однесување може да го изгуби Медо за пријател?, Што би требало Маша да направи по сето ова?, Очекуван одговор е -да се извини. Важно е да ги насочите учениците да ги разберат зборовите како повреден, да се натажи, како и препознавање на овие состојби кај другите. Исто така треба да ги насочите и на разбирање на последиците од овие емоционални состојби.

б) На учениците може да им пуштите и видео-снимка (Прилог 1) со училишни ситуации во кои еден ученик не намерно повредува и растажува друг ученик. Снимката можете да ја стопирате на делот кога се гледа вознемиреноста, лутината, како и некои последици од лошото однесување (на пр. кога наставникот го кара ученикот, караницата меѓу учениците и сл.). Разговарајте со учениците што требало да направи ученикот од снимката за да се избегне оваа ситуација и што треба да направи откако ќе се видат последиците на ваквото однесување.

в) Можете да побарате од учениците да раскажат некое свое доживување (без разлика дали случајно повредиле некого или нив некој ги повредил). Предходно раскажете некое свое доживување кога вие сте повредиле некого. Се подразбира дека приказната ќе ја прилагодите на способностите на учениците и дека ова ќе го примените во соодветни ситуации.

На учениците кажете им дека ќе учите како надобро да се извинат за однесувањето со кое ги растажуваат или повредуваат другите.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Поделете им на учениците материјал каде секоја компонента е претставена со симбол и текст (Прилог 2). Продискутирајте за компонентите со учениците. Учениците можат и да наведат што би требало да направат во текот на извинувањето. Компонентите се :

Престанувам со однесувањето кое растажува или повредува друга личност.

И приоѓам на таа личност.

Кажувам: „Извини поради...“.

Правам нешто убаво за таа личност.

Во склоп на овој материјал дадена е и алтернатива - гестовно изразување наместо вербално, за учениците кои имаат тешкотии во вербалното изразување.

Кај компонентата четири, дадена е празна коцка, за да можат учениците да додадат/нацртаат свои идеи за тоа што би можеле да направат за другата личност.

Визуелниот материјал ставете го на пано. Повторете ги компонентите хорски со учениците. Потоа, со секој ученик поединечно повторете ги правилата.

Чекор 3. Моделирање

Пуштете им ја на учениците видео-снимката Извинување (Прилог 3) на проектор, голем екран или сл. Применете видео-поттикнување. Дајте им да гледаат приказ на компонентите една по една. По гледањето на однесувањето прикажано во поедина компонента треба да истото да го изведат на задоволувачки начин, пред да им пуштите снимка од наредната компонента. Процедурата повторувајте ја се додека не се комплетира изведувањето на вештината.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека во овој дел од работилницата ќе го глумите она што го гледале на видеото. Пред почетокот на играње на улогите, хорски повторете ги правилата за изведување на вештината. Улогите прво реализирајте ги на релација наставник - ученик, па потоа на релација ученик - ученик.

Сценарио 1: Секој ученик му приоѓа на наставникот или на друг ученик и намерно прави нешто што што би го растажило. По добиената повратна реакција (лутина, плач, тага...) престанува со тоа однесување, му приоѓа на наставникот (другарот), се извинува поради својата постапка и прави нешто убаво за него (се насмевнува, го прегрнува, помага да се поправи направеното и сл.). Следете ја играта на улоги. Секогш обидете се да го пронајдете она што ученикот добро го направил (на пр. „Добро го направи тоа, кажа зошто се извинуваш“, „Направи другарот да се чувствува подобро“), и дури потоа додадете корекција ако е потребна (на пр. „но потребно е да гледаш во неа додека и зборуваш. Пробај повторно“). За наградување на правилно изведените однесувања можете да користите и структурирани системи на зајакнувачи како економија на токени.

Сценарио 2: Секој ученик му приоѓа на наставникот или на друг ученик и случајно постапува на начин кој ќе го повреди/растажи другиот. Понатамошната постапка е иста како во сценариото 1.

Можете да користите картички со предлози на сценарија за вежбање (Прилог 4). Трудете се кај учениците да поттикнете и проценка на сопственото изведување. Исто така, учениците можат да го проценуваат и изведувањето и на другите ученици (на пр. да кажат дали е добро изведена секоја компонента или да препознаат што не е добро направено). За да учениците подобро ја разберат сцената која треба да ја одглумат, можете со сценариото да им спремите и роман-приказна (во Прилог 4 е даден пример за илустрација на сценариото). Наградете ги учениците за добро изведено вежбање.

Некои идеи за вежбање на вештината на извинување можат да бидат:

- Трчање на час по физичко и случаен „судир“ со друг ученик;
- Случајно туркање на туѓи работи;
- Зборување на час;
- Одземање на играчки;
- Одбивање да се споделат зедничките работи;
- Чекање на ред за ужина (туркање, газење и сл.).

На родителите испрате им писмо (Прилог 5) и материјал кој ги претставува Компонентите на вештината. Во писмото дајте им предлог спонатано настанатите ситуации да ги користат за упатување на извинување. Можете да им испратите и пример од чек-листа (Прилог 6) во која родителите треба да ги забележат своите опсрвации за тоа како детето ја изведувало вештината. Социјалната приказна Извинување (Прилог 7) исто така може да се испрати и за работа дома. Работниот лист (Прилог 8) можете да го испратите како домашна задача.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Во овој чекор од тренингот наставникот, во договор со другите наставници, ги креира активностите во кои учениците можат да ја применат оваа вештина. Бидејќи наставниците не би требало да ги поттикнуваат однесувањата кои ги повредуваат или растажуваат, овој чекор од тренингот прескокнете го.

Побарајте од родителите, но и од наставниците, да го поттикнат извинувањето во соодветни, спонтано настанати ситуации, како и да ја засилат (со пофалба) неговата самостојна примена на вештината во тие ситуации.

СОЧУВСТВО

Децата со САС и/или ИО можат да имаат потешкотии во покажување на сочувство. Во споредба со неуротипичните деца, тие можат да бидат помалку внимателни спрема врсниците и другите луѓе околу себе и можат да не го забележат изразот на емоции кај другите луѓе. Анксиозноста кај другите често е збунувачка за децата со САС и/или ИО. Иако можат да имаат чувство на емпатија кон некоја личност, често не се свесни за потребата да ја изразат своја загриженост за друга личност и не ги разбираат општествените правила кои се однесуваат на изразување на загриженост и сочувство или пак им недостасува волја и вештина да го покажат сочувството и тоа да го направат на соодветен начин.

ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЧУВСТВО -основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да покажат сочувство спрема некој кој е повреден, тажен или вознемирен.

Потребен материјал (Прилози):

1. Картички со проблем-ситуации,
2. Компоненти на вештината (визуелен материјал),
3. Сочувство (1)
- 3а. Сочувство (2) - видео-снимки,
4. Материјал за смопроценка,
5. Писмо за родителите,
6. Покажувам сочувство (социјална приказна),
7. Работен лист за вежбање дома,
8. „Како се чувствува“ (визуелен материјал),
9. Препознавање на емоции и нивните причини (визуелен материјал),
10. Соодветно и несоодветно однесување во текот на дневните рутини.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За овој чекор можете да им претставите на учениците некои проблем-ситуации од Прилогот 1. Разговарајте со учениците за тоа како се чуватвува таа личност и што

може да каже или да направи за личноста од фотографијата да се чувствува подобро. Прифатете ги сите одговори. Прашајте ги учениците да ли некогаш биле во слична ситуација и дали некој ги утешил или им помогнал. Наведете ги на заклучок дека е добро да сочувствуваат со пријателите кога се повредени, вознемирени или тажни.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Кажете им на учениците дека сега ќе учите како да се однесуваат кога некој е тажен. Објаснете им дека на тој начин стекнуваме пријатели. Претставете им го визуелниот материјал со компонентите на вештината (Прилог 2.).

Кога некој е повреден или тажен:

1. Направи сериозно лице.
2. Пријди му на другарот кој е тажен.
3. Погледни го и прашај: „Што се случило?“ / „Дали ти треба помош?“
 - 4а. Сослушај го внимателно одговорот и кажи: „Тоа е страшно“ / „Мора да се чувствуваш...“ / „Многу ми е жал“.
 - 4б. Ако другарот ти побара помош, помогни му.

Компонентите на вештината претставете ги усно, со слика и напишан опис до сликата. Поделете им на учениците визуелен материјал со компонентите. Истакнете ги компонентите во училница во вид на постер со правила.

За да ја обработите компонентата три и четири, треба на учениците да им понудите конкретни фрази кои можат да ги користат да изразат сочувство. Во Прилогот 3 ви се дадени предлози на фрази кои можете да ги користите, а вие прилагодете ги според своите потреби.

Чекор 3. Моделирање.

За моделирање на оваа вештина можете да ја користите видео - снимката Сочувствуво, која е припремена за оваа вештина (Прилог 3). Искоментирајте ја снимката со учениците. Потоа, започнете ја процедурата видео-поттикнување. Покажете им снимка од првата компонента на вештината. По гледање на снимката со компонентите, нека го изведат однесувањето кое го виделе. Процедурата повторувајте ја и за секој наредна компонента.

Алтернативно, можете со друга возрасна личност или социјално компетентен врсник да одглумите една од ситуациите од Прилогот 1. Моделирајте соодветен начин да изразите сочувство во одбрана ситуација.

Чекор 4. Бихејвиорално учење

Овој дел од подучувањето опфаќа учење на вештините на сочувство. Пред почеток на учењето можете хорски да ги повторите компонентите со учениците. Организирајте парови од врсници и доделете им активност во која еден од нив ќе мора да изрази сочувство спрема другиот, и потоа да ги заменат улогите. Можете да разработите сценарио од картичката од Прилог 1.

Следете ги учењата, дајте повратни информации и зајакувач. Наградувајте ги учениците кои оваа вештина ја изведуваат на соодветен начин и упатувајте им дескриптивни пофалби. Можете да го погледнете и предходно опишаниот систем за наградување. Учениците можат и сами да ги проценуваат своите изведувања (Прилог 4).

Испратете им писмо на родителите (Прилог 5) со упатство за учење, социјална приказна (Прилог 6) која треба да ја прочитаат со децата, како и работниот лист за учење дома (Прилог 7). Во упатството објаснете им ја на родителите учењата која треба да ја изведат со децата, откако предходно ќе ја прочитаат социјалната приказна. Учењата можат да се изведуваат дома или во други секојдневни околности.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Откако ќе се обработи вештината, поттикнувајте нејзина примена во спонтано настанати ситуации. Известете ги останатите наставници кои работат со ученикот на која вештина сте работеле. Упатете ги дека и тие можат да ги користат спонтано настанатите ситуации во кои учениците можат да учеат покажување на сочувство. Замовете ги во тие прилики да ги пофалуваат соодветните изразувања на емпатија и да ги корегираат неправилните изведувања.

Напомена: Истакнуваме дека е потребно да се работи на развојот и унапредувањето на вештините од теорија на умот низ реализација на посебни програми. Вештините од теорија на умот се неопходни за развивање способност на емпатија, но и за предвидување на емоциите врз основа на дадена ситуација или контекст. За таа цел издвојуваме одделни отворени образовни ресурси за подучување на вештините на емоционално разбирање:

- Прилог 8. „Како се чувствува“ (визуелен материјал)
- Прилог 9. Препознавање на емоции и нивните причини (визуелен материјал)
- Прилог 10. Соодветно и несоодветно однесување во текот на дневните рутини
- Учиме емоции, веб апликација достапна на ucimeemocii.com



Слика 19. Сцена од апликацијата „Учиме емоции“

ПОМАГАЊЕ НА ПРИЈАТЕЛИТЕ

Помагање на пријателите е однесување кое е многу важно во социоемоционалниот развој. Оваа вештина како и други вештини во врска со покажување грижа за другите околу нас, ја подржува социјалната интеракција и формирање на значајни врски. На учениците со САС и/или ИО можеби ќе биде потребно експлицитно подучување на оваа вештина. Станува збор за сложена вештина која подразбира когнитивни и афективни способности за препознавање на ментални состојби кај другите и однесување кое е соодветен одговор за нив. Затоа подучувањето на оваа вештина најдобро се надоградува на развиените способности на теоријата на умот, за што треба да се води сметка во текот на планирањето на интервенциите.

ПОМАГАЊЕ НА ПРИЈАТЕЛИТЕ-основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да му помогнат на пријателот кога ќе му е потребна помош.

Потребен материјал (Прилози):

1. На пријателите им се помага - ситуација (визуелен материјал),
2. Компоненти на вештината (визуелен материјал),
3. Помош на пријателите (видео-снимка),
4. Лист за самопроценка (материјал),
5. Писмо за родителите,
6. Им помагаам на пријателите (социјална приказна),
7. Работен лист за вежбање дома.

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За да ја воспоставите потребата кај учениците да им помагаат на другите, разговарајте со нив за различни ситуациии кога треба да им помогнат на своите пријатели. Можете да ги користите картичките од Прилог 1 за оваа дискусија. Разговарајте со учениците за тоа што е прикажано на сиките, што прават децата. Замолете ги да се сетат кога им била потребна помош и во кои ситуации им помогнале на својот врсник во училиште. Нагласете го фактот дека помош се дава за да може да се добие.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Користејќи визуелен материјал (Прилог 2) усно, писмено и со слика претставете им ги на учениците компонентите на оваа вештина. Компонентите се:

Ако мислам дека на некого му е потребна помош:

1. Му приоѓам на другарот на кого му е потребна помош.
2. Го погледнувам и го прашувам: „Да ли можам да ти помогнам?“
- 3а. Ако ми каже: „Да“ - му помагам.
- 3б. Ако ми каже: „Не“ - не му помагам.

Компонентите повторете ги хорски и поединечно со учениците.

Чекор 3. Моделирање

За моделирање на оваа вештина можете да ја користите видео-снимката Помагање на пријателите (Прилог 3). Покажете им ја на учениците снимката од вештината во целина. По гледањето, учениците треба да го изведат истото однесување. Повторувајте ја процедурата се додека учениците не научат да ја изведуваат вештината на задоволувачки начин.

Алтернативно, можете да ја симулирате ситуацијата со друга возрасна личност или со социјално компететен врсник за да ја моделирате вештината во живо. Моделирајте го однесувањето со дефинирани компоненти со објаснување односно со вербализација на секоја компонента на глас во текот на нејзиното изведување. Потенцирајте ја секоја компонента поединечно (нагласувајте го редоследот на компонентите). За драматизација можете да користите некои од ситуациите илустрирани во Прилог 1.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека во овој дел од работилницата ќе вежбате пружање на помош. Пред почеток на активностите можете да ги повторите компонентите со учениците. Организирајте вежбање во парови и доделете им активности во кои еден од врсниците ќе бара помош, а другиот ќе има улога на оној кој помага.

Следат предлози кои пружаат прилика за вежбање на компонентите на оваа вештина. По потреба, можете да го прилагодите сценариото на можностите на учениците.



Слика 20. Дел од материјалот „На пријателите се помага“

Сценарио 1: Помагање на пријателот да пронајде нешто што го изгубил (ученикот му приоѓа на врсникот, го прашува да ли може да му помогне, добива позитивен одговор и му помага).

Сценарио2: Помагање во завршување на некоја работа во училница на пр. бришење табла, средување на материјалот, делење на ужинка и сл. (ученикот му приоѓа на врсникот/наставникот, прашува дали може да му помогне, добива позитивен одговор и му помага).

Сценарио 3: Помагање на пријателот да најде нешто што изгубил (ученикот му приоѓа на врсникот, го прашува да ли може да му помогне, добива негативен одговор и се повлекува).

Сценарио 4: Помагање во завршување на некоја работа во училница на пр. бришење табла, средување на материјалот, делење на ужинка и сл. (ученикот му приоѓа на врсникот/наставникот, прашува дали може да му помогне, добива негативен одговор и се повлекува).

Поттикнувајте ги учениците во текот на вежбањето. Упатувајте им повратни информации за нивното изведување низ дескриптивни пофалби („Браво, му пријде на Перо бидејќи мислеше дека му треба помош“), како и корективни, доколку е потребно

(„Пробај повторно да го прашаш другарот да ли му треба помош“). Учениците можат и сами да го проценуваат своето вежбање со користење на листот за смопроценка (Прилог 4).

Известете ги родителите за социјалната вештина на која сте работеле. Испратете им писмо (Прилог 5) со упатства за вежбање, социјална приказна „Им поагам на пријателите“ (Прилог 6) и визуелен материјал кој ги опишува компонентите на вештината низ симболи (Прилог 2). Во упатството објаснете им ја на родителите вежбата која треба да ја изведат со децата. Вежбата може да се изведува дома или во други секојдневни околности. Користејќи работен лист (Прилог 7), родителите можат да им помогнат на своите деца да размислат за искуствата стекнати во текот на вежбањето на вештината. Исто така, на тој начин ви пружаат повратни информации за вежбањето надвор од училиштето.

Чекор 5. Пружање прилики за користење на вештините

По обработката на вештината организирајте можности за нејзина примена во текот на секојдневните училишни активности во кои ќе биде потребно учениците да побараат помош во некоја од нив. Во текот на тие активности, задолжително дајте му повратна информација на ученикот и пофалете или наградете адекватен учинок на оваа вештина. Некои од тие ситуации можат да бидат:

- Помагање на врсникот во изработка на задача;
- Помагање на врсникот во секојдневните активности (пакување на работи, облекување, обување и сл.);
- Помагање на врсникот при движење;
- Помагање на тетките во рачистување на трпезаријата по ужинката.

Известете ги останатите наставници кои работат со ученикот на која вештина работите. Упатете ги за да можат да ја поддржат вашата работа така што ќе го пофалат соодветното однесување на вашите ученици и ќе ги пофалат и другите ученици кога на соодветен начин бараат помош во присуство на вашите ученици.

УЧЕЊЕ ВО ПАР

Вештините работа во пар и група (соработка) се важни за учениците со САС и/или ИО од повеќе причини. Работа во пар пружа можности за интеракција и комуникација со другите и тимска работа. Со работа во пар учениците имаат прилика да развијат круг на пријатели, а истовремено им помага да ја изградат својата социјална поддршка и да се чувствуваат како дел од заедницата. Ова е посебно важно за учениците кои имаат тешкотии во социјалната интеракција и затоа им е потребно експлицитно подучување на оваа вештина. Работа во пар е поедноставна од работа во група, затоа обучување на детето за работа во пар би предходело на обучувањето за работа во група.

ПОДУЧУВАЊЕ УЧЕЊЕ ВО ПАР-основно ниво

Цел: Учениците ќе научат да работат во парови на одредена активност во текот на часот.

Потребен материјал (Прилози):

1. Лош партнер (видео-снимка),
2. Компоненти на вештината учење во пар (визуелен материјал),
3. Учење во пар (видео-снимка),
4. Картички за формирање парови,
5. Материјал за смопроценка,
6. Писмо до родителите,
7. Учам во пар (социјална приказна).

Чекор 1. Воспоставување на потребата

Во првиот чекор на подучување можете заедно со учениците да ја погледате видео - снимката „Лош партнер“ (Прилог 1). Анализирајте го однесувањето на снимката - која грешка ја направил главниот јунак и која е последицата од тоа. Зборувајте со учениците за прикажаната ситуација и што можело да се направи поинаку. Истакнете дека учењето во парови е многу важно, и дека секогаш треба да се однесуваме пристojно и да ја завршиме задачата на време. Ако работиме во пар стекнуваме пријатели.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Во овој дел кажете им на учениците дека сега ќе учите како правилно се учи во пар. Компонентите на вештината претставете ги со визуелен материјал (Прилог 2). Компонентите вербално повторувајте ги и дискутирајте ја со учениците секоја компонента (на пр. објаснете што значи да бидеш љубезен и внимателен, што значи да соработуваш итн.) и на крај истакнете ги на пано. Учењето во пар по компоненти може да изгледа вака:

За да бидам добар партнер, морам да ги почитувам следните правила:

Внимателно го слушам партнерот.

Љубезен сум спрема партнерот.

Соработувам со партнерот.

Ги делам материјалите со партнерот.

Се заменувам со партнерот.

Зборувам тивко.

Ги завршувам задачите на време.

Чекор 3. Моделирање

За моделирање на оваа вештина можете да користите видео-снимка „Учење во пар“ (Прилог 3). Погледајте го видео-материјалот со учениците на екран или на паметна табла и поразговарајте за однесувањето кое го виделе на снимката. Потоа применете ја процедурата видео-поттикнување. Покажете ја на учениците секоја компонента одделно, со паузирање - за да секој ученик ја изведе таа компонента. Обезбедете поддршка и насоки на учениците во изведувањето на секоја компонента на вештината. Повторувајте ја процедурата онолку пати колку што е потребно ученикот да го достигне задаволувачкото ниво на изведување пред да поминете на следниот чекор во работилницата (Бихејвиоралното унежбување).

Чекор 4. Бихејвиорално унежбување

Предложете им на учениците во овој дел да глумат дека се добри партнери на начин кој го виделе на снимката. Дајте им на учениците задачи кои треба да се направат во парови. На пример, градење на куќичка или кула од коцки, колаж, цртање и сликање, боење или други манипулативни активност. Прилагодете ја задачата на способностите и интересирањата на учениците. Алтернативно, можете да им

понудите на учениците да извлекуваат картички за формирање на паровите (Прилог 4.) или да им дозволите сами да го изберат својот партнер

Секогаш искоментирајте го изведувањето на учениците. Поттикнете ги сами да ја проценат работата во пар на другите како и своето изведување. Упатувајте им дескриптивни позитивни повратни информации како „Браво, беше љубезен кон партнерот“. Исто така, на учениците упатувајте им и корективни повратни информации како „Обиди се уште малку потивко да зборуваш додека учите заедно“. Учениците можат меѓусебно да го коментираат изведувањето на оваа вештина, а можат и да ги проценуваат своите изведувања (Прилог 5).

Упатете ги родителите на која вештина сте работеле. Испратете им писмо со упатства за вежбање (Прилог 6) и социјална приказна Учење во пар (Прилог 7). Објаснете им приказната да ја прочитаат со децата кога се расположени, непосредно пред вежбањето на вештината. Пратете им и визуелен материјал кој ги опишува компонентите на вештината низ симболи. Во упатството објаснете им на родителите дека вежбањата можете да ги изведувате и дома или во други секојдневни активности.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

По обработката на вештината, во текот на неделата организирајте можности за примена во текот на секојдневните училишни активности, во кои ќе биде неопходно учениците да работат во пар.

- Изработка на заедничка работа, проект;
- Работа на иста задача;
- Ученикот кој подобро познава одредена тема му објаснува на другит ученик;

Информирајте ги другите наставници кои работат со ученикот на која вештина сте работеле. Упатете ги дека можат да ја поддржат вашата работа така што повремено ќе организираат работа во пар, ќе го пофалат правилното однесување на вашите ученици во текот на работата во парови и ќе ги пофалат и другите ученици за правилната работа во парови во присуство на вашите ученици.

ПОДУЧУВАЊЕ НА УЧЕЊЕ ВО ПАР - Препораки за работа со учениците на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Оваа вештина е составена од неколку одвоени вештини, како што се правилно слушање, менување, делење итн. Во работењето со ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка можете да ја поедноставните вештината. Наместо повеќе правила можете на ученикот да му претставите само некои. (Слушај го другарчето; Направи го она што ќе ти каже; Причекај го твојот ред). За вежбање на оваа вештина, би требало да се избере покомпететен партнер кој би можел да му даде насоки на ученикот.

Вештината учење во пар може да се развива и низ игра. Играта може да им пружи на децата многу прилики да работат заедно, да преговараат и да прават компромиси, ефикасно да комуницираат и да учат едни од други.

Способноста играње со другите или социјални игри, се развива во фази: незаинтересираност за игра, самостојна игра, игра со набљудување, паралелна игра, асоцијативна игра и кооперативна игра. Во рамките на овие препораки опишани се само оделни фази. Можете да му помогнете на ученикот со САС и/или ИО така што ќе одредите во која фаза на социјалната игра се наоѓа ученикот и ќе му пружите прилика, поддршка и охрабрување да напредува до следната фаза.

Паралелната игра, следи по фазата на осамена игра. Во оваа фаза децата си играат едно покрај друго, без интеракција. Детето во текот на оваа фаза набљудува што прават и како си играат другите деца. Иако се чини дека нема интеракција, детето е свесно за присутноста на другите деца, ги набљудува, имитира и дури и ги користи нивните играчки. Со тек на време, ова набљудување води кон уклучување во игра со другите деца. Ученикот со кој работите на паралелна игра може да вежба користење на исти играчки кои ги користат и децата околу него. Можете да ја промовирате играта во оваа фаза така што ќе ги поттикнете учениците да играат во некоја активност самостојно, но покрај другите деца. Поттикнувајте го ученикот да ја имитира играта на другите деца додека си игра самостојно. Играњето со вовчиња или автомобилчиња, како и играње во песок можат да бидат добри за оваа фаза на играта. Можете да му помогнете на детето да ја развие својата способност да игра и да дели со другите така што ќе го охрабрувате да ги менува предметите додека и понатака си игра самостојно. На пример, ако вашето дете си игра со автомобилчиња можете да го поттикнете да ги замени за коцки.

Асоцијативна игра подразбира децата да почнат да учат како да комуницираат со другите деца во текот на играта. Во оваа фаза на игра децата учествуваат во иста активност и можат да ги разменат играчките или неколку збора. Некои од активностите кои можете да ги поттикнете се: споделување на заеднички простор за играње, споделување на играчките, опрема за игра, скокање, трчање со другите деца итн.

Кооперативна игра доаѓа по асоцијативната и подразбира игра со другите. Во оваа фаза се јавуваат правила на играта, децата ги делат идеите и играчките, играат заедно за да постигнат заеднички цели. Тие едни на други им доделуваат улоги и одговорности. Некои примери од кооперативната игра се: заедничко градење на кула, заедничко цртање или сложување на сложувалка. Кооперативна игра е вештина која може да биде тешка дури и за деца со типичен развој бидејќи мораат да научат да се заменуваат, да делат материјали, да прифаќаат компромиси итн. За да го поттикнете вашиот ученик на кооперативна игра создадете му повеќе прилики слободно да истражува во безбедно опкружување. Некои правила на кооперативната игра можат да бидат тешки за децата со САС и/или ИО. Затоа користете јасни упатства и поедноставени правила на играта. На пример, „Сокриј се додека Давид брои до десет. Потоа Давид ќе те бара. Кога ќе те најде, ти броиш до десет, а тој се крие“. Ако детето не знае да брои, можете да му помагате, односно да броите наместо него.

УЧЕЊЕ ВО ГРУПА

Вештината учење во група, како и учењето во пар, е вештина во доменот на соработка која е многу важна за социјалниот развој и успех во училиште. Тоа е сложена вештина која вклучува неколку посебни вештини или онесувања кои му овозможуваат на ученикот активно да се вклучи во групата врсници. На учениците со САС и/или ИО им е потребно експлицитно подучување на оваа вештина.

ПОДУЧУВАЊЕ НА УЧЕЊЕ ВО ГРУПА- основно ниво

Цел: Учениците ќе научат активно да учествуваат во групна активност.

Потребен материјал (Прилози):

Групна работа (интерактивна игра),
Компоненти на вештината учење во група (визуелен материјал),
Учење во група (видео-снимка),
Материјал за смопроценување,
Писмо за родителите,
Можам да работам во група (социјална приказна).

Чекор 1. Воспоставување на потребата

За да ја утврдите потребата за оваа вештина, користете интерактивна игра Групна работа (Прилог 1). Прочитајте ја приказната заедно со учениците и водете дискусија следејќи ги прашањата на слајдовите. Погледнете ги напомените на слајдовите за упатства и можни одговори на прашањата.

Чекор 2. Идентификување на компонентите на вештината

Во овој дел од подучувањето работете на вербално повторување на компонентите на вештината. Со помош на визуелниот материјал претставете им ги на учениците компонентите на вештината усно, со слика и пишан опис до сликата. Исто така, продискутирајте со учениците за секоја компонента.

Кога работам во група, морам да ги почитувам следните правила:

Внимателно ги слушам другарите од групата.
Соработувам со другарите од групата.

Ги делам материјалите со другарите од групата.

Се заменувам со другарите од групата.

Зборувам со тивок глас.

Ја завршувам својата задача на време.

Можете компонентите да ги ставите во вид на постер во училницата како потсетник за вежбање во текот на понатамошното подучување.

Чекор 3. Моделирање

За моделирање на вештината, можете да користите моделирање во живо или моделирање со помош на видео-снимката Учење во група (Прилог 3). Погледнете го видео-материјалот на оваа вештина со учениците. Низ дискусија со учениците опишете го прикажаното однесување. Потоа, започнете процедура на видео-моделирање. Учениците треба да го набљудуваат целиот приказ на вештината учење во група. Снимката можете да ја повторите неколку пати. По гледањето на однесувањето прикажано на снимката учениците треба тоа однесување да го изведат на задоволувачки начин.

Чекор 4. Бихејвиорално увежбување

Упатете ги учениците дека во овој дел од работилницата ќе вежбате како треба да се работи во група. Пред почеток на активностите можете хорски да ги повторите компонентите со учениците. Дајте им на учениците задачи кои треба да ги извршат во групи. Активноста мора да биде структурирана и правилата мораат да им бидат јасни на учениците. На пример: сложување на сложувалка по дадена шема, боење на цртеж од поголем формат, речење на коцки по модел, играње на друштвени игри како што се „Змиички и скали“ или „Не лути се човече“ и сл. Прилагодете ја задачата на способностите на учениците.

Организирајте активности во помали групи на врсници кои сте ги одредиле или дозволете им сами да ги изберат своите партнери во групите. Поттикнете ги учениците на правилни изведувања на вештината. Упатувајте им повратни информации и трудете се најпрво да ги истакнете позитивните работи („Браво, внимателно ги слушаше другарите додека зборуваа!“). Можете да ги поттикнете учениците да го проценуваат изведувањето на своите другари, како и сопственото (Прилог 4).

Испратете им на родителите писмо со упатства за вежбање (Прилог 5), социјална приказна „Можам да работам во група“ (Прилог 6) да ја прочитаат со децата, како и визуелниот материјал кој ги опишува компонентите на вештината низ симболи. Во упатството објаснете им ја на родителите вежбата која треба да ја изведуваат со децата, откако предходно ќе ја прочитаат социјалната приказна. Вежбата може да се изведува и дома или во други секојдневни ситуации.

Чекор 5. Создавање прилики за користење на вештината

Откако ќе се обработи вештината, припремете им можност за нејзина примена во текот на секојдневните училишни активности во текот на неделата, во кои е неопходно учениците работат во групи. Тие активности можат да бидат работа во групи на некоја задача или творечки проект, заедничка презентација, натпреварувачки игри, средување на училницата итн. Во текот на овие активности, задолжително дајте му повратна информација на ученикот и пофалете го или наградете го за соодветен изведување на оваа вештина.

Известете ги другите наставници кои работат со ученикот на која вештина сте работеле. Упатете ги дека можат да ја подржат вашата работа така што повремено ќе ги пофалат вашите ученици за прикладно однесување во текот на групната работа и потсетете ги на правилата на изведување работа во група тогаш кога не ја изведуваат вештината на правилен начин.

ПОДУЧУВАЊЕ УЧЕЊЕ ВО ГРУПА - Препораки за работа со ученици на кои им е потребно повисоко ниво на поддршка

Кога подучувате ученици на кои им е потребно поголема поддршка во учење на оваа вештина следете ги овие насоки:

Доделете поединечни улоги за групна работа. Како што е предходно споменато, на учениците им е потребно одредено ниво на доследност и предвидливост, бидејќи на тој начин им овозможуваме услови да можат да ја покажат својата вештина, да развијат нови вештини, да учат и да бидат вклучени во својата група на врсници. Кога ќе доделиме улога на секој ученик во рамките на групна работна активност, тогаш секој ученик е свесен за својата одговорност и го цени придонесот на другите. Ова дава цел на интеракцијата на учениците во група. Потребно е на ученикот да му дадеме прецизен опис на неговата или нејзината улога во групата. Доколку е можно, улогата која ја има ученикот прикажете ја со слики. Исто

така важно е да се увериме дека ги разбира очекувањата на другите ученици од групата.

Вградете структура. Во создавање на структурата може да помогне на пример, кога на одредени места на масата ќе означите одредени улоги. За да групната работа биде предвидлива, обезбедете визуелна поддршка. Разгледајте го овој пример:

Означете ги местата на масата со број на ученици кои седат на неа. Доделете им потенцијални улоги на секој од броевите така што ќе ги запишете на хартија и визуелно ќе ги претставите. Нагласете ја важноста и демонстрирајте ја секоја улога и објаснете им на учениците за одговорностите за секоја од улогите пред да почнете со групната работа. На пример:

Место 1: Администраторот ги познава можностите на сите во групата и може да ги искористи нивните таленти во групниот проект;

Место 2: Илустратор е некој кој е многу вешт во цртање;

Место 3: Презентерот ги споделува идеите на групата и да го претставува завршниот проект;

Место 4: Писателот умее добро да пишува;

Место 5: Асистентот е некој кој може да дава упатства на едноставен и конкретен начин, можеби да составува листа на задачи за поединци;

Место 6: Снимател е потребен ако проектот вклучува снимање на видео запис;

Место 7: Истражувач - бара факти на интернет;

Место 8: Носителот се грижи групата да го има целиот потребен материјал за извршување на задачата и ги враќа материјалите на соодветно место откако работата ќе биде завршена.

Прилагодувањата можат да се однесуваат и на бројот на членови во групата и на друг вид на помош.

На пример, за да го олесните учествувањето на детето во групата и да ги намалите барањата во поглед на социјалните вештини, на почетокот, во текот на вежбањето, користете помали групи од три, евентуално четири членови - во зависност од групната задача (на пр. кога се бара сукцесивна работа и чекање на ред, ова ќе го намали времето на чекање и ќе му олесни на детето да го следи редоследот; исто така, ќе ги намали и бројот на информации кои треба да ги запамети, ако секој член на групата треба нешто да каже).

На ученикот кого го подучувате доделете му ментор кој ќе му помага во текот на работата во група (на пр. ќе го насочува во текот на активностите, ќе му покажува што треба да направи, дополнително ќе му објаснува, ќе го вклучува во разговор или во активностите во група итн).

Обезбедете му на ученикот такво место за седење за да може лице во лице, лесно и тивко да комуницира со ченовите од групата и да разменува материјал (на пр. ученикот да не биде на чело на масата и некако издвоен од останатите членови).

Намалете го бројот правила (компоненти на вештината) кои детето треба да ги примени (на пр. секое правило или неколку од нив обработете ги на посебна работилница). Покажете му на ученикот како може да побара помош кога нешто на разбира во текот на работењето во група (во зависност од способноста, помош може да побара на пр. усно, со некој гест или по пат на слики).

Во почетните вежбања, сите членови на групата можат да имаат иста задача (на пр. да обојат некој цртеж во поголем формат, да залепат одредени сликички за да направат постер), на тој начин му се овозможува на детето да ги имитира другите ученици во текот на извршување на задачата во група, подоцна учениците можат да имаат различни улоги.

На почеток бирајте ги задачите, односно задолженијата кои ученикот може лесно да ги изврши (на пр. да исече нешто, да подели материјал итн) и оние активности кои ги сака како би му се зголемила мотивацијата и веројатноста дека ќе остане во текот на задачата во група.

Користете ја стратегијата на наградување на групата и нејзите членови (на пр. секој член, односно група добива одреден број на стикери за добро направена или извршена задача), водете сметка да не ја наградувате секогаш брзината (да групата која прва ќе ја заврши задачата не добива награда), бидејќи може да се случи други членови на групата ја завршат задачата наместо ученикот кој е поспор или да го гледаат како пречка во работата и успехот на групата.

Општи препораки, како што се - обезбедување на визуелна поддршка, јасни очекувања и предвидливост, се применливи во подучувањето на сите вештини. Освен тоа, подучувањето на секоја компонента на вештината за работа во група (слушање, делење, менување, зборување со тивок глас, следење на упатства), ќе им помогне на учениците да бидат успешни. Погледнете ги материјалите за споменатите вештини во други работилници во рамките на практичниот дел на Прирачникот.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (n. d). Defining criteria for intellectual disability. Retrived April 11, 2023, from <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> Andrews, L. A., Grover, R. L., Buffie, M. L., & Nangle, D. W. (2020). Intervening with youth. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span Life span: Theory, assessment, and intervention* (pp. 115–138). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00006-8>
- Baker, J. (2001). *The autism social skills picture book: Teaching communication, play and emotion. Future horizons incorporated.* Baker, J. E. (2004). *Social skills training for children and adolescents with Asperger syndrome and social-communication disorders.* Autism Asperger publishing company.
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59–74.
- Банковић, С. (2018). Социометријски статус и социо-бихевиоралне карактеристике ученика са интелектуалном ометеношћу [Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију]. Национални репозиторијум дисертација у Србији <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/11646/Disertacija.pdf>
- Банковић, С., Бројчин, Б., Глумбић, Н., & Ђорђевић, М. (2018). Социометријске технике у специјалној едукацији. У Г. Одовић (Ур.), *Зборник радова Национални научни скуп „Методе процене у специјалној едукацији и рехабилитацији”* (стр. 25–29). Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ).
- Бројчин, Б., Банковић, С., & Јапунџа-Милисављевић, М. (2011). Социјалне вештине деце и младих с интелектуалном ометеношћу. *Настава и васпитање*, 60(3), 419–429. 172
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., Coie, J. D., Dodge, K. A., Lochman, J. E., & McMahon, R.J. (2017). *Social and emotional skills training for children: The fast track friendship group manual.* Guilford Publications.
- Boisjoli, J. A., & Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61–75). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4>
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija.* Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.

- Brojčin, B. (2018). Naturalistički bihevioralni tretmani. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
- Caballero, A., & Connell, J. E. (2010). Evaluation of the effects of social cue cards for preschool age children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Behavior Assessment and intervention in Children*, 1(1), 25–42. <https://doi.org/10.1037/h0100358>
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L., (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, C. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25–56). Guilford Press.
- Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M., & Johns, N. R. (2006). Cognitive-behavioral interventions, dropout, and youth with disabilities: A systematic review. *Remedial and special education*, 27(5), 259–275. <https://doi.org/10.1177/0741932506027005020>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67(5), 648–657. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.648>
- Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.
- Crawley, S. A., Podell, J. L., Beidas, R. S., Braswell, L., & Kendall, P. C. (2010). Cognitive Behavioral Therapy. In Dobson, K. (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 375–410). Guilford Press.
- Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive quality of life scale – intellectual/cognitive disability – fifth edition (ComQol-I5)*. The School of Psychology, Deakin University.
- Davis, R., den Houting, J., Nordahl-Hansen, A., & Fletcher-Watson, S. (2022). Helping autistic children. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 729–746). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch39>
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skills: A theoretical and practical guide*. Springer.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648–671. <https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085793>
- Đorđević, M., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2019). Multikomponentne bihevioralne intervencije u specijalnoj edukaciji. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
- Drljan, V., Banković, S., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2020). Procena socijalnih veština dece s intelektualnom ometenošću – primena rejting skala. *Beogradska defektološka škola*, 26(3), 39–66.

- Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83. <https://doi.org/10.1177/0143034391121006>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior modification*, 17(3), 287-313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- 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(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666989>
- Flannery-Schroeder, E., & Lamb, A. N. (2009). Cognitive behavior therapy. In J. L. Matson, F. Andrasik, & M. L. Matson, (Eds.), *Treating childhood psychopathology and developmental disabilities* (pp. 63-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09530-1_3174
- Frankel, F. D., Gorospe, C. M., Chang, Y. C., & Sugar, C. A. (2011). Mothers' reports of play dates and observation of school playground behavior of children having high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(5), 571-579. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02318.x>
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(4), 381-433.
- Glumbić, N. (2019). Metodološka uputstva za pisanje i primenu priča za učenje društvenih veština. <https://itsok.rs/wp-content/uploads/2021/01/Metodoloska-uputstvasrpski.pdf>
- Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2018). Specijalna edukacija zasnovana na dokazima: bihevioralne tehnike. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
- Gray, C. A. (2002). *The new social story book*. Future Horizons. Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of educational research*, 51(1), 139-176. <https://doi.org/10.3102/00346543051001139>
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.). *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5>
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085620>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 120-124. <https://doi.org/10.1177/002221948902200207>

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system manual. American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). Social skills improvement system: Rating scales manual. NCS Pearson.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367–381. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: an analysis of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological assessment*, 22(4), 809–815. <https://doi.org/10.1037/a0020255>
- Hollomotz, A. (2018). Successful interviews with people with intellectual disability. *Qualitative Research*, 18(2), 153–170. <https://doi.org/10.1177/1468794117713810>
- Hunt, P., & Goetz, L. (1988). Teaching spontaneous communication in natural settings using interrupted behavior chains. *Topics in language disorders*, 9(1), 58–71. <https://doi.org/10.1097/00011363-198812000-00006>
- Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_1
- Jull, S., & Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/1098300709358111>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kemple, K. M. (2004). Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs. Teachers College Press.
- Koegel, R. L., Werner, G. A., Vismara, L. A., & Koegel, L. K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing peers. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 30(2), 93–102. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.2.93>
- Крстић, Н. (2020). О методи дубинског интервјуа. *Годишњак за социологију*, 25, 77–101. <https://doi.org/10.46630/gsoc.25.2020.04>
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121–133. <https://doi.org/10.1037/a0028696>
- Leff, S. S., & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34(4), 475–489. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088010>

- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249–274. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.04.002>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1–2), 3–18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315805757>
- Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of educational research*, 87(1), 71–102. <https://doi.org/10.3102/0034654316652943>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A.
- Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3–19). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0>
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Oden, S., & Asher, F. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child development*, 48(2), 495–506. <https://doi.org/10.2307/1128645>
- Prosser, H., & Bromley, J. (2012). Interviewing people with intellectual disabilities. In E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine, & J. Bromley (Eds.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp. 105–120). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118404898.ch6>
- Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10(3), 10–20. <https://doi.org/10.1177/108835769501000302>
- Rees, S., & Graham, R. S. (2003). *Assertion training: How to be who you really are*. Routledge.
- Reilly, C., & Deitchman, C. (2013). Clinical Corner: Guided Play Dates. *Newsletter of the Association for Science in Autism Treatment*, 10(2), 18–20. <https://asatonline.org/wp-content/uploads/NewsletterIssues/spring2013.pdf>
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283–323). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Sargent, L. R. (1998). *Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays*. CEC Publications, Council for Exceptional Children.

- Scheibel, G., Ma, Z., & Travers, J. C. (2022). Teaching social scripts to improve social communication for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 54(5), 330–337. <https://doi.org/10.1177/00400599211022023>
- Schoop-Kasteler, N. (2022). Staff-perceived social status and social skills of students with intellectual disabilities in special needs schools. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100150>
- Sheridan, S. M., Hungelmann, A., & Maughan, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28(1), 84–103.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Tobik (2020). Social stories for kids with autism – The ultimate guide. <https://www.autismparentingmagazine.com/social-stories-for-autistic-children/>
- Trajkovski, V, & Vasilevska Petrovska I. (2020). Supporting social skills and positive parenting: Manual for parents of children with autism spectrum conditions and professionals in their circle of support. Macedonian Scientific Society for Autism. <https://repository.ukim.mk/bitstream/20.500.12188/8717/1/Supportingsocial-skills-and-positive-parenting-web-mobile.pdf>
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting social inclusion: A structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*, 31(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12112>
- Vujačić, M., & Đević, R. (2022). Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju. Institut za pedagoška istraživanja.
- 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(2), 173–187. <https://doi.org/10.1002/pits.20052>
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special needs* (6th ed). Routledge.
- Whitcomb, S. (2018). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (Fifth edition). Routledge.
- Wilkins, J., & Matson, J. L. (2007). Social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of assessment in persons with intellectual disability* (pp. 321–363). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(07\)34010-X](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(07)34010-X)
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

