

Марина Антонијевић ▪ Бранислав Бројчин ▪ Ивана Василевска Петровска
Слободан Банковић ▪ Александра Буковица

ПРИРУЧНИК

ЗА ТРЕНИНГ ПРИОРИТЕТНИХ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ



КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА
АУТИЗМА И/ИЛИ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ



Sufinansira
Evropska unija



Марина Антонијевић • Бранислав Бројчин • Ивана Василевска Петровска
Слободан Банковић • Александра Буковица

ПРИРУЧНИК ЗА ТРЕНИНГ ПРИОРИТЕТНИХ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА АУТИЗМА И/ИЛИ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

ОДРИЦАЊЕ ОД ОДГОВОРНОСТИ

Подршка Европске Комисије издавању ове публикације не представља подршку садржају који одражава само ставове аутора и Комисија се не може сматрати одговорном за употребу информација садржаних у овој публикацији.



Основна школа
„Милоје Павловић“



Универзитет у Београду
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



МНЗА
Македонско Научно Здружение
за Аутизам

На предлог чланова тима Еразмус плус пројекта 2021-1-RS01-KA210-SCH-000032379 „Inclusion through social skills for learners with autism and intellectual impairments“ Наставничко веће Основне школе „Милоје Павловић“ донело је Одлуку број IV- 6/3 од 22. 5. 2023. године о покретању каталогизације публикације „Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу“ настале као резултат поменутог пројекта.



Београд, 2023.

Марина Антонијевић, Бранислав Бројчин, Ивана Василевска Петровска,
Слободан Банковић, Александра Буковица

ПРИРУЧНИК ЗА ТРЕНИНГ ПРИОРИТЕТНИХ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА АУТИЗМА И/ИЛИ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Издавач:

Основна школа „Милоје Павловић“, Београд

Рецензенти:

Проф. др Владимир Трајковски
Универзитет „Св. Кирило и Методије“ – Филозофски факултет,
Институт за специјалну едукацију и рехабилитацију, Скопље
Македонско научно удружење за аутизам, Скопље

Проф. др Харис Мемишевић
Универзитет у Сарајеву – Педагошки факултет, Сарајево

Лектура и коректура:

Мирела Бодрожич

Дизајн корице:

Борис Петровски

Илустрација:

Дамјан Тепшић, ученик ОШ „Милоје Павловић“, Београд

Аутор пиктограма, извор и лиценца:

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

Компјутерска обрада текста и штампа:

Skripta international, Београд

Тираж: 1000

ISBN: 978-86-905382-0-1

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1:616.896-053.2(075.2)(035)
159.922.76-056.34(075.2)(035)

ПРИРУЧНИК за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу / Марина Антонијевић... [и др.]. - Београд : Основна школа „Милоје Павловић“, 2023 (Београд : Skripta international). - 178 стр. : илустр. ; 30 cm

Тираж 1.000. - Библиографија: стр. 171-178.

ISBN 978-86-905382-0-1

1. Антонијевић, Марина, 1983- [аутор]
а) Аутистична деца -- Образовање -- Инклузивни метод -- Приручници

COBISS.SR-ID 123275273

ИЗВОДИ ИЗ РЕЦЕНЗИЈА

Рукопис под називом „Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу“ намењен је дефектолозима, наставницима, студентима који се школују у области специјалне едукације и рехабилитације, и студентима наставничких факултета, родитељима, као и другим заинтересованим особама које имају жељу да се упознају са начином рада са ученицима са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу у области социјалног развоја.

Рукопис садржи 178 страна текста, куцаних у A₄ формату, 20 слика, две табеле и потпуно одговара као приручно средство у настави. Садржај рукописа је подељен у шест поглавља. На крају је приказана коришћена литература.

После детаљног прегледа рукописа, може се закључити да су аутори урадили адекватан избор садржаја овог приручника. Излагање садржаја рукописа је концизно и врло прегледно, писано јасним и добрим стилем, што рукопису даје посебну вредност и по неким критеријумима надмашује обим рада за који је намењен. Приликом писања су поштовани дидактичко-методички принципи, а теорија и пракса су добро повезани. Рукопис задовољава све стручне, научне, педагошке и методичке критеријуме за примену у образовном процесу, те је због наведених предности врло прикладан за коришћење у разним врстама образовања, а посебно као наставно средство у основним школама. Приручник може послужити као интересантно штиво свим онима који се баве ученицима који имају поремећај из спектра аутизма и/или интелектуалну ометеност. Највеће користи од овог рада ће имати дефектолози, наставници, психолози, као и родитељи ових рањивих категорија ученика.

Проф. др Владимир Трајковски

Универзитет „Св. Кирило и Методије“ – Филозофски факултет,
Институт за специјалну едукацију и рехабилитацију, Скопље
Македонско научно удружење за аутизам, Скопље

Практични приручници који пружају конкретне смјернице за рад са ученицима са аутизмом и другим развојним тешкоћама су изнимно важни за професионалце (едукаторе-рехабилитаторе, наставнике, васпитаче, психологе, педагоге) који раде са овом популацијом. Нажалост, доступност оваквих приручника на српском језику (хрватском, босанском, црногорском) је лимитирана и не постоји пуно приручника који су на располагању професионалцима и другим заинтересованим за ово подручје.

С тим у вези Приручник колегице Антонијевић и сарадника „Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу“ представља изузетно вриједан допринос корпусу знања у подручју потицања социјалних вјештина код дјеце са развојним тешкоћама. Настао као производ двогодишњег Еразмус+ пројекта „Инклузија кроз социјалне вештине за ученике са аутизмом и интелектуалном ометеношћу“, Приручник представља неизмјерно вриједан текст о теми социјалних вјештина и практичним, на науци заснованим, методама и савјетима намјењеним њиховом потицању.

„Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу“ аутора колегице Антонијевић и сарадника представља непро-цјењив ресурс који пружа конкретне смјернице и корисне алате за потицање развоја социјалних вјештина код дјеце с аутизмом и другим развојним тешкоћама. Овај Приручник ће без сумње обогатити праксу професионалаца, оснажити родитеље и пружити корисно знање и инспирацију студентима који се баве овом важном темом.

Проф. др Харис Мемичевић

Универзитет у Сарајеву – Педагошки факултет, Сарајево

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	8
УВОДНИ ДЕО	10
Важност социјалних вештина	10
Социјалне вештине и социјална компетенција	10
Дефицити социјалних вештина	11
Социјално функционисање ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу	12
ПРОЦЕНА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА	14
Скале за процену социјалних вештина	14
Интервју	16
<i>Врсте интервјуа</i>	17
<i>Планирање и реализација интервјуа</i>	18
Директна опсервација	19
<i>Врсте директне опсервације</i>	20
<i>Врсте бележења података</i>	20
Социометрија	23
<i>Техника номинације</i>	23
<i>Техника рејтинг скала</i>	24
<i>Техника рангирања</i>	25
<i>Техника присилног избора групне преференције</i>	25
<i>Прилагођавање социометријске процедуре</i>	27
Самопроцена	28
Контекстуални приступ процени	30
Додатни аспекти процене	31
РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЕНЕ	33
Идентификовање приоритетних социјалних вештина и познавања пракси заснованих на доказима	33
ТРЕНИНГ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА	37
Понашања ка којима је усмерен ТСВ	37
Приступ на којима је заснован ТСВ	38
<i>Бихевиорални приступ</i>	38
<i>Когнитивно-бихевиорални приступ</i>	38
Компоненте ТСВ	39
<i>Дефинисање</i>	39
<i>Моделовање вештине</i>	40

<i>Бихевиорално увежбавање</i>	40
<i>Повратне информације</i>	40
<i>Пружање прилике за коришћење вештине</i>	41
<i>Повремено поткрепљивање</i>	41
<i>Умањивање непожељних и такмичарских понашања</i>	41
Варијације ТСВ	42
<i>Индивидуални и групни формат</i>	42
<i>Учешће социјално компетентних вршњака</i>	42
<i>Интензитет и трајање</i>	43
<i>Социјална валидност</i>	43
Како повећати ефикасност ТСВ	43
МЕТОДЕ, ПРОЦЕДУРЕ И СТРАТЕГИЈЕ	45
Контролисање претходника	45
Моделовање	45
Подстицање	47
Позитивно поткрепљење	47
Диференцијално поткрепљење	48
Обликовање	49
Гашење	49
Подучавање дискриминативним налозима	49
Економисање токенима	50
Уговор о понашању	51
Коучинг	52
Играње улога	52
Домаћи задаци	53
Решавање социјалних проблема	54
Тренинг социјалне перцепције	55
Афективно образовање	55
Самоконтрола	56
Релаксација	56
Уланчавање	57
Узредно подучавање	58
Сценарији (скриптинг)	60
Социјалне приче	62
Когнитивно сликовно преслишавање	64
Сликовна књига социјалних вештина	65
Договорене игре код куће	65
Визуелна подршка	66
ПРОГРАМ ТРЕНИНГА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА	69
ПРАЋЕЊЕ УПУТСТВА	70
ПОШТОВАЊЕ ПРАВИЛА У УЧИОНИЦИ	76

ПОШТОВАЊЕ ПРАВИЛА ПОНАШАЊА У ШКОЛИ	83
ПОШТОВАЊЕ ЛИЧНОГ ПРОСТОРА	87
УСПОСТАВЉАЊЕ И ПОШТОВАЊЕ ЛИЧНИХ ГРАНИЦА	92
ДЕЉЕЊЕ	94
СМЕЊИВАЊЕ У ИГРИ И АКТИВНОСТИМА	99
ПОЗДРАВЉАЊЕ	105
ЛЕПИ МАНИРИ – Употреба лепих речи „Молим“ и „Хвала“	113
ПОЗАЈМЉИВАЊЕ	118
ТРАЖЕЊЕ ПОМОЋИ	122
РАЗГОВОР	128
ПРИДРУЖИВАЊЕ ИГРИ	138
ПОЗИВАЊЕ НА ИГРУ	143
КОНТРОЛИСАЊЕ ЉУТЊЕ	146
ИЗВИЊАВАЊЕ	151
САОСЕЋАЊЕ	155
ПОМОЋ ПРИЈАТЕЉИМА	158
УЧЕЊЕ У ПАРУ	162
УЧЕЊЕ У ГРУПИ	166
КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА	171

ПРЕДГОВОР

Приручник за тренинг приоритетних социјалних вештина у основној школи код ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу настао је као резултат двогодишњег Еразмус+ пројекта „Инклузија кроз социјалне вештине за ученике са аутизмом и интелектуалном ометеношћу” („Inclusion through social skills for learners with autism and intellectual impairments”). Приручник је резултат сарадње неколико институција: Основне школе „Милоје Павловић” из Београда, која је била координатор поменутог пројекта, и две партнерске организације – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду и Македонског научног удружења за аутизам, из Скопља. Све институције имају дугогодишње искуство у раду са ученицима са поремећајем из спектра аутизма (ПСА) и/или интелектуалном ометеношћу (ИО). У Приручник је, осим сазнања из литературе о праксама заснованим на доказима, инкорпорирано и дугогодишње познавање и искуство аутора у раду са овим ученицима, као и искуство у реализацији програма тренинга социјалних вештина у школи „Милоје Павловић“.

Изазови са којима се ученици са ПСА и/или ИО суочавају у домену социјалних интеракција представљају значајну препреку за њихову инклузију, адаптацију и учешће у заједници, али пре свега у школи. Иако је инклузија актуелни концепт образовања, велики број ових ученика се школује и у школама за ученике са сметњама у развоју. Без обзира на образовно окружење у коме се налазе, тешкоће у домену социјалног функционисања могу се негативно одразити и на област академског функционисања. Деца са ПСА и/или ИО могу да уче и да напредују, не само у академском погледу, већ и у погледу социјалних вештина. Међутим, атипични обрасци когнитивног функционисања могу отежати спонтано усвајање социјалних вештина код ових ученика. Стога је њима некада потребно експлицитно подучавање социјалним вештинама. С једне стране, ово подучавање би требало да се заснива на примени научно потврђених пракси, док са друге захтева компетентност дефектолога и наставника како би применили ову високо специјализовану праксу, инструменте и садржаје.

Генерално, недостатак домаће литературе и материјала за подучавање социјалним вештинама подстакао нас је на креирање Приручника. Као што је поменуто, Приручник је настао као резултат пројекта. Општи циљеви пројекта усмерени су на: подршку инклузији ученика са ПСА и/или ИО у редовне школе; смањивање ризика од раног напуштања школовања и слабог постигнућа у базичним вештинама; подршку наставницима у примени програма развоја социјалних вештина за ученике са ПСА и/или ИО у основној школи. У складу са ужим циљем, повећањем доступности програма социјалних вештина за ове

ученике у основној школи кроз коришћење дигиталних алата, спроведено је неколико пројектних фаза. Прва пројектна фаза је подразумевала спровођење истраживања ради идентификовања социјалних вештина које су важне за успешну инклузију и адаптацију ове популације ученика у основној школи. Друга пројектна фаза подразумевала је креирање садржаја и активности проистеклих из пракси заснованих на доказима. Израда специфичних материјала за подучавање приоритетним социјалним вештинама, у дигиталној форми, такође је део друге пројектне фазе. Израда видео-садржаја за подучавање приоритетних социјалних вештина представљала је трећу пројектну фазу. Сврха Приручника јесте и подизање свести професионалаца и свих оних који раде са ученицима са ПСА и/или ИО о значају примене програма социјалних вештина.

Приручник обухвата неколико области. У првом делу Приручника дати су основни појмови у вези са социјалним вештинама. Указано је и на потребу за експлицитним подучавањем вештина код ових ученика. Други део Приручника посвећен је добијању целовите слике о социјалном функционисању ученика са ПСА и/или ИО. У другом делу дати су и описи различитих начина процене и указано је на њихове предности и ограничења. Трећи део укратко приказује резултате пројектног истраживања. У четвртом делу Приручника описане су праксе засноване на доказима, односно стратегије за развој социјалних вештина код ученика са ПСА и/или ИО. Приказ конкретних радионица и материјала који се могу користити у подучавању социјалним вештинама ових ученика, различитих нивоа способности, дати су у петом делу Приручника. Пратећи део петог сегмента Приручника чине прилози за радионице који су дати у електронској форми (на ЦД-у и на веб-платформи на следећем линку: <https://socijalnevestine-itss.rs/>).

Приручник је намењен дефектолозима, наставницима, студентима који се школују у области специјалне едукације и рехабилитације, и студентима наставничких факултета, родитељима као и другим заинтересованим особама које имају жељу да се упознају са начином рада са ученицима са ПСА и/или ИО у области социјалног развоја.

Захвалност за настанак овог приручника дугујемо дефектолозима из школа за ученике са сметњама у развоју, наставницима из редовних школа, родитељима деце са ПСА и/или ИО, ученицима са ПСА и/или ИО, као и њиховим вршњацима типичног развоја који су учествовали у истраживању. Посебну захвалност дугујемо ученицима са ПСА и/или ИО и деци типичног развоја (ТР) на учешћу у стварању видео-материјала који су неизоставни део наших радионица. Захваљујемо се посебно наставницима Основне школе „Милоје Павловић” на корисним саветима приликом израде материјала и ангажовању у процесу креирања видео-материјала.

АУТОРИ

УВОДНИ ДЕО

Важност социјалних вештина

Стицање одговарајућег репертоара социјалних вештина вишеструко је важно у школском контексту. Неке од могућих последица недовољно развијених социјалних вештина ученика јесу висока учесталост проблематичног понашања, напуштање школе, као и неке дугорочне последице, попут проблема менталног здравља у одраслом добу. Дефицит социјалних вештина је повезан са одбаченошћу међу вршњацима, посебно када су у питању ученици са сметњама у развоју, попут ученика са ИО и/или ПСА. Надаље, тешкоће у социјалном функционисању су повезане и са кашњењем у когнитивном развоју, као и лошијим академским постигнућем. Опште узевши, деца која имају дефицит социјалних вештина под већим су ризиком од доживљавања како краткорочних, тако и дугорочних негативних консеквенци које су прекурсори тежих проблема у адолесценцији и одраслом добу.

У овом делу Приручника биће укратко размотрени неки кључни појмови значајни за разумевање социјалног функционисања, процену и третман ученика са ИО и/или ПСА у домену социјалних вештина.

Социјалне вештине и социјална компетенција

Социјалне вештине представљају социјално прихватљива, научена понашања. Оне омогућавају ученику да остварује позитивне интеракције са вршњацима и наставницима, као и са другим особама из његовог окружења. Ове вештине су ситуационо специфичне, што значи да ниједно интерперсонално понашање није сасвим одговарајуће у свим окружењима. Друштвене норме варирају пошто су одређене ситуационим и културним факторима. То доводи до неопходности сталног прилагођавања вештина захтевима друштвеног контекста. Стога, социјалне вештине, иако веома важне, саме по себи нису довољне за успешно социјално функционисање ученика у школском окружењу. На пример, учтиво јављање другима са „Добар дан!” може се посматрати као прикладно понашање када се ученик обраћа наставницима, али може деловати чудно и не сасвим одговарајуће када поздравља вршњаке. Да би успешно социјално функционисало, дете мора имати знање о томе које понашање је социјално прихватљиво у различитим социјалним ситуацијама. Другим речима, потребно је да буде социјално компетентно. Ова компетенција, најједноставније речено, подразумева ефективност у социјалним интеракцијама. Осим со-

цијалних вештина, које чине њен базични део, социјална компетенција обухвата и адаптивно понашање, као и исходе социјално компетентног понашања, попут прихваћености детета у групи вршњака.

Дефицити социјалних вештина

Неуспех у усвајању и коришћењу социјалних вештина обично се означава као дефицит социјалних вештина. Разматрање социјалних вештина које је засновано на врсти дефицита има посебан значај – како за процену, тако и за планирање и примену ефикасног третмана – с обзиром на то да се избор техника третмана, између осталог, базира на врсти дефицита. Када ученик нема одређену социјалну вештину у свом репертоару, било услед мањка прилика да је научи и/или недовољне изложености одговарајућим моделима понашања, можемо рећи да ученик има дефицит стицања или усвајања одређене вештине. Овај дефицит се може означити и као „не знам” проблем пошто дете не може да изведе одређену социјалну вештину, чак и када је веома мотивисано. На пример, ученик жели да учествује у некој спортској активности са вршњацима, али му недостају неке компоненте вештине, попут позивања на игру или придруживања вршњацима. Међутим, када ученик има вештину у свом репертоару понашања, али је не примењује са довољном учесталашћу, било због мањка прилика да је примењује, недостатка мотивације и/или изостанка поткрепљивања социјално одговарајућег понашања, можемо рећи да ученик има дефицит извођења социјалне вештине. Овај тип дефицита се означава и као „нећу” проблем јер дете зна шта треба да ради, али не жели да изведе одређену социјалну вештину. На пример, ученик се само кратко придржава правила понашања у одељењу. Надаље, присуство ометајућег понашања, било у интернализованог (нпр. анксиозност) или екстернализованог форми (нпр. агресија), може резултирати несупехом усвајања или извођења социјалне вештине и тада говоримо о дефициту вештина самоконтроле.

Као што је већ поменуто, разликовање врсте дефицита значајно је са аспекта одабира одговарајућих техника третмана о којима ће бити више речи у наредним поглављима овог приручника. Тако су, на пример, директно подучавање, моделовање, коучинг и бихевиорално понављање/вежбање – стратегије избора када је у питању дефицит усвајања, док се примена оперантних процедура (нпр. манипулисање претходницима и консеквенцама одређеног понашања како би се повећала учесталост његовог испољавања) и социо-когнитивних процедура сматра успешним када дете има дефицит извођења. Када је дефицит социјалних вештина удружен са ометајућим понашањем, осим претходно поменутих процедура (у зависности од тога да ли је реч о дефициту усвајања или извођења), успешним се сматрају и различите врсте диференцираног поткрепљивања, као и процедуре за редукацију проблематичног понашања.

Социјално функционисање ученика са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу

Тешкоће у социјалним вештинама, и генерално у социјалном функционисању, јесу међу значајним дијагностичким критеријумима када су у питању ученици са ПСА, али и ученици с ИО.

ПСА, осим ограничених, понављајућих образаца понашања, интересовања или активности, карактеришу постојани дефицити у социјалној комуникацији и социјалним интеракцијама у различитим контекстима. Иако симптоми морају бити присутни у раном развојном периоду, они не морају бити у пуној мери изражени све док социјални захтеви не превазиђу ограничене способности детета, или њихово испољавање може бити прикривено наученим стратегијама у неком каснијем животном периоду. У сваком случају, ови симптоми доводе до значајних ограничења у социјалној области или другим важним областима свакодневног дететовог функционисања. Деца с ПСА имају тешкоће, како у одговору на социјалне иницијације других, тако и у иницирању и одржавању социјалних интеракција, при чему је ПСА често удружен са ИО (АРА, 2013).

ИО представља стање које карактеришу значајна ограничења, како у интелектуалном функционисању, тако и у адаптивном понашању (изражена кроз концептуалне, социјалне и практичне вештине), која настају током развојног периода, односно пре 22. године (AAIDD, n. d.).

Док већина деце и адолесцената усваја социјалне вештине и развија социјалну компетенцију као резултат спонтаног, случајног учења и интелектуалног сазревања, дотле је деци са ИО и/или ПСА потребно експлицитније подучавање социјалним вештинама. Отежаном усвајању социјалних вештина и шире, отежаном развоју социјалне компетенције, доприносе уобичајене тешкоће у учењу присутне код ових ученика, попут тешкоћа у области дискриминације, пажње, памћења и генерализације. Код ученика са ИО и/или ПСА раније поменути дефицити социјалних вештина могу бити резултат различитих фактора, попут недостатка знања о извођењу појединих компоната вештине, као и вештине у целини, недостатка прилика у којима могу да примене вештину, мања вежбања и добијања повратних информација у вези са извођењем вештине, али и изостанка поткрепљивања социјално одговарајућег понашања. Надаље, у овим популацијама ученика усвајање или извођење социјалних вештина додатно може бити отежано ограниченим способностима комуникације, као и раније поменути придруженим проблемима у понашању.

Развој и унапређивање социјалних вештина је од велике важности за ове ученике како би се репертоар њиховог понашања обогатио неопходним средствима за сналажење у променљивим и непредвиљивим околностима свакодневног живота. За разлику од нивоа интелектуалног функционисања, који је

обично мање подложен променама услед третмана, ниво адаптивног функционисања и социјалних вештина се може побољшати кроз тренинг социјалних вештина, чиме се истовремено делује и на смањивање проблематичних облика понашања.



Слика 1. Симбол за социјалну инклузију

ПРОЦЕНА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА

Планирање ефикасне интервенције у домену социјалног функционисања ученика са ИО и/или ПСА намеће потребу прецизног идентификовања дефицита социјалних вештина, али и проблема у понашању који могу ометати усвајање и испољавање социјалних вештина. Генерално, процена социјалних вештина код деце може имати неколико функција попут идентификовања или класификовања деце која имају потребу за додатном подршком у домену социјалног функционисања, планирања одговарајуће интервенције или програма, као и евалуације спроведених мера подршке.

У поступку процене могу се примењивати различите методе, којим се на директан или индиректан начин добијају информације о социјалним вештинама ученика, али и контекстуалним факторима, попут претходника и последица који могу доводити до појаве одређеног понашања и одржавати га, или пак ограничити његово јављање. Претпоставке о понашању детета и његовом социјалном функционисању усмеравају процену и питања на која треба пронаћи одговор, као и избор инструмената и метода. Може се рећи да је овај процес на неки начин индивидуализован. У поступку процене могу се примењивати скале за процену социјалних вештина и понашања, интервјуи са особама које добро познају дете, затим директне опсервације понашања, као и социометријске технике. Када је то одговарајуће, могу се применити и скале самопроцене, као и интервју са самим дететом. Претходно наведени приказ поступака уједно представља препоручени редослед примене метода/техника за прикупљање података о социјалним вештинама који је заснован на информативности поменутих поступака, али и њиховој економичности. У наредном делу текста биће укратко представљен сваки од наведених поступака, уз указивање на његове предности и ограничења.

Скале за процену социјалних вештина

Скале за процену социјалних вештина или рејтинг скале представљају стандардизован или уобличен начин за добијање сумарне процене социјалног понашања детета на основу информација које даје особа која добро познаје дете. Ове скале обично садрже листу од 25 до 75 ставки (нпр. *Сарађује са вршњацима без подстицања; Прати правила у једноставним играма без подсећања*) које су разврстане у једну или више подскала којима се процењују поједини аспекти социјалних вештина (нпр. вештине кооперације, асертивности, самоконтроле

итд.). Информанти су обично дететови наставници и/или родитељи/стара-тељи. Друге особе које добро познају дете такође могу бити значајан извор информација, попут стручних сарадника у школи, личних пратилаца и педа-гошких асистената, других чланова породице, вршњака... Скале процене омо-гућавају процењивачу да укаже на то, не само да ли је одређена вештина при-сутна у репертоару понашања детета током претходног периода (нпр. током претходна два месеца), већ и на учесталост њеног испољавања. Учесталост се може исказати на тростепеној скали (мада постоје варијације у зависности од коришћеног инструмента). На пример, у једној од често коришћених скала за процену социјалних вештина („Систем за процену социјалних вештина” (*Social Skills Rating System – SSRS*; Gresham & Elliott, 1990)) оцена 0 указује на то да дете никада не испољава одређену вештину; оцена 1 – дете понекада испољава про-цењивану вештину; оцена 2 – дете увек или често показује дату вештину. Ова процена може указати и на потенцијалну врсту дефицита социјалних вештина о којима је било речи у ранијем делу приручника. На пример, ако дете никада не иницира конверзацију са вршњацима (оцена 0 за учесталост), при чему се изостанак иницијације јавља у различитим окружењима у којима дете борави (нпр. у школи, код куће, дакле различити информанти дају исту оцену), може-мо претпоставити да је реч о дефициту усвајања или стицања вештине. С друге стране, оцена 1 за учесталост би могла да укаже на то да је присутан дефицит извођења одређене вештине.

За разлику од других скала социјалних вештина, претходно поменути ин-струмент, осим процене учесталости, садржи и оцену важности сваке социјалне вештине за успех ученика у школи (у наставничкој верзији скале), односно за развој детета (у верзији за родитеље): оцена 0 – вештина није значајна; оцена 1 – вештина је значајна; оцена 2 – вештина је изузетно значајна за успех учени-ка. Оцена важности сваке вештине упућује на њену социјалну валидност у од-ређеном окружењу у коме дете борави и значајна је приликом одабира вештина које ће бити у фокусу третмана (о социјалној валидности процене видети у делу Контекстуални приступ процени). У претходно приказаном примеру, уколико дете никада не иницира интеракцију са вршњацима, али се вештина сматра зна-чајном или изузетно значајном за успех ученика у школи, та вештина би била један од приоритета на којима би требало радити у оквиру тренинга социјалних вештина. У случају да дете понекада испољава ову вештину, онда би оцена 2 (из-узетно значајна) сврстала ову вештину међу приоритете у третману.

Осим процене социјалних вештина, неке скале пружају и могућност про-цене проблематичних облика понашања који могу ометати усвајање и/или извођење одређене вештине, што може бити од важности за третман у смис-лу одабира одговарајућих метода (раније су поменути неки примери). Више информација о појединачним скалама које се могу примењивати или су при-мењиване и у популацији ученика са ИО можете пронаћи у раду Дрљан и са-радника (2020).

Примена скала процене обично не захтева дуготрајну обуку, при чему њихово попуњавање траје релативно кратко (нпр. 15-ак минута, мада то зависи од скале), што спада у предности овог вида процене социјалних вештина. Надаље, применом скала се могу добити подаци и о неким понашањима ниске учесталости, који можда не би били забележени директном опсервацијом. Такође, постоји могућност поређења резултата у односу на узрасне норме или вршњаке ТР. Скале процене посебан значај имају када је у питању добијање података о понашању ученика код којих се не може користити самоизвештавање и/или интервјуи, попут деце чије су вербалне вештине недовољно развијене или деце која су изузетно некооперативна. Постојање различитих форми скала (нпр. за наставнике, за родитеље, самопроцену) омогућава да се на основу процене различитих информаната, на релативно једноставан начин, добију подаци о социјалном понашању детета у различитим окружењима.

Када говоримо о потенцијалним ограничењима скала, једно од њих се односи на немогућност да се добију информације о неким контекстуалним факторима који могу подстаћи, ограничити или одржавати одређено понашање детета. На пример, можемо добити информацију о учесталости интеракција са вршњацима, али не и о томе зашто дете, на пример, никада не иницира интеракције или то ради само понекад. Надаље, иако се у литератури проналазе умерене корелације између процена различитих информаната (нпр. наставника и родитеља), што значи да постоји извесна сагласност, вредност корелација упућује на то да различити информанти бар део дететовог понашања опажају различито. Нека од наведених ограничења скала могу се превазићи применом других техника за прикупљање података, попут интервјуа и директне опсервације, о којима ће бити речи у наредном делу.

Интервју

Иако се интервју може једноставно означити и као посебна форма разговора, ова техника је комплекснија од обичног разговора, вођена је одређеним циљевима и намером да се разговор обликује или усмери како би се испунила сврха прикупљања информација. Интервју са особама које добро познају дете, попут наставника, родитеља, личних пратилаца, вршњака представља добар начин да се прикупе детаљније информације о дететовом социјалном функционисању и разјасне евентуалне недоследности у подацима добијеним на основу скала (нпр. када различити наставници различито оцењују исту вештину). У разговору са претходно поменутих особама могу се добити информације, не само о нивоу развијености социјалних вештина, већ и детаљније информације о бихевиоралним проблемима, као и контекстуалним факторима који могу ометати усвајање или испољавање социјалних вештина или подстицати и одржавати проблематично понашање ученика (тзв. бихевиорални интервју).

У том смислу, интервју може омогућити идентификовање фактора који непосредно претходе одређеном понашању, који могу подстаћи дете да се понаша на одређени начин или, с друге стране, који могу спутавати манифестовање одређеног понашања. Такође, могу се идентификовати последице (нпр. поткрепљења) које одржававају одређено понашање детета. У фокусу разговора могу бити и ствари у којима ученик ужива или представљају награду за њега. Ова врста информације се може употребити за креирање листе потенцијалних поткрепљивача који се могу користити током тренинга социјалних вештина. Од особа које добро познају дете може се тражити и да наведу могуће разлоге или функције дететовог понашања (нпр. избегавање задатка који је дао наставник, привлачење пажње вршњака итд.) и да опишу понашање које би било социјално пожељно, а које би дете требало да испољи уместо проблематичног понашања.

Још једна предност интервјуа у односу на остале технике процене социјалних вештина, јесте његова флексибилност. Особа која интервјуише може мењати дужину разговора, у току самог интервјуа може мењати смер разговора према потреби и фокусирати се на специфичне аспекте дететовог понашања. Међутим, ова предност се уједно наводи и као потенцијална мана интервјуа с обзиром на то да може довести до непоузданости и несистематичности у прикупљању података. Осим тога, примена интервјуа захтева одређену обуку и искуство. Надаље, личне предрасуде које могу постојати између особе која интервјуише и информанта, али и други различити разлози, могу довести до селективног или нетачног призивања информација, њиховог извртања, па и до лагања.

Врсте интервјуа

Интервју може бити неструктурисан, полуструктурисан или структурисан, мада се у литератури могу пронаћи и другачије поделе. Неструктурисани интервју омогућава детаљнију дискусију о одређеној области социјалног функционисања, интеракција између процењивача и информанта је отворена и флексибилна, односно дат је неки општи смер и оквир разговора, али се могу уводити и теме које нису унапред предвиђене. Међутим, ово некада може довести до неекономичног утрошка времена, односно умањити могућности да се добију релевантне информације и о неким другим аспектима социјалног функционисања. Структурисани интервју, с друге стране, подразумева унапред одређен начин разговора између процењивача и информанта, питања и њихов редослед су унапред дефинисани, сваком информанту се поставља исти сет питања. Међутим, ова врста интервјуа не омогућава детаљније испитивање искуства информаната. Полуструктурисаним интервјуом се могу превазићи нека од претходно поменутих ограничења два типа интервјуа. Полуструктурисани интервју пружа могућност да кључне области (теме) буду обухваћене,

истовремено дајући слободу учесницима разговора да прошире неке теме. У овој врсти интервјуа постоји равнотежа између унапред припремљених питања којима се одржава фокус разговора и потпитања којима се могу тражити додатна појашњења. Одабир одговарајућег типа интервјуа, између осталог, зависи од нивоа обучености и искуства у његовом спровођењу, као и од специфичних циљева његове примене.

Планирање и реализација интервјуа

Интервју, по правилу, не би требало да траје дуже од сат времена. Како би се ефикасно искористило време, потребно је да се претходно припремимо за разговор са особама које добро познају дете. Пожељно је да се разговор одвија лицем у лице, при чему пре састанка треба направити кратак преглед онога што желимо да питамо. Приликом контактирања родитеља или других особа са којима ће се разговарати, треба им укратко објаснити сврху састанка, али и програма који се спроводи са циљем унапређивања социјалних вештина у школи. Приликом контактирања потенцијалних информаната и реализације интервјуа, треба бити осетљив на различитост информаната, попут етничке припадности и уважити социјалне, културолошке или друге разлике.

На почетку састанка поздравити учеснике, представити им се (у случају да се од раније не познајете) и захвалити им се на издвојеном времену. Објасните да ће све информације које буду саопштене на састанку бити третиране поверљиво и доступне само особљу које ће реализовати програм тренинга социјалних вештина. Предочите могућност информантима да не морају да одговоре на неко питање уколико им је негодно. Када се разматрају проблеми у вези са социјалним функционисањем ученика, прво треба истаћи дететове добре стране, па након тога изложити проблеме и указати на користи које би ученик имао од додатне подршке у овом домену функционисања. Током разговора активно слушајте информанте, позивајући их, између осталог, да објасне своје одговоре. Припремите неколико питања унапред, почните од општијих питања (нпр. како се дете слаже с другом децом), па постепено усмерите разговор ка специфичнијим аспектима понашања (нпр. на који начин прилази вршњацима када жели да се игра с њима). Постављајте питања отвореног типа, која охрабрују информанте да дају потпуну информацију, уместо питања која захтевају одговор са „да” или „не”, попут „Да ли прилази вршњацима када жели да се игра?”. Пажљиво формулишите питања, посебно када су информанти дететови вршњаци, како би били слободни да дају одређене информације о понашању свог друга или другарице. Подстакните информанте да дају конкретне примере дететовог понашања, наведу његову учесталост (нпр. да ли се понашање увек јавља) и ситуације у којима се оно јавља (да ли у свим или само у неким ситуацијама, и конкретно којим), односно тражите да наведу услове који непосредно претходе дететовом понашању и следе након њега.

Затражите од информаната да изнесу своје идеје о могућим разлозима дететовог понашања, када су бихевиорални проблеми у питању, али и идеје о потенцијалним начинима превазилажења идентификованих потешкоћа. Питајте их да ли мисле да би ученик имао користи од тренинга социјалних вештина. Тражите да образложе свој одговор.

На крају састанка питајте информанте да ли имају било шта да додају о социјалним вештинама ученика и направите заједнички план активности са којим ће информанти бити сагласни и у коме ће бити активни учесници. Сумирајте главне тачке разговора како бисте били сигурни да су их сви учесници разумели на одговарајући начин. Договорите се са информантима о поновном састанку на коме ће бити размотрен напредак ученика. Направите забелешку о разговору.

Интервју може бити одлична почетна тачка за доношење одлука о даљој процени, односно специфичним областима социјалног функционисања које додатно треба проценити, нпр. кроз директну опсервацију.

Директна опсервација

Директне опсервације представљају систематичан начин да се прикупе информације о понашању ученика у школском окружењу. Потреба за овом врстом процене може проистећи из података добијених скалама или на основу интервјуа и има бројне предности када је у питању процена социјалних вештина и проблематичног понашања ученика. Предности, између осталог, укључују операционално дефинисање циљног понашања у терминима који омогућавају његово посматрање и мерење (слично циљевима индивидуалног образовног плана). Ово надаље води, у зависности од врсте понашања које је предмет опсервације, ка могућности одређивања учесталости, интензитета и/или трајања тог понашања у природном или артифицијелном (вештачком или симулираном) окружењу. Дакле, сама техника подразумева да се прво операционално дефинише понашање које ће бити у фокусу опсервације, затим да се ученик опсервира и да се подаци о његовом понашању систематично бележе. За разлику од претходно описаних начина процене, директне опсервације нуде директну меру понашања и већу објективност добијених података. Подаци добијени директном опсервацијом могу указати не само на потребу за реализацијом одређене интервенције, већ служе и за праћење њене успешности. За разлику од раније поменутих скала, директна опсервација омогућава идентификовање претходника и последица понашања, као и могућих функција, односно разлога његовог јављања. Ово је још једна важна предност овог начина процене с обзиром на то да се не добијају информације само о понашању ученика, већ и о повезаности понашања и окружења, попут интеракција са наставником и вршњацима, физичким аспектима окружења или одређеним активностима.

Међутим, нека од ограничења примене ове технике, попут високе обучености посматрача, временских, а некада и финансијских захтева, али и потребе за вишеструким опсервацијама у случају нискоучесталих понашања која су повезана са специфичним контекстом и која су тешка за опсервацију, не чине ову технику првим избором, већ намећу потребу да се комбинује са другим видовима процене уз инцијалну примену скала и интервјуа (видети раније поменути редослед процене).

Врсте директне опсервације

Најчешћи начин директне опсервације јесте *натуралистичка опсервација* која подразумева посматрање понашања у оном окружењу у коме се понашање уобичајено појављује (природном контексту). Школско окружење пружа пуно прилика за овакву врсту опсервације, омогућавајући прикупљање података у ситуацијама и окружењима у којима ученик учествује редовно током школске недеље, попут ситуација у учионици, на игралишту, ходнику, у школској кухињи итд.

Други вид опсервације јесте *аналогна опсервација* у којој се понашање процењује у високоструктурираним и контролираним условима, односно условима којима се симулира природно окружење. Овај вид процене се посматра као индиректна процедура која треба да покаже како би се ученик понашао када би се нашао у некој стварној животной ситуацији (нпр. да покаже како би се упознао са новим учеником који је дошао у одељење). Аналогна опсервација је погодна за опсервацију понашања ниске учесталости, која се ретко појављују у природном окружењу. Међутим, поставља се питање да ли ће дете заиста применити показано понашање у природним условима. Стога је валидност добијених података на основу аналогне процене упитна.

Врсте бележења података

У овом делу биће укратко приказано неколико начина бележења података током директне опсервације.

Текуће белешке представљају писани приказ понашања ученика, односно свих опсервираних догађаја у моменту њиховог дешавања током одређеног периода опсервације. Овај приказ укључује све што детете каже и уради, опис ситуације у којој се налази, укључујући и реакције (одговоре) других особа, као и временске одреднице када се нешто догодило (нпр. 10.25 – Ученик узима свеску и преписује наслов са табле; 10.26 – Престаје са радом и започиње разговор са другом из клупе...). Опис не би требало да садржи посматрачеву интерпретацију понашања и дешавања. Опис пружа увид у целокупну ситуацију што даје могућност за идентификовање срединских фактора који могу подстаћи или одржавати одређено понашање или с друге стране ометати његово јављање. Ова врста процене може дати и податке о учесталости и/или трајању

одређеног понашања. Такође, опис омогућава релевантним особама из дететовог окружења да прочитају белешке и упореде своју перцепцију дететовог понашања са опсервираним. Међутим, сама техника је временски захтевна, при чему је некада тешко пратити и истовремено бележити понашање, посебно када се догађаји брзо смењују. Осим тога, опсервирано понашање не мора бити уобичајено за посматрано дете. Као и код других техника директне опсервације, од суштинске важности је одабир одговарајућег периода опсервације, као и одређивање понашања које је у фокусу опсервације. На пример, ако желимо да посматрамо иницирање интеракције са вршњацима онда бисмо одабрали периоде током школског дана када постоје највеће могућности за међусобну интеракцију ученика, као што су периоди одмора или групне активности на часу. Наравно, како бисмо добили што репрезентативнији узорак дечјег функционисања, опсервацију би требало спровести неколико пута (нпр. током неколико малих и великих одмора у школској седмици).

Пример обрасца за вођење текућих бележака

Текуће белешке	
Име и презиме ученика: Датум опсервације: Окружење (услови) у којима се спроводи опсервација Фокус опсервације:	
Време	Белешка

Узорковање током временског интервала (Time Interval Sampling) представља технику директне опсервације која укључује бележење одређеног понашања у унапред дефинисаним интервалима током одређеног периода опсервације. Дужи период опсервације дели се на краће, временски једнаке сегменте (нпр. интервале од једног минута). У току сваког интервала бележи се да ли се појавило понашање које је у фокусу опсервације. Претходно је потребно што конкретније дефинисати понашање које ће бити опсервирано. Сваки пут када дете покаже наведено понашање или понашања која су у фокусу опсервације стављамо одређену ознаку, нпр. знак + за усмереност на задатак или знак – за неусмереност или нпр. ознаку 0 која значи да у одређеном делу часа није постојао конкретан задатак и захтев за његовим праћењем. У зависности од природе понашања које је у фокусу опсервације, могу се квантификовати различити аспекти понашања, попут његове учесталости и/или трајања. Пример обрасца за временско узорковање је дат на следећој страници.

Временско узорковање (једноминутни интервали)										
Име и презиме ученика: Датум опсервације: Окружење (услови) у којима се спроводи опсервација: Фокус опсервације: Значење ознака:										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Име циљног ученика										
Име ученика 1										
Име ученика 2										

Приликом реализације ове технике, можемо пратити неколико ученика, нпр. одабрати једног или два ученика из одељења који немају потешкоћа у понашању које опсервирамо. На тај начин можемо упоредити карактеристике понашања циљног ученика са уобичајеним обрасцима понашања у одељењу. Осим идентификовања ученика који би имали користи од интервенције, техника временског узорковања се може користити и приликом процене ефеката спроведене интервенције. Када су у питању потенцијална ограничења ове технике, она су слична ограничењима поменутих за текуће белешке.

Постоје различите варијације ове технике у зависности од тога да ли се понашање бележи током целог интервала или се, на пример, интервал дели и понашање прати само у првој половини интервала, а у другој половини се уносе белешке у формулар. Представљање ових варијација превазилази намену Приручника (за више информација видети Whitcomb, 2018).

Бележења догађаја подразумева регистровање броја јављања, тј. учесталости неког одређеног понашања током периода опсервације (нпр. колико пута ученик подигне руку да би се јавио за реч током једног часа).

Бележење трајања можемо користити код понашања која имају јасан почетак и крај (нпр. бележимо колико дуго ученик седи на свом месту).

Бележење латенце подразумева регистровање времена које протекне од завршетка једног понашања до почетка другог (нпр. колико времена прође од упућивања налога ученику да започне задатак до његовог извршавања).

Социометрија

Социометрија представља један од начина да се испита ниво прихваћености ученика у групи вршњака, односно да се процени степен у коме вршњаци желе да успоставе одређене социјалне интеракције са учеником (нпр. да учествују у неким заједничким активностима с њим, попут дружења током одмора, рада на часу итд.). Ниво прихваћености представља важан показатељ социјалног функционисања детета. Иако нам информација о томе да ли је ученик у одељењу прихваћен, или нпр. одбачен или занемарен, не пружа увид у разлоге прихватања или одбацивања тог ученика међу вршњацима, тј. не указује на конкретне социјалне вештине које има или му недостају, ова информација је значајна приликом идентификовања ученика који би имали потребу за додатном проценом (применом неке од раније поменутих техника процене) и подршком у домену социјалног функционисања. Надаље, примена ове процедуре има и практичан значај приликом креирања услова за унапређивање социјалних вештина ученика. Одговарајући начин груписања ученика може повећати сарадњу међу њима и обезбедити одговарајуће моделе понашања (нпр. упаривањем ученика који су занемарени и ученика који су прихваћени у групи вршњака).

Постоје различите технике којима се могу прикупити подаци о социометријском статусу ученика, попут технике номинације, технике рејтинг скала, технике рангирања, затим технике присилног избора итд. У даљем делу текста укратко ће бити представљена свака од наведених техника уз сажет приказ њених предности и потенцијалних ограничења. Такође, биће дате и неке препоруке за прилагођавање ове процене код ученика са ИО и/или ПСА.

Техника номинације

Техника номинације јесте једна од најчешће коришћених техника за процену социометријског статуса. Од деце се тражи да наведу (номинују) вршњаке са којима би желела, или с друге стране, не би желела да заједно учествују у некој врсти активности (нпр. да се друже током одмора, седе заједно на часу, раде у истој групи на часу итд.). Најчешће је број ових номинација ограничен на три (мада може бити другачије одређено). Иако је ова процедура једноставна за коришћење, ограничавање броја номинација може дати искривљену слику вршњачких односа у групи (нпр. неки ученици би можда имали више од три вршњака са којима би желели да се друже, и било би им тешко да направе избор и да неког изоставе, док други можда немају три вршњака са којима желе да се друже). Ово потенцијално ограничење се може превазићи коришћењем технике са неограниченим бројем номинација када деца могу да наведу за сваки задати критеријум (нпр. са ким би волела да се друже и са ким не би) онолико вршњака колико желе.

Ученици који би вероватно имали користи од додатне подршке у домену социјалног функционисања јесу они које истовремено мали број вршњака бира за заједничко учешће у некој активности (у односу на другу децу из одељења имају мањи број позитивних номинација), док с друге стране релативно велики број њих не би желео да с тим ученицима учествује у некој заједничкој активности (у односу на другу децу имају релативно велики број негативних номинација). Осим претходно поменутог односа позитивних и негативних номинација, који би указивао на одбаченост ученика међу вршњацима, додатну подршку могу захтевати и деца која су занемарена. То су она деца коју вршњаци на неки начин не примећују (деца која уопште нису бирања (номинована) од стране својих вршњака (ни позитивно ни негативно), или деца која истовремено добијају мањи број и позитивних и негативних номинација у односу на већину својих вршњака).

Пример социометријског упитника са ограниченим бројем номинација

Наведи име и презиме три ученика из свог одељења са којима би волео да се дружиш на одмору:

1. _____
2. _____
3. _____

Наведи име и презиме три ученика из свог одељења са којима не би волео да се дружиш на одмору:

1. _____
2. _____
3. _____

Техника рејтинг скала

Техника рејтинг скала је такође често коришћена у испитивању социометријског статуса. У оквиру ове технике од деце се тражи да процене сваког ученика из референтне групе, на пример школског одељења, према одређеном социометријском критеријуму (нпр. колико би желела да раде у истој групи са неким). Процену треба да дају заокруживањем једног од понуђених одговора на нумеричкој скали (нпр. од „уопште не бих волео“ до „веома бих волео“). Просечна оцена коју неко дете добије на основу оцена свих чланова групе представља ниво његове социјалне прихваћености. За разлику од технике номинација, код које нека деца уопште неће бити номинована, овде се информација добија за сваког ученика из одељења (избегнута је могућност да неко дете не

буде изабрано зато што су га вршњаци тренутно заборавили). Такође, превазилази се ограничење технике номинације које се односи на искривљивање слике вршњачких односа. Некада постоји бојазан родитеља и професионалаца да би коришћење негативних номинација могло да има неке непожељне ефекте на децу која нису омиљена у групи вршњака, мада емпиријски докази не поткрепљују ову бојазан. Стога ће за поједине практичаре и родитеље примена рејтинг скале можда деловати прихватљивије. Међутим, применом рејтинг скале за процену статуса није могуће разликовати децу која су активно одбачена од оне које вршњаци занемарују или игноришу.

Пример рејтинг скале за социометријску процену

Означите оценом од 1 до 5 колико бисте волели да се дружите на одмору са сваким од наведених ученика (1 – уопште не бих волела/волео; 2 – не бих волела/волео; 3 – свеједно ми је; 4 – волела бих/волео бих; 5 – веома бих волела/волео).

Име и презиме	1	2	3	4	5

Техника рангирања

У оквиру технике рангирања од ученика се тражи да рангирају (поређају по редоследу) све чланове референтне групе према датом критеријуму. На пример, да рангирају вршњаке редоследом којим би желели с њима да буду у истом спортском тиму. Слично рејтинг скалама, ова процедура даје више информација о сваком ученику (свако дете је процењено). Међутим, примена рангирања је временски захтевна, при чему се обично јавља недоследно разврставање у средини дистрибуције. Ученицима је обично лако да одреде с ким би највише или најмање желели да учествују у одређеној активности, али им је тешко да рангирају све чланове групе, посебно када се сви њени чланови не познају добро. Надаље, деца обично не размишљају о вршњацима у смислу редоследа дружења, играња или учествовања у некој другој активности.

Техника присилног избора групне преференције

У оквиру присилног избора групне преференције (forced-choice group preference records) од деце се тражи да на списку вршњака из референтне групе (нпр. вршњака из одељења), поред имена сваког друга или другарице, означе ко-

лико би желела с њима да учествују у некој активности – да ли би волела, не би волела или им је свеједно. У једној од варијанти ове технике од деце се тражи да означе један од четири понуђена знака (круга) као одговор на социометријско питање (видети пример испод). У првом кругу је знак питања који означава да дете не познаје довољно добро свог вршњака да би могло да одлучи да ли би са њим учествовало у датој активности. Други круг представља насмејано лице. Дете треба да га означи ако би волело са одређеним вршњаком да учествује у одређеној заједничкој активности. Трећи круг представља неутрално лице (лице са равним устима) и означава да је детету свеједно да ли са одређеним вршњаком нешто заједно ради. Последњи, четврти круг представља тужно лице и овај круг означава да дете не би волело да учествује са одређеним вршњаком у датој активности. Техником присилног избора групне преференције задржавају се поменуте предности рејтинг скала за процену статуса, док се истовремено превазилазе поменута ограничења пошто се одговори третирају као одвојене категорије. На тај начин, слично процедури описаној код технике номинације, могу се идентификовати одбачена или занемарена деца која би имала користи од додатне подршке у области социјалног функционисања. Ова техника процене често је коришћена приликом испитивања социометријског статуса ученика са сметњама у учењу, као и приликом испитивања статуса ученика са ИО и ученика са ПСА. Постојање „знака питања” је значајно када су у питању ови ученици. Некада ограничено време које проводе у одељењу доводи до тога да их друга деца не познају сасвим добро, па се давањем опције „знака питања” избегава погрешна перцепција односа која би настала тражењем од деце да одреде ниво прихваћености за вршњака кога не познају добро.

Пример упитника у оквиру технике присилног избора групне преференције

ОПШТИ УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ – ОДЕЉЕЊЕ

Напиши своје име и презиме:

Заокружи свој пол: **дечак** **девојчица**

Упиши свој датум рођења (дан, месец и годину):





Упиши датум попуњавања упитника:

Напиши у које одељење идеш:

У упитнику се тражи да означиш како се слажеш са другима у школи. Потребно је да ставиш оно што ти мислиш.

Упутство:

Погледај упитник који имаш пред собом. Видећеш да се у њему налазе имена твојих другова и другарица из одељења. На врху стране се налази једно питање (нпр. „Колико би волео да се дружиш током одмора у школи са сваким од наведених ученика?“). Поред сваког имена налазе се четири мала круга. Желим да пажљиво прођеш кроз листу имена и означиш колико би волео да се дружиш током одмора са сваким од наведених ученика.

- Означи (штиклирај) знак питања  ако неког ученика не познајеш довољно да би могао да одлучиш колико би волео да се дружиш с њим;
- Означи насмејано лице  ако је то име неког с ким би волео да се дружиш;
- Заокружи неутрално лице (лице са равним устима)  ако је то неко за кога ти је свеједно да ли се дружиш с њим или не;
- Означи тужно лице  ако је то неко с ким не би волео да дружиш током одмора.








Молим те, немој да прескочиш ниједног ученика са листе.

Пре него што почнеш, ЗАОКРУЖИ своје име у упитнику.

Уколико не знаш на кога се односи неко име, само подигни руку и ја ћу ти рећи ко је то.

Хвала ти пуно на помоћи!

Колико би волео да се дружиш током одмора у школи са сваким од наведених ученика?

Име и презиме	Не знам	Волео бих	Свеједно ми је	Не бих волео
1.				
2.				
3.				

Прилагођавање социометријске процедуре

У зависности од карактеристика ученика који попуњавају упитник, можда ће бити неопходно прилагодити процедуру процене социометријског статуса. Када се процењују ученици са ИО и/или ПСА, било у редовним одељењима или одељењима школа за ученике са сметњама у развоју, потребно им је обезбедити индивидуалну подршку. Подршка може укључивати додатно усмено појашњавање начина попуњавања социометријског упитника, читање упутства и имена вршњака из упитника, записивање одговора ученика. Ученицима се могу понудити и фотографије вршњака из одељења које би разврставали у зависности од жеље да са њима учествују у одређеној активности. Уколико се примењује рејтинг скала или техника присилног избора групне преференције, потребно је проверити да ли ученик разуме понуђене одговоре (нпр. на

тростепеној скали да ли зна шта значе термини „увек“, „понекад“ и „никад“, или „волео бих“, „свеједно ми је“, „не бих волео“). Уместо социометријског питања на врху странице (нпр. „Са ким би волео да седиш?“), може се понудити варијанта: „Волео бих да седим са...“. У идеалном случају, статус детета у групи вршњака требало би да буде заснован на мишљењу свих вршњака из одељења. Према појединим ауторима (нпр. Cillessen & Marks, 2011) да би се добили валидни подаци требало би да учествује најмање 60% деце из испитиване групе (нпр. одељења), мада би овај проценат требало да буде већи када се користи техника са ограниченим бројем номинација. Међутим, у пракси некада није могуће да сви ученици учествују, нпр. због дужег изостанка ученика из школе, због немогућности да се добије одобрење родитеља свих ученика за учешће у овом виду процене.

Надаље, када је у питању испитивање социометријског статуса у школама за ученике са сметњама у развоју, карактеристике појединих ученика могу онемогућити њихово учешће у социометријској процени. Док ће неки ученици са лаком ИО, па и умереном ИО, моћи уз одговарајућу подршку да одговоре на захтеве социометријског упитника, дотле ће примена овог упитника код ученика са тежим облицима ИО, као и израженијим језичким и социјалним тешкоћама, бити говово немогућа. У том случају може се користити наставничка процена статуса ученика. Једна од варијанти ове процене подразумева да дефектолози, наставници или друго школско особље које је у свакодневном контакту са ученицима попуне социометријски упитник из перспективе детета (нпр. да одговоре на питање: „Са ким Пера воли да се дружи?“ и „Са ким Пера не воли да се дружи?“). Особа која попуњава упитник на овај начин може навести онолико избора колико сматра да је одговарајуће. Избори могу бити ограничени само на вршњаке из одељења, али и на вршњаке из целе школе уколико ученици имају прилику током школског дана да буду у контакту и са ученицима из других одељења (видети више о овој процедури у Schoor-Kasteler, 2022).

Самопроцена

Процена начина на који само дете доживљава сопствено социјално функционисање и понашање у вршњачким односима кроз самопроцену јесте значајно с обзиром на то да наставници, родитељи, вршњаци и друге особе које су у контакту са дететом немају комплетан приступ информацијама о детету, посебно када су у питању његова осећања, вредности и веровања. Самопроцена нам може омогућити да утврдимо у којој мери је дете свесно сопствених снага и потреба у домену социјалног функционисања, као и да ли препознаје потенцијалне проблеме у односима с другима. Такође, може нас усмерити на неке области социјалног функционисања које претходно нису биле идентификоване кроз друге видове процене, а значајне су за само дете.

Неке од претходно наведених техника могу се применити и у оквиру само-процене. Тако, на пример раније поменута скала за процену социјалних вештина („Систем за процену социјалних вештина”; као и новија верзија ове скале: „Унапређни систем за процену социјалних вештина” (*Social Skills Improvement System – SSIS*; Gresham & Elliott, 2008) укључује и форму која је намењена ученицима. Од ученика се очекује да процени колико често се понаша на одређени начин (нпр. колико често тражи помоћ). Аутори ове скале препоручују давање подршке ученицима приликом попуњавања скале, чак и када је њихов ниво читања на нивоу способности ученика трећег разреда или изнад тога. За ученике који генерално имају тешкоће у читању или не могу да читају, процењивач може прочитати ставке. Свакако је важно да се ученику објасни процедура попуњавања скале. Ученицима се наглашава да не постоје тачни и погрешни одговори, већ да треба да одговоре онако како заиста мисле да често испољавају описано понашање. Од ученика виших разреда, осим оцене учесталости, тражи се да оцене колико је дато понашање важно за односе са другима.

Многи принципи који се односе на интервјуисање деце или одраслих из опште популације могу се применити и приликом интервјуисања ученика с ИО и/или ПСА. Интервју би требало спроводити у окружењу које је детету познато и на месту које обезбеђује приватност како би се очувала поверљивост информација које дете даје. Такође, треба креирати разговор кроз природну, опуштену и неформалну интеракцију која ће минимализовати нервозу, анксиозност или узнемиреност детета и помоћи му да стекне поверење и слободно изрази своје мишљење. У идеалном случају онај ко интервјуише ученика требало би да га претходно упозна, нпр. кроз неформалне посете пре формалног интервјуа.

Ученици с ИО и/или ПСА могу имати негативна искуства у прошлости када су у питању интервјуи и могу бити забринуте у вези са последицама учешћа у интервјуу. Стога им је на почетку овог процеса потребно објаснити сврху разговора, која питања ће им бити постављена, коме и чему служе добијене информације, зашто су оне важне, колико дуго ће разговор трајати, како ће бити третирана поверљивост информација. Ученицима треба рећи и да не постоје тачни или погрешни одговори и да не морају да одговоре на она питања на која не желе.

Након уводних објашњења, на почетку интервјуа треба користити релативно једноставна питања на које испитаник може лако да одговори, попут „Где живиш?”, „Шта си радио данас у школи?” или „Шта волиш да радиш у школи?”. Тежа питања, она која су од важности за добијање специфичнијих информација и која могу представљати осетљиву тему за дете треба постављати касније.

Међутим, уколико се узму у обзир когнитивне тешкоће које су често удружене са ограниченим комуникационим вештинама, интервјуисање ове популације ученика захтева одређена прилагођавања. Посебну пажњу треба обратити

на тип питања и њихово формулисање. Богатство рецептивног и експресивног реченика ученика с ИО и/или ПСА се може разликовати од ученика до ученика, па је препорука да се користе уобичајене, фреквентне речи. Нека деца са лаком ИО ће можда бити у стању да одговоре на питања отвореног типа, док ће за другу, попут оне са умереном ИО бити потребно више подстицаја и коришћење питања затвореног типа уз прикупљање информација из других извора како би се проверила валидност одговора. Уколико се дају питања са алтернативним или вишеструким опцијама, треба водити рачуна да велики број алтернатива може отежати њихово упамћивање, па ученик може поновити само оно што је последње чуо. У случају када нпр. нисмо сигурни да ли је дете поновило само последњу опцију од две понуђене, питање би требало преформулисати и заменити позицију датих опција. Имајући у виду да ови ученици можда неће моћи да одрже пажњу током дужег периода, интервју се може спровести током неколико одвојених разговора.

Потенцијална ограничења самопроцене односе се на пристрасност информаната. Некада може постојати свесна или несвесна тенденција информаната да дају социјално пожељне одговоре или да намерно манипулишу одговорима како би код испитивача створили одређени утисак о себи. Осим тога, ученици са ИО могу показати склоност повиновања извесним очекивањима, па некада могу давати одговоре за које верују да имају најмању вероватноћу да их доведу у неку неугодну позицију, нпр. давањем афирмативних (потврдних) одговора. Некада саглашавање са очекивањем испитивача, односно давање афирмативних одговора може представљати и одбрану од појаве некомпетентности у ситуацијама када ученик не разуме постављена питања. У сваком случају требало би избегавати сугестивна питања која би унапред наводила ученика на одговор. Питања треба да буду кратка и конкретна – у једној реченици поставити само једно питање. Могу се користити и цртежи или фотографије како би се детету објаснио одређени концепт или како би се подстакло да одговори на питање.

Имајући у виду наведена потенцијална ограничења самопроцене, информације добијене на овај начин не морају одражавати дететово реално понашање или његова осећања, па се стога ова врста процене никада не користи изоловано од раније поменутих техника.

Контекстуални приступ процени

Контекстуална процена је од суштинске важности у одређивању социјалних вештина које су значајне за социјално окружење детета. У програмима социјалних вештина некада се тешкоће у социјалном функционисању сагледавају као дефицит који је инхерентан детету, док се с друге стране занемарује вишеструки и променљиви контекст у коме дете функционише. То води

ка ређој процени срединских или контекстуалних фактора који могу контролисати испољавање или одсуство одређеног социјалног понашања. Процена треба да буде социјално валидна, тј. да омогући идентификовање, а затим и третман детета у домену оних социјалних вештина које су значајне и које доводе до жељених исхода у одређеном социјалном окружењу. Дете треба да научи не само нове вештине, већ те вештине морају бити значајне у његовом социјалном окружењу како би биле природно поткрпељене, што води њиховој генерализацији. Вероватно ће вештине, које значајни други у дететовом окружењу, попут родитеља, наставника и вршњака, високо вреднују, уједно бити и оне које су природно поткрепљене. Дакле, контекстуална процена треба да омогући идентификовање и одабир социјалних вештина које су социјално валидне у окружењу у коме дете функционише (нпр. вештине које особе из дететовог окружења сматрају важним), као и процену карактеристика специфичног социјалног окружења детета, попут неких физичких карактеристика, социјалних захтева (нпр. очекиваних норми понашања) и последица одређених понашања (награда и кажњавања). Ова процена треба да се заснива на коришћењу различитих метода, различитих извора информација, као и на спровођењу процене у различитим окружењима.

Један од начина да се идентификују социјално валидне вештине јесте и примена раније описане скале социјалних вештина („Систем за процену социјалних вештина“) у оквиру које, кроз различите форме (верзију за настанике, родитеље и самопроцену), постоји могућност да различите особе из дететовог окружења, укључујући и само дете, оцене важност појединих социјалних вештина. Неке аспекте контекстуалне процене приказали смо и у оквиру интервјуа и директне опсервације. Надаље, различити информанти (нпр. родитељи, наставници, деца) могу дати и листу понашања која сматрају важним за социјалну компетенцију деце. Понашања идентификована на тај начин чинила би неку врсту обрасца социјално компетентног детета са којим би могло да се упоређи дете чије се социјално функционисање процењује. У том смислу, било које понашање из обрасца које дете са тешкоћама у социјалном функционисању не испољава, могло би потенцијално да буде у фокусу интервенције. Више информација о потенцијалним начинима процене у оквиру контекстуалног приступа можете пронаћи у радовима аутора Sheridan et al., 1999 и Warnes et al., 2005.

Додатни аспекти процене

Осим поменутих видова процене, који треба да допринесу идентификовању потенцијалних снага и потреба ученика с ИО и/или ПСА у домену социјалног функционисања, креирање одговарајућег третмана, прилагођеног способностима детета, захтева да се размотре још неки аспекти дечјег функционисања. У том смислу, потребно је проценити ниво развијености говорно-је-

зичких способности, ниво писмености детета, карактеристике пажње, сензорно и моторичко функционисање итд. Описивање сваког од наведених аспеката функционисања превазилази намену овог приручника. У делу Приручника у коме је дат програм тренинга социјалних вештина представљени су различити начини приказивања социјалних вештина (нпр. усмено, писмено, сликовно, видео-прикази...) уз навођење потенцијалних прилагођавања у зависности од нивоа развијености појединих способности ученика. Процена бихевиоралних проблема, који могу ометати усвајање или унапређивање социјалних вештина код ученика са ИО и/или ПСА, описана је у склопу раније поменутих техника.

РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЕНЕ

Идентификовање приоритетних социјалних вештина и познавања пракси заснованих на доказима

Као што је већ поменуто у Предговору, садржај књиге представља резултат рада у оквиру Еразмус+ пројекта „Инклузија кроз социјалне вештине за ученике са аутизмом и интелектуалном ометеношћу” („Inclusion through social skills for learners with autism and intellectual impairments”). Пројекат је усмерен на подршку инклузији ученика са ПСА и/или ИО и њиховој успешној адаптацији на школско окружење, као и на подршку наставницима у спровођењу програма развоја социјалних вештина.

У оквиру прве фазе пројекта циљ је био да се идентификују социјалне вештине које су неопходне за успешно прилагођавање и инклузију ученика са ИО и/или ПСА у школско окружење, као и да се идентификује подршка дефектолозима и наставницима када су у питању успешни приступи (практике) за унапређивање социјалног функционисања поменутих ученика.

Како бисмо остварили први циљ, примењен је контекстуални приступ процени и партиципативни истраживачки дизајн који је укључивао не само мишљење дефектолога, наставника и родитеља о томе које су вештине кључне за успех ученика у школи (редовној и школи за ученике са сметњама у развоју), већ и мишљење ученика са ИО и/или ПСА, као и њихових вршњака ТР. У Табели 1 приказана је структура испитаника који су учествовали у истраживању. Информанте су чинили дефектолози који раде у основним школама за ученике са сметњама у развоју, затим наставници из редовних школа који у свом одељењу имају ученике са ИО и/или ПСА, као и они који те ученике немају, родитељи деце са ИО и/или ПСА, ученици са ИО и/или ПСА, као и њихови вршњаци ТР.

Табела 1 – Структура информаната

Врста информаната	Македонија	Србија	Укупно
Дефектолози	35	27	62
Наставници који имају у одељењу ученике с ИО и/или ПСА	18	15	33
Наставници који немају у одељењу ученике с ИО и/или ПСА	16	15	31
Родитељи деце с ИО и/или ПСА	57	39	96
Ученици ТР	35	75	110
Ученици с ИО и/или ПСА	14	11	25

Осим општег упитника, којим су прикупљени неки социо-демографски подаци о информантима, у складу са постављеним циљем, идентификовањем приоритетних социјалних вештина, примењена је адаптирана скала за процену социјалних вештина (*Social Skills Improvement System Rating Scales – SSIS Rating Scales*). Адаптација скале се односила на коришћење само оцене важности одређене социјалне вештине, али не и на учесталости њеног јављања. Од информаната се тражило да на тростепеној скали означе колико је свака од наведених социјалних вештина важна за успех ученика у одељењу (у верзији инструмента за дефектологе и наставнике), за развој детета (у инструменту намењеном родитељима), односно колико је важна да би се неко добро слагао са другим ученицима и одраслим особама у школи (у верзији инструмента за ученике ТР): „није важно“, „важно“ и „кључно“. Информанти нису давали оцену важности социјалних вештина за неког конкретног ученика, већ су оцењивали важност вештине за било које дете у њиховом одељењу. Слично томе, од ученика ТР се очекивало да наведу важност одређене социјалне вештине за неко хипотетичко дете, а не да оцене важност понашања које они испољавају (нпр. уместо формулације „Тражим информације када су ми потребне“ коришћена је формулација „Тражи информације када су му потребне“). Једино се од родитеља очекивало да оцене важност одређене социјалне вештине за развој њиховог детета. Сви поменути информанти су оценили важност укупно 46 социјалних вештина. Пре задавања упитника спроведено је пилот-истраживање са неколико информаната из сваке категорије испитаника како би се проверила јасноћа ставки и отклониле евентуалне нејасноће. У овој фази скала је примењена и код појединих ученика са ИО, али ни уз додатну подршку у виду читања ставки из упитника и њиховог додатног појашњавања, нису добијени валидни одговори, тако да ученици са ИО и/или ПСА нису попуњавали скалу већ су учествовали у интервјуу којим је прикупљено мишљење деце о томе шта чини доброг пријатеља. Од ученика се тражило да размисле о другу или другарици коју сматрају „добрим пријатељем“ и да кажу зашто мисле да су он или она „добри пријатељи“. У циљу помоћи детету, како би се добили што потпунији и конкретнији одговори, коришћене су и нешто другачије формулације питања: „Шта ради „добар пријатељ“?“, „Какав би савет дао детету које жели да стекне пријатеље?“, „Шта оно треба да ради да би имало другове?“ или је дата почетна формулација као подстицај за одговор: „Пријатељ је неко ко...“. Од ученика је тражено да конкретизује одређена понашања, нпр. ако каже: „Лепо се понаша, игра се, лепо се слажемо, дружимо се“, да наведе на који начин се слажу, друже, играју, шта значи лепо се понаша...). Ученици ТР су упитник о пријатељству попуњавали самостално, тј. своје одговоре су давали у писаној форми.

Вештине у оквиру скале социјалних вештина рангиране су према просечној оцени важности у оквиру сваке категорије информаната. Рангирање вештина издвојених кроз интервју, односно упитник о пријатељству извршено је на основу учесталости навођења одређеног понашања. Од сличних форми

понашања формиране су уже категорије вештина. На пример, одговори типа „Даје ми нешто слатко и онда му ја дам нешто слатко и тако делимо”, „Он је добар и даје ми његов аутић” чинили су пример вештине која је деци била важна за дружење – *позајмљује пријатељу, дели с њим*. Рангиране вештине су затим упоређене међу различитим групама информаната. Као приоритетне вештине издвојене су оне које су за највећи број информаната биле од кључног значаја за функционисање детета. У Табели 2 су приказане идентификоване приоритетне вештине које су укључене у Приручник. На основу искуства првог аутора у реализацији тренинга социјалних вештина код ученика са ИО и/или ПСА, приоритетним вештинама су придодате и вештине „лични простор” и „личне границе”.

Табела 2 – Приоритетне социјалне вештине

1.	Праћење упутства
2.	Поштовање правила – разред
3.	Поштовање правила – школа
4.	Лични простор
5.	Личне границе
6.	Дељење
7.	Смењивање
8.	Поздрављање
9.	Лепе речи – молим и хвала
10.	Позајмљивање
11.	Тражење помоћи
12.	Разговор
13.	Придруживање игри
14.	Позивање на игру
15.	Контрола љутње
16.	Извињавање
17.	Саосећање
18.	Помоћ пријатељима
19.	Учење у пару
20.	Учење у групи

У склопу реализације другог циља (идентификовање потреба у домену примене пракси заснованих на доказима), дефектолози и наставници су попунили скалу која је посебно конструисана за потребе овог пројекта. У овој скали је приказано 25 пракси које су доказано ефикасне у раду са децом и младима када је у питању унапређивање социјалног функционисања. Свака пракса је укратко описана. Од дефектолога и наставника се тражило да на петостепеној

скали процене колико је свака од наведених пракси примењива у школском окружењу, од „не могу се применити”, „само у неким ситуацијама”, „донекле”, „у великој мери”, до одговора „у потпуности”. У случају да је информант сматрао да ни поред кратког описа не познаје наведену праксу довољно да би заокружио један од понуђених одговора, могао је да заокружи знак питања (?). Практике су рангиране према просечној оцени примењивости. Тако су, између осталих, подстицање, визуелна подршка, тренинг социјалних вештина, социјалне приче, моделовање, видео-моделовање и поткрепљивање оцењене као применљивије у односу на нпр. анализу задатка, скриптинг, диференцијално поткрепљење алтернативног, инкомпатибилног или другог понашања и само-усмеравање према којима је постојало највише резерве у погледу применљивости. Ове, али и друге праксе засноване на доказима описане су у даљем делу Приручника.

ТРЕНИНГ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА

Програми тренинга социјалних вештина (ТСВ) су намењени деци која имају тешкоће у социјалној интеракцији. Заснивају се на веровању да особа има мањак социјалних вештина и подразумевају коришћење различитих техника подучавања како би се ови дефицити кориговали.

ТСВ се може примењивати самостално или као део, ширег, интегрисаног третмана како би се изградило или побољшало социо-емоционално функционисање. Дизајн и начин спровођења ТСВ зависе од врсте социјалног дефицита. Треба разликовати да ли се ради о дефициту усвајања или дефициту извођења. Нека деца не знају на који начин треба извести социјалну вештину, док друга поседују та знања, али нису успешна у њиховој примени због анксиозности или других проблема.

Понашања ка којима је усмерен ТСВ

Први корак ТСВ је одређивање које су социјалне вештине или понашања приоритетни за одређеног ученика. Одабране вештине треба да буду такве да их ученик може одмах применити у социјалном окружењу. Када је ученик врло повучен, анксиозан или одбачен, третман у свакодневном окружењу често није довољан. У тим случајевима ученик се измешта из групе и интензивно обучава одређеној социјалној вештини, а тек потом покушава да вештину примени у окружењу које подразумева вршњачку групу.

Вештине везане за ТСВ могу се груписати на оне које су везане за бихевиоралне вештине социјалне интеракције и оне које су усмерене на социјално-когнитивне и емоционалне вештине.

Програми усмерени на *бихевиоралне социјалне интеракције* обухватају широк спектар понашања – од основних конверзационих вештина, до сложених социјалних понашања, попут асертивности и решавања сукоба. Основне социјалне вештине су градивни блокови свих социјалних интеракција и представљају кључне фацилитаторе игре, академског постигнућа и социјализације. Зато су вештине попут контакта очима, држања тела, јачине, брзине и боје гласа, израза лица, покрета главе и слушања, често део програма ТСВ. Ове базичне вештине су основа сложенијих комуникационих вештина, као што су: започињање и одржавање комуникације, преузимање речи, избор одговарајуће теме, њено одржавање и завршавање.

Други програми ТСВ обухватају специфичне *кластере социјалних вештина* које повезује заједничка тема или област социјалних проблема. На пример,

програми преговарања и решавања проблема су фокусирани на социјалне вештине потребне за решавање конфликтних ситуација.

Програми могу бити усмерени на *социо-когнитивне и емоционалне вештине*. Социо-когнитивне вештине повезују стратегије мишљења са социјалним интеракцијама. Оне у фокус стављају решавање социјалних проблема, сагледавање перспективе другог или вештине контроле емоција.

Без обзира на усмерење, третман мора узети у обзир контекст (нпр. развојни, културни) и ситуације (нпр. пријатељски односи, ситуације у школи) у којима се примењују социјалне вештине.

Приступи на којима је заснован ТСВ

Програми ТСВ најчешће укључују и бихевиоралну и когнитивну компоненту. Бихевиорални приступ се сматра одговарајућим за учење специфичних аспеката социјалног понашања, као што су: одговарајући прилазак вршњацима и давање и примање комплимената. Како би се социјалне вештине успешно примењивале потребни су и дубљи когнитивни процеси, попут решавања проблема и доношења одлука – то је област когнитивног приступа.

Бихевиорални приступ

Овај приступ анализира како догађаји који се јављају пре или после вербалног или физичког акта утичу на даље испољавање тог понашања. Централно место имају контролисање претходника и поткрепљења. Уобичајено је коришћење различитих врста поткрепљења, подстицаја, моделовања, увежбавања...

Иако су оперантне технике често успешне у промени социјалног понашања, као главна ограничења овог приступа наводе се: губљење добробити када поткрепљивач више није присутан и мањак генерализације када је реч о окружењима у којима понашање није учено.

Когнитивно-бихевиорални приступ

Док је бихевиорални приступ фокусиран на моделовање и извођење специфичних социјалних вештина, когнитивни приступ је усмерен на мењање начина мишљења како би се остварио утицај на понашање. Претпоставља се да ће унапређивање когнитивних и социјалних вештина решавања проблема бити праћено променама у понашању. Типичне когнитивне вештине које се развијају у оквиру приступа су осмишљавање различитих бихевиоралних одговора и побољшавање сагледавања социјалне перспективе других. Когнитивне стратегије обухватају и коучинг, технике самоконтроле и релаксацију, као и технике које побољшавају свест о емоцијама и бесу.

Иако се компоненте могу значајно разликовати, постоје неке заједничке црте у свим програмима ове врсте. Најпре, учесници се по правилу подучавају секвенцијалним стратегијама за препознавање једног или више стимулуса који су у прошлости производили анксиозност, стрес или насилне одговоре код учесника; затим одупирању аутоматским одговорима који су се јављали у прошлости; и идентификовању и примени алтернативних стратегија које су социјално и емоционално прихватљивије.

Програми повезани са социјалним вештинама, у оквиру овог приступа, поред когнитивних, обично укључују и бихевиоралне компоненте (нпр. поткрепљивање, економисање токенима, уговор о понашању), због чега се се најчешће говори о когнитивно-бихевиоралним третманима.

Овај приступ захтева одређени ниво когнитивне зрелости и спремност ученика да вежба вештине које учи током програма, као и обученост и супервизију наставника који програм спроводи у одељењу. Такође, потребно је да ученик буде свестан социјалних норми које су полазна тачка за препознавање социјалних проблема или ситуација.

Компоненте ТСВ

Типични кораци у подучавању социјалним вештинама подразумевају:

Дефинисање

Нова вештина се обично разлаже на мање кораке, објашњава се сваки корак вештине, као и разлози за њено коришћење. Исто тако, заједно с дететом треба размотрити и карактеристике ситуације у којој се вештина примењује, а које могу утицати на њено извођење. Са дететом се може поразговарати о неколико хипотетичких ситуација из стварног живота у којима може применити вештину коју учи. Вештина може бити илустрована видео-приказима, сликама или цртежима, симулацијом уз помоћ лутака или указивањем на активности које се дешавају унутар вршњачке групе.



Слика 2. Пример могућих компоненти вештине „Праћење упутства“

Моделовање вештине

Када су кораци и сврха вештине објашњени, обично се прелази на моделовање. Компоненте вештине се могу демонстрирати уживо (наставник или особа/ученик који ће то учинити уместо њега), или путем видео-снимака.

Бихевиорално увежбавање

После посматрања понашања, важно је да га дете увежба. Као и код учења других вештина, важно је да се понашање вежба што пре и што чешће. Вежба се најпре кроз играње улога, у којима дете може понављати различите кораке, све док се вештина не научи. Кораци се могу вежбати и кроз вербално или замишљено понављање. Код сложених вештина или вештина које је детету посебно тешко да научи, може бити боље да дете изводи серију вежбања. Притом ће, у свако ново вежбање, бити придодат додатни корак социјалне вештине. Коначно, важно је и вежбање ван сесије, док понављање (уживо, вербално или замишљено) може бити задато као домаћи задатак. На пример, дете може прво играти улоге с терапеутом како би вежбало прилазак групи деце. Потом дете може замишљати како прилази стварним вршњацима и при томе замишљати различите исходе и одговоре.

Повратне информације

Давање повратних информација је кључно током усвајања и усавршавања социјалних вештина. При давању повратних информација потребно је нагласити позитивне аспекте дететових покушаја, али и скренути пажњу на оне аспекте вештине које је потребно побољшати (нпр. „Одлично, гледао си Петра у очи када си га питао. Следећи пут говори мало гласније да би те Петар боље чуо”). Повратна информација треба да буде директна, конкретна и специфична, и треба да се даје непосредно по испољавању понашања. У групним ТСВ, повратну информацију најпре могу дати вршњаци. Родитељи, наставници и друге значајне особе из дететовог окружења такође могу бити обучене да усмеравају дете и дају му повратне информације ван формалних сесија подучавања. Повратна информација путем видео-снимка може бити погодна у неким ситуацијама јер омогућава ученику да директно сагледа позитивне и негативне аспекте сопственог извођења вештине.

Пружање прилике за коришћење вештине

Потребно је обезбедити ситуације у којима ће ученик имати прилике да користи циљну вештину током и ван сесија тренинга. У овој фази је кључна сарадња са родитељима и другим наставницима који, заједно са терапеутом, треба да осмисле и препознају ситуације током дневних рутина у којима ученик може применити новонаучену вештину. У зависности од вештине, користи се рад у малим групама или рад у паровима, како бисмо омогућили да вештина буде примењена и генерализована у групи или природном окружењу.

Повремено поткрепљивање

Током дана или касније током недеље, наставник прати ситуације у којима ученик примењује вештину без подстицања, и похваљује ученика. Циљ је да једном усвојена вештина буде одржана. Деци која су анксиозна или немају унутрашњу мотивацију да примењују социјалну вештину, понекад је корисно давати спољашње поткрепљење (нпр. мале мотивишуће награде) како би се подстакло коришћење вештине. Ипак, с протоком времена, природни и позитивни ефекти коришћења социјалне вештине би требало да буду довољни да одржавају вештину.

Умањивање непожељних и такмичарских понашања

Ако ученик испољава нека непожељна понашања треба имати у виду да, из позиције појединца, та понашања могу бити ефикасна у задовољавању његових потреба. На пример, понашање које за последицу има изbacивање са часа успешно обезбеђује избегавање тешких задатака; викање које изазива реакцију наставника обезбеђује пажњу; а отимање играчке често је ефикасније од молби и преговарања. Сва ова понашања се такмиче са социјално пожељним понашањима које ТСВ покушава да развије. Да би понашање коме учимо дете било сврсисходно, оно мора имати једнаку функцију и бити једнако успешно, или успешније од неодговрајућег понашања. У овим случајевима се претходно описана процедура ТСВ комбинује с другим методама које треба да умање непожељно понашање (нпр. гашење, тајм-аут, диференцијално поткрепљење...).

Комбиновање метода може бити потребно у још неким ситуацијама. На пример, ученик може да има неке вештине склапања пријатељства, али да их не примењује (дефицит извођења) због анксиозности. У тим случајевима ТСВ треба упарити са техникама контроле анксиозности.

Варијације ТСВ

ТСВ може имати различите формате, трајање и интензитет. При формулисању програма треба размотрити карактеристике детета и окружења у којима оно борави, као и могућности за укључивање родитеља, вршњака и наставника како би се повећала социјална валидност и генерализација вештина.

Индивидуални и групни формат

ТСВ се може спроводити у индивидуалном и групном формату, а сваки од њих има предности и потенцијалне мане.

Предност групног формата је што, по својој природи, третману даје социјални контекст. Овај формат омогућава учесницима да ступају у интеракцију са вршњацима у безбедном окружењу, да у структурисаним и неструктурисаним активностима увежбавају нову вештину, посматрају како вршњаци на одговарајући начин изводе вештину и добијају повратну информацију, како од одраслог, тако и од вршњака. Групне интервенције су најуспешније када учесници имају сличну врсту и тежину дефицита, тако да се третман може усмерити на сличне вештине, а напредак се може одвијати сличним темпом. Међутим, ово у неким случајевима може бити и извор тешкоћа, попут ризика од негативног утицаја вршњака и одступања у тренингу међу младима са антисоцијалним понашањем.

Индивидуални формат омогућава да се третман обликује у складу са врстом и тежином дефицита, као и са другим карактеристикама детета. Он олакшава праћење индивидуалног напретка, и издвајње додатног времена и ресурса за вештине којима дете теже овладава. Овај формат омогућава детету да вежба и савлада вештине пре него што их употреби у интеракцији с вршњацима. Посебно може погодовати раду са социјално анксиозном децом која можда не би желела да учествују у другим форматима програма.

Учешће социјално компетентних вршњака

У вршњачки посредованим програмима социјално вешти вршњаци помажу у спровођењу програма. Они могу моделовати социјалне вештине, вежбати с вршњацима који имају дефицит социјалних вештина и давати повратне информације, као и позитивно поткрепљење. Могу такође учествовати и на посебним сесијама генерализације у природном окружењу, где моделују одговарајуће циљно понашање, ступају у интеракцију са ученицима који имају дефиците социјалних вештина и шире њихову вршњачку мрежу. Кроз неку врсту туторства, социјално вешти вршњаци могу бити у контакту са полазницима

програма и ван сесија, подстичући их да заврше домаће задатке и дајући им додатно позитивно поткрепљење.

Интензитет и трајање

Интензитет и трајање ТСВ могу варирати у односу на врсту програма и потреба детета. Иако се многе интервенције спроводе у ограниченом времену и посебно одређеним местима, постоје и целодневни програми у школама или летњим камповима који су много већег интензитета.

Трајање ТСВ варира у односу на број сесија, њихову дужину и учесталост. Многи програми се спроводе недељно или двонедељно током 12 до 16 недеља. Други могу да трају и неколико месеци, током целе школске године или чак током неколико година. Краћи, али интензивни програми се спроводе у форми летњих програма, трајања пет до осам недеља. Неки програми имају придодате сесије које се спроводе по завршетку програма и служе додатном увежбавању, како би се обезбедило одржавање научених вештина.

Социјална валидност

Социјална валидност означава степен у коме третман и циљне вештине рефлектују природно социјално окружење, показује у којој мери их учесници прихватају и вреднују, као и да ли обезбеђују позитивне исходе и поткрепљење у социјалном окружењу. Да би ТСВ био социјално валидан треба да имамо позитиван одговор на три питања:

1. Да ли је ова социјална вештина значајна, повезана са вредним друштвеним циљем и да ли је значајни други сматрају нужном?
2. Да ли социјална вештина предвиђа значајне социјалне исходе, прави ли разлику у томе како ће дете функционисати у друштву и да ли има практичан значај?
3. Да ли је интервенција везана за социјалне вештине прихватљива другима?

Како повећати ефикасност ТСВ

Иако је ТСВ често ефикасан у промени специфичних социјалних понашања, те промене су често краткотрајне и њихова примена се не преноси у свакодневно окупљење. Поред тога, када се користи само ТСВ, он генерално није довољно снажан да произведе суштинске промене у глобалнијим индикаторима социјалног функционисања. Имајући ово у виду Спенс (Spence, 2003.) даје препоруке за унапређивање ефикасности програма ТСВ:

- Повећати социјалну валидност.
- Одабрати социјалне вештине које повећавају вероватноћу успешне социјалне интеракције.
- Ускладити циљну вештину са оним што је културно одговарајући контекст за дете.
Такође, учити дете да разликује различите културне контексте који захтевају различите социјалне одговоре.
- Обезбедити максимално учешће свих чланова групе, идентификовати циљна понашања и разлоге за ТСВ.
- Обезбедити одговарајуће трајање тренинга – понекад месеце, а не недеље.
- Користити додатне сесије да би се подстакло одржавање научених вештина.
- Спроводити континуирано тренинг – за неку децу треба га организовати на дневној бази, уместо кратких сесија у клиници или у школи.
- Организовати програм током целе године у оквиру школског курикулума, на исти начин као академске вештине, хијерархијски и развојним редоследом, уместо третмана који се започињу и прекидају.
- Проширити ТСВ на натуралистичка окружења у школи и код куће.
У неким случајевима, спроводити тренинг у реалним социјалним контекстима.
- Укључити вршњаке, родитеље и наставнике, који треба да имају улогу у ТСВ, како унутар сесија, тако и ван њих. Они су сигнал за коришћење социјално вештог понашања. Поред тога, моделују, подстичу и поткрепљују одговарајуће социјалне одговоре.
- Укључити социјално компетентне вршњаке у групе за ТСВ. Они моделују пожељно понашање и метод су промене дететове вршњачке социјалне мреже ван сесија.
- Повећати тачност третмана кроз редовне сесије обуке и састанке са тренерима; структурисаним упутствима за сесије; самоопсервацијом; опсервацијом других и проценом степена придржавања програма.
- Обезбедити управљање последицама понашања и додатне интервенције да би се умањили такмичарски/инхибишући одговори који умањују коришћење социјално вештог понашања.

МЕТОДЕ, ПРОЦЕДУРЕ И СТРАТЕГИЈЕ

У овом делу биће описане методе, процедуре и стратегије које се примењују при учењу социјалних вештина. Неке од њих се користе у раду са свим ученицима, док се друге доминантно примењују у раду с ученицима који имају ПСА, ИО или неку другу сметњу у развоју. Свака од наведених процедура има предности, али и различита ограничења (нпр. опсег генерализације, захтеве у погледу развијености језичких вештина, нивоа интелектуалног функционисања или зрелости ученика), због чега их треба бирати и инкорпорирати у третман на основу потреба и карактеристика ученика. Такође, треба имати у виду да, поред наведених, постоје и друге процедуре и стратегије које нису нашле место у овом приручнику, те читалац, у овом погледу, треба да остане отворен и радознао у откривању и праћењу нових, научно потврђених, начина за унапређивање социјалних вештина.

Највећи број програма тренинга социјалних вештина базира се на комбинацији директног подучавања, моделовања, играња улога, увежбавања, давања повратних информација и поткрепљења, а подржани су и компонентама социјално-когнитивног тренинга. Користе се и видео-снимци да би се приказали примери социјалних понашања о којима се дискутује, или као повратна информација ученицима за њихово извођење или игру улога.

Контролисање претходника

Подразумева различите промене окружења/контекста које претходе одређеном понашању да би се оно променило или обликовало. Може обухватати:

- контролу тежине задатка
- коришћење напредних организатора
- коришћење подстицаја као додатка уобичајеној настави
- обезбеђивање позитивног контекста за учење
- коришћење стимулативних материјала
- коришћење сликовног распореда као подсетника о редоследу корака.

Моделовање

Моделовање је процедура у којој се особи демонстрира узорак жељеног понашања како би се навела да испољи слично понашање. Моделовање је успешније када се комбинује са придржавањем правила и другим бихевиоралним

стратегијама. Бихевиорално понављање и играње улога такође повећавају вероватноћу да ће понашање бити усвојено.

Моделу су утицајнији када су вешти у извођењу понашања, допадљиви, пријатељски настројени, слични посматрачу (узраст, пол, социоекономски статус, физички изглед...) и када су награђени непосредно по извођењу понашања. Већи број модела који испољавају исто понашање такође може подстаћи њихово имитирање. Исто тако, бољи су модели који наглас изговарају сопствене мисли. Треба имати у виду да и карактеристике посматрача утичу на успешност ове врсте учења. Посматрач мора бити пажљив, мотивисан, и мора да има капацитет за извођење основних елемената задатка у свом репероару.

Моделовање може бити уживо или симболичко (уз помоћ визуелних материјала).

Моделовање уживо подразумева посматрање стварне особе која неколико пута изводи жељено понашање, а потом га посматрач понавља неколико пута.

Симболичко моделовање односи се на гледање филмова, видео-материјала, фотографија, сликовница... Када се ради о деци, као модели се могу користити ликови из цртаних филмова и лутке. У традиционалним програмима дете изнова гледа материјал, све док не почне да доследно испољава жељено понашање. Важно је да снимци садрже и нарацију која усмерава пажњу на најважније компоненте понашања модела и подстиче вербално означавање ових понашања.

Током времена, развијено је и неколико варијација коришћења видео-материјала. Код *видео-моделовања* ученик посматра снимак у целини (у континуитету), а потом изводи понашање које је видео на њему. Снимак се понавља све док ученик не буде у стању да на задовољавајући начин изведе вештину.

Видео-подстицање је приказ вишекомпонентне вештине у коме је сваки корак снимљен и пропраћен објашњењем. Ученику се даје упутство да посматра снимак једног корака и понови понашање које је видео, пре него што пређе на наредни корак. Овај образац се понавља све док се не комплетира извођење жељене вештине.

Видео-самомоделовање се описује као промена понашања која се јавља када особа посматра себе на снимку како коректно и самостално изводи жељено понашање. Ови видео-материјали настају тако што се дете снима у природном окружењу, а потом се, у процесу монтаже, бирају само они делови у којима ученик коректно изводи понашање.

Видео-фидбек је форма видео-самомоделовања у којој ученик гледа примере у којима испољава понашање на одговарајући начин, а потом и оне у којима то чини неадекватно. Потом, заједно с терапеутом, идентификује одговарајуће и неодговарајуће аспекте понашања. Користи се када особа има неопходне вештине у свом репертоару понашања, али их не користи доследно у различитим контекстима и ситуацијама.

У *видео-моделовању из перспективе модела* вештина се демонстрира из перспективе модела, уместо из перспективе некога ко посматра модел. Сни-

мак показује извођење вештине, уз пратеће објашњење и руке онога ко изводи задатак. Овај начин је погодан за вештине које не захтевају да модел буде виђен у целини.

Подстицање

Подстицање је вербална, гестуална или физичка помоћ која се пружа ученицима како би им се помогло да стекну пожељна понашања и вештине или да се ангажују у њима. Подстицаје даје одрасла особа или вршњак, пре или током покушаја ученика да користи вештину.

Подстицаји (приказани од најмањих до највећих) могу бити:

1. Природни – изговарање или извођење онога што обично претходи понашању у средини у којој се очекује примена понашања.
2. Гестуални – показивање, посматрање, кретње, додиривање предмета или простора како би се указало на адекватан одговор.
3. Вербални – давање вербалног налога, знака или модела.
4. Моделовање – извођење жељеног понашања са намером да га дете имитира.
5. Физички – физичко вођење детета кроз понашање. Могу бити потпуни (ученик се физички води кроз извођење целог понашања) или делимични (нпр. само додирујемо раме детета како бисмо га подстакли да почне са одговором).

Обично се креће од најмањег подстицаја потребног да би ученик извршио задатак, ка онима који пружају више подршке. Ипак, постоје неке методе (нпр. *Учење без грешака*) које захтевају супротан смер. Оне крећу од највећег подстицаја, како ученику не бисмо дали прилику да направи грешку, а затим се подстицаји умањују. На тај начин се постиже да свако учениково извођење понашања буде успешно и, у складу с тим, поткрепљено. Подстицаји се временом умањују, а циљ је да на крају третмана природни подстицаји буду знакови за испољавање понашања.

Позитивно поткрепљење

Представља било који пријатан догађај који се јавља после понашања, који повећава могућност да се то понашање понови у будућности. Поткрепљивачи могу бити примарни (нпр. храна, пиће) и секундарни (нпр. играчке, активности; социјални – похвала, осмех, одобравање). Деца се разликују у погледу њихових склоности ка наградама. Оно што је за једно дете поткрепљивач, за друго не мора бити. Док једно дете може волети дечије печате и светлуцаве

звездице, друго ће напорно радити или се понашати на примерен начин да би могло да се игра на рачунару или гледа видео на телефону. При избору могућих поткрепљивача се ослањамо на информације добијене од самог детета или њему блиских особа (родитеља, наставника). Када се формира листа могућих поткрепљивача, презентујемо их детету један по један. Као поткрепљиваче можемо користити предмете којима се дете игра без подстицања дуже од 15 секунди, негодује због њиховог одузимања и спонтано их узима када се нађу у његовој близини. Због могућег засићења треба препознати што више потенцијалних поткрепљивача.

Циљ третмана је да понашање буде поткрепљено природним последицама догађаја (нпр. успешно прикључивање игри вршњака), зато се тежи да се опипљиви поткрепљивачи замењују социјалним, а затим да се и ови други постепено повлаче. Општа правила за коришћење поткрепљивања могу се формулисати на следећи начин:

- Поткрепљење мора следити непосредно после показивања жељеног понашања и у почетку мора бити давано у врло честим интервалима, најбоље - при сваком испољавању понашања.
- Када се жељено понашање успостави, поткрепљење треба давати само у оквиру брижљиво успостављених интервала, после неколико исправних одговора.
- Постепено се прелази на непредвиђено поткрепљење, тако да се новоусвојено понашање у све дужим периодима може одржати без поткрепљења.

Диференцијално поткрепљење

Подразумева поткрепљивања пожељног понашања, при чему се други, непожељни облици понашања, не поткрепљују, уз очекивање да ће се пожељно понашање учврстити, а непожељно постепено гасити. Четири најчешће помињане врсте диференцијалног поткрепљења су:

- диференцијално поткрепљење *другог понашања* – када ученик у одређеном временском интервалу не испољава непожељно понашање;
- диференцијално поткрепљење *алтернативног понашања* – када ученик испољава пожељно понашање, а не оно које је непожељно;
- диференцијално поткрепљење *некомпатибилног понашања* – када ученик испољава понашање које физички не може да испољи, ако притом испољава непожељно понашање (нпр. када седи на шакама, уместо да удара себе);
- диференцијално поткрепљење понашања *које се ретко јавља* – када ученик у одређеном временском интервалу испољава непожељно понашање, али са унапред утврђеном учесталашћу (нпр. ако током часа не устане непрозван с места више од три пута).

Обликовање

Ова процедура се користи када понашање није у бихевиоралном репертоару или се јавља врло ретко. Односи се на поткрепљивање успешних одговора приближних жељеном који ће временом постати прецизнији. На пример, ако желимо да ученик вербално одговори на поздрав („Добар дан.”) најпре ћемо прихватати и поткрепљивати и само „добар”, или „дан”, или чак недовољно артикулисане покушаје изговарања једне од ових речи, са уверењем да ће ученик временом унапређивати овај одговор. Логика прихватања недовољно савршених одговора је у томе што они пружају терапеуту прилику за давање поткрепљења које ће довести до повећане учесталости ових одговора, а временом, кроз коришћење, и до усавршавања вештине.

Гашење

Гашење је техника која се користи у циљу слабљења или потпуног елиминасања непожељног понашања које је у прошлости било поткрепљивано. За разлику од негативног кажњавања, које се заснива на одузимању поткрепљивача, гашење је повезано са обустављањем, тј. ускраћивањем поткрепљења. На пример, уколико дете има тантруме, можемо их игнорисати уместо да му претимо или пружимо утеху. Ипак, при примени ове технике треба имати на уму неколико ствари. Најпре, функција понашања мора бити јасна и позната. Игнорисање из претходног примера ће бити успешно само ако је функција понашања привлачење пажње или прибављање неког предмета или активности. Насупрот томе, уколико је функција понашања избегавање (нпр. задатка), онда ће игнорисање понашања само ојачати нежељено понашање. Дакле, суштина процедуре гашења је у томе да неадекватно понашање не доводи дете до жељених резултата, тј. да оно изгуби функцију. Понекада, иако техника одговара функцији понашања, може доћи до привременог повећања учесталости или интензитета понашања. Треба бити стрпљив и дати времена овој стратегији да делује. Поред гашења неадекватног понашања, са дететом треба радити на учењу и поткрепљивању одговарајућег понашања које има исту функцију као неодговарајуће.

Подучавање дискриминативним налозима

Процедура подучавања дискриминативним налозима (*Discrete Trial Teaching DTT*) обично подразумева рад „један на један“. У унапред припремљеним сесијама дете и терапеут седе за столом, лицем у лице, у окружењу у коме су дистрактори сведени на минимум. Специфична понашања (нпр. гледање у очи, захваљивање) бира терапеут међу активностима које особа још увек не

изводи спонтано, независно од интересовања особе. Свака вештина која се учи дели се на компоненте или кораке, а затим се дете подучава тој вештини савладавањем појединачних корака. Обично подразумева бројне (масовне) покушаје, а сваки покушај се састоји од наставниковог налога, дететовог одговора, пажљиво планиране последице и паузе пре давања следећег налога. Терапеут изнова иницира покушаје све док особа не достигне унапред одређени критеријум постигнућа. Свака активност се учи индивидуално, у блоковима покушаја. Ипак, неколико различитих активности може се учити у различитим блоковима унутар једне сесије. Пошто се активност научи, примењује се случајна ротација неколико савладаних активности у истом сету покушаја. Понашање се подстиче и обликује, уз коришћење опипљивих поткрепљивача, хране, жељеног предмета или активности, како би се повећала учесталост жељеног одговора.

Економисање токенима

Економисање токенима је стратегија позитивног поткрепљења заснована на монетарном систему у коме се токени користе да би се дошло до жељених поткрепљивача. Учесник програма добија токене када на одговарајући начин испољава циљно понашање. Када сакупи одређени број токена, може их заменити за поткрепљујуће ствари или активности. Сврха економисања токенима је да ојача пожељна понашања која се ретко јављају и умањи непожељна понашања у образовном или другом структурисаном окружењу.

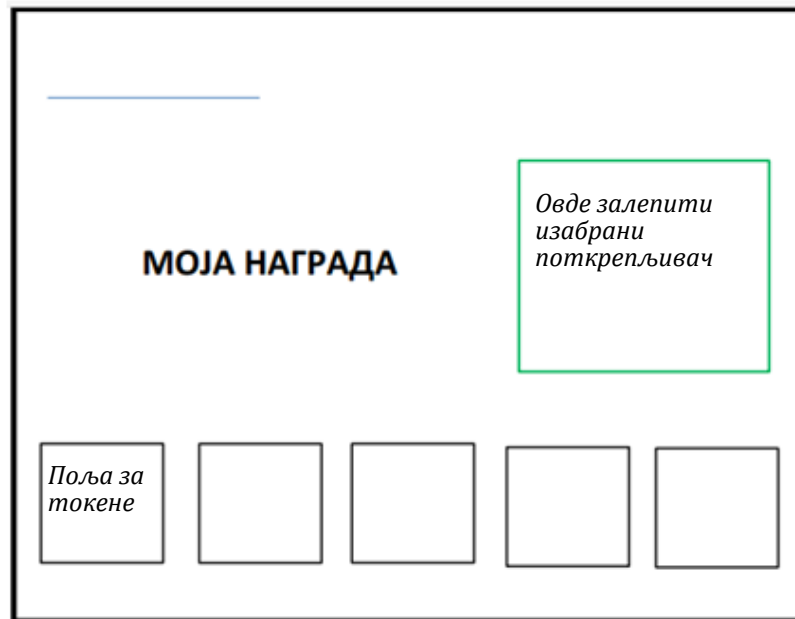
Могу се користити различити токени: жетони, стикери, кликери, печати, картице, звезде, поени или штриклирање на папиру, бушене рупе на картицама, новчанице осмишљене за коришћење у програму, стране кованице, делови слагалице који се могу сакупљати и сложити у комплетну слику... Токени не би требало да сами по себи имају вредност за учеснике (нпр. фигурице или сличице спортиста, које ће деца желети да задрже уместо да их размене).

Што се тиче позадинских поткрепљивача најбоље је када: (а) постоји много избора, (б) учесници могу бирати сопствене поткрепљиваче, (в) су доступни одмах по сакупљању довољног броја токена, (г) вредност поткрепљивача за учесника одговара труду који мора да уложи како би стекао довољан број токена.

Како би успех економисања токенима у школском окружењу био што већи, препоручују се следеће смернице:

- а) одабир неколико релевантних циљева који јасно описују очекивана понашања,
- б) иницијално коришћење програма током најпроблематичнијих периода школског дана,
- в) тренутно и доследно поткрепљивање токенима,

- г) размена токена за позадинске поткрепљиваче бар на дневној бази,
д) модификовање очекивања и поткрепљивача како би се решили потенцијални проблеми и одржала заинтересованост ученика.



Слика 3. Пример табле за економисање токенима

Уговор о понашању

Уговор о понашању је писана сагласност између две или више особа, који одређује пожељна понашања и сет консеквенци за испољавање таквих понашања. Он јасно дефинише која ће се понашања испољавати, шта ће бити поткрепљивачи и ко ће их давати. Њихова сврха је да, на основу раније дефинисаних критеријума успеха, структурирају окружење тако да оно омогућава доследност у погледу очекивања и последица.

Уговори о понашању треба да буду написани јасним и концизним језиком. Могу служити и као визуелни подсетник ученицима којима је тешко да се ослањају само на аудитивне информације. Предност је и то што се ради опипљивим документима о којима се може разговарати и који су подложни ревизији. Ови уговори обично садрже три основна елемента:

- (а) јасан опис очекивања у погледу промене понашања, тј. обавезе повезане с добијањем позитивног поткрепљења,
- (б) награде или привилегије које се добијају за придржавање одредби уговора и
- (в) негативне консеквенце које прате неиспуњавање одредби уговора.

Као четврти елемент може се укључити клаузула о бонусу за продужено испуњавање одредби уговора (нпр. ако ученик током читаве недеље испуњава

све одредбе уговора). Ови документи треба да буду праћени одговарајућим системом мониторинга и формом за бележење података о понашању која може бити и део самог уговора. Уговор морају да потпишу сви учесници у процесу (нпр. ученици, наставници, родитељи).

Коучинг

Коучинг примарно зависи од тога колико особа разуме језик и вербалне концепте. Идеје које се тичу одговарајућег социјалног понашања објашњавају се вербално и разговара се о томе како идеје које се помену превести у секвенце понашања. Састоји се од три компоненте: презентације правила и стандарда понашања, увежбавања понашања и повратне информације о показаном понашању са дискусијом.

Тако је у једном истраживању одрасли објашњавао детету да је одређена вештина (нпр. партиципација) важна да би игра са другим била забавна. Затим је проверавао разумевање садржаја објашњења тражећи од детета да наведе конкретне примере понашања који су у вези са појмом, а у контексту игре коју је дете раније играло. Одрасли је понављао или парафразирао дететове примере, сугеришући краће фразе или дајући примере, уколико дете не би одговарало. Надаље је од детета тражено да наведе конкретне примере супротних/неодговарајућих понашања, као и да оцени како ће сваки од датих примера понашања утицати на задовољство у игри, како њега самог, тако и особе са којом се игра. Исто тако, детету је наложено да на следећој сесији игре, која је следила одмах потом, испроба неке од размотрених идеја. По завршетку сесије игре одрасли је разговарао с дететом о томе колико су идеје о којима су причали помогле да игра буде забавнија и детету и његовом партнеру у игри (Oden & Asher, 1977).

Играње улога

Техника подразумева увежбавање жељеног понашања у контролисаном окружењу (током сесија) у коме се дете може посматрати и када му се може дати повратна информација и поткрепљење. Почиње замишљеном сценом која описује проблематичну ситуацију у којој је пожељно испољити ново понашање. Сцена се понавља најмање два или три пута, да би се извела на одговарајући начин. Превазилази просто показивање и вежбање понашања јер тренер даје много позитивног поткрепљења за одговарајуће испољавање жељеног понашања и дескриптивне корекције. Играње улога треба да буде реално колико год је то могуће, треба да укључује значајне друге, као и подстицаје који одговарају онама у стварном свету. Интересантан приступ овој техници описује Спенс (Spence, 1995, према Spence, 2003). Он користи формат играња улога у коме се баца коц-

кица, а свако поље на које играч стане описује одређено социјално окружење. Потом се извлаче картице на којима је исписан сценарио улоге сваког учесника.

Домаћи задаци

Односе се на задавање задатка који траже коришћење вештина у свакодневном окружењу (ван сесија) и давање јасних и концизних инструкција о томе како ученик треба да их изврши. Обично се задају на крају сесије, а њихови исходи се анализирају на почетку следеће. Треба имати у виду да, од свих техника, домаћи задаци захтевају највиши ниво овладаности социјалном вештином. Како би се умањила вероватноћа неуспеха, домаћи задаци се не дају ученицима који тек почињу да уче вештину, већ им претходи тренинг и верификација кроз друге технике. Креће се од лакших задатака ка онима који су тежи. Ученика треба припремити и за евентуални неуспех, објашњавајући му да није реално очекивати успех у свим социјалним интеракцијама.

Листе домаћих задака треба креирати у складу са идентификованим потребама ученика и претворити их у циљеве за ученике. На пример, уколико тренер сматра да ученик има тешкоће са самоконтролом, он му може дати задатак у коме је самоконтрола неопходна да би се задатак извршио. У почетним фазама програма свим учесницима се дају једнаки задаци. Касније се одређују персонализовани задаци који су прилагођени потребама сваког ученика или се дају једнаки задаци малим групама чији чланови имају сличне тешкоће.

Домаћи задатак је праћен картицом са јасно написаним упутством за извођење социјалне вештине. Поред наглашавања природе вештине, картица садржи и опис околности у којима вештину треба користити (нпр. где, када, са ким). Корисно је да тренери воде белешке о увежбавању вештине и исходима који су при томе постигнути. То им омогућава да идентификују проблеме у извођењу и даје материјал за увежбавање и дискусију на будућим сесијама. Исходе рада на реализацији домаћих задатка треба размотрити на почетку сваке сесије.

Примери домаћих задатака:

- Разговарај с непознатим у окружењу у коме нема ризика (апотека, пекара, тржни центар).
- Одговарај на питања пријатеља.
- Похвали одећу коју пријатељ носи.
- Тражи од пријатеља услугу коју му неће бити тешко да учини.
- Загрли члана породице или пријатеља.
- Тражи да се промени тема разговора.
- Одбиј захтев.
- Немој да одговориш на увредљиво питање.
- Напусти ситуацију која је слична оној у којој обично губиш контролу.

Поштовани родитељи,

Обрађивали смо вештину „Разговор”. Будући да ова вештина обухвата неколико подвештина (започињање разговора, одржавање разговора, наизменичност у разговору и завршавање разговора) шаљем вам материјале за сваку од наведених вештина. Пре вежбања поновите компоненте или погледајте снимак видео-подстицања. Креирајте ситуације у којима ћете применити ову вештину. Организујте игру улога у кући, а неки примери сценарија су:

1. Миша и Раша се договарају шта да купе мами за рођендан.
2. Ивана није запамтила шта има за домаћи, па пита Лану.
3. Ана зове Петра телефоном да га пита где ће ићи за викенд.
4. Марко види да је Лука тужан док седи у ходнику школе.
5. Ана је села у кафић и наручила пиће.

Можете организовати и „Комшијске разговоре”. Припремите дете питањима које могу поставити комшијама.

Наглашавајте кораке у извођењу вештине током игре улога.

Молимо вас да у свесци упишете како је текло вежбање код куће (где је ученик вежбао вештину, са ким, да ли је био успешан, које компоненте вештине су представљале проблем). Разговоре можете и снимати па их касније можемо заједно анализирати.

Уколико имате било каквих питања, стојимо вам на располагању.

Слика 4. Пример писма за родитеље

Решавање социјалних проблема

Због своје сложености, интеракције међу људима могу се посматрати као проблемске ситуације које захтевају вештине решавања проблема. Када се користе у школском окружењу, програми решавања социјалних проблема обично подразумевају експлицитно подучавање о корацима и вештинама потребним за решавање проблема. Коришћењем овог приступа деца уче *како* да мисле, уместо *шта* да мисле, и уче стратегије и когнитивне процесе који им помажу да контролишу сопствено понашање, без великог ослањања на спољашње поткрепљење. У основи приступа је претпоставка да се генерализација постиже учењем когнитивних процеса који могу бити примењени у различитим околностима и окружењима, уместо учења садржаја који су специфични за контекст одређене ситуације.

Решавање социјалних проблема обично пролази кроз неколико секвенци:

1. дефинисање проблема
2. генерисање могућих решења
3. вредновање сваког решења
4. бирање једног решења

5. примена изабраног решења

6. процена ефикасности и последица изабраног решења.

Ови кораци се уче кроз серију вежби и игара које илуструју кораке – уопштено, и у вези са изазовним социјалним ситуацијама које су значајне за дете.

Тренинг социјалне перцепције

Односи се на учење особе да прати, разликује и идентификује знакове који су повезани са: (а) сопственим осећањима, (б) осећањима и перспективом других у интеракцији, (в) карактеристикама и социјалним правилима специфичних друштвених ситуација и контекста. Прецизна социјална перцепција омогућава детету да идентификује када је социјални проблем присутан и да зна како да прилагоди социјално понашање да би постигло социјално успешне исходе.

Тренинг обухвата разговор о писаним, сликовним или снимљеним вињетама које описују изазовне социјалне ситуације. Материјал може бити коришћен да би се идентификовали социјални знаци, попут фацијалне експресије, положаја тела, боје гласа, контакта очима и сложенијих социјалних активности ликова укључених у сценарио. Такве информације се могу користити да би се препознале емоције и перспектива учесника интеракције, као и социјална правила која управљају интеракцијом. У овој врсти тренинга могу се користити и једноставне слике или видео-снимци који садрже базичне невербалне стимулусе, попут фацијалне експресије и тона гласа, за учење препознавања и означавања изражених емоција.

Афективно образовање

Афективно образовање се бави везом физичког и психолошког искуства емоционалних стања (нпр. повезаности нервозе и „чудног” осећаја у стомаку). Од деце и адолесцената се често тражи да размисле о начинима на који људи показују сопствена осећања. То се постиже кроз играње улога или игре претварања, цртање лица или особа које имају различита осећања или кратко бележење неколико сигнала да је неко љут, тужан, срећан или збуњен. То фокусирање на физичке знаке емоција се примењује на дете, а од њега се тражи да размисли о томе шта се дешава у њему и његовом телу када искуси неку емоцију. Некој деци помаже да на цртежу љуског тела или особе заокруже, или на други начин обележе, део тела у коме осећају физичке симптоме (нпр. цртају како чекић удара у главу да би описали главобољу). Деца и адолесценти се охрабрују да посматрају та осећања као „знаке” сопственог емоционалног искуства. На тај начин, могу се активирати механизми за суочавање већ са првим физиолошким знацима емоционалног стреса, како би спречили погоршавање емоционалних и физичких одговора.

Самоконтрола

Техникама самоконтроле ученици се подучавају да би научили да контролишу сопствено понашање. Процедуре које су карактеристичне за ову технику су: самоинструкције, самоевалуација, самопоткрепљивање. Самоинструкције се дефинишу као вербалне изјаве које имају сврху да подстичу, усмеравају и одржавају сопствено понашање. Самоевалуација подразумева да ученик сам процењује своје понашање, а самопоткрепљивање да сам себе награђује у зависности од тога да ли је изведено понашање у складу са претходно дефинисаним критеријумима. Подучавање се фокусира на то да ученици тачно разликују прикладно и неприкладно понашање, да прецизно прате и бележе сопствено понашање и да науче да награђују себе за прикладно понашање.

На пример, када је ученик научио сваки корак решавања проблема, тренер моделује кораке наглас како би илустровао решавање одређеног социјалног проблема. Потом од ученика тражи да говори наглас док води себе кроз кораке решавања проблема. Када се тај корак успешно савлада, ученици унутрашњим говором дају упутства себи о серији корака у решавању проблема, користећи серију вињета. Самоинструирање се користи и да би се деца научила извођењу социјалних вештина које су одабрала као одговор. Слично томе, последњи корак самоинструирања тражи од детета да евалуира успешност сопственог извођења и награди себе похвалом, или да модификује одговор уколико је то потребно.

Релаксација

Релаксација се у тренингу социјалних вештина користи у различите сврхе. Тако је у програмима решавања социјалних проблема често први корак постављање захтева деци да се зауставе и смире како би била у стању да обуздају импулсивне одговоре, а да потом размисле о другачијим решењима (нпр. програм *Promoting Alternative THinking Strategies – PATHS*, Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Исто тако, како би постала свеснија везе између психолошких стања и напетости мишића, деца уче да напрежу и опуштају различите мишићне групе. Она могу користити ту свесност да одговоре на ране знаке мишићне напетости и да, чим је препознају, примене релаксацију.

Тренинг релаксације се спроводи у различитим форматима. У игри „*Робот и крпена лутка*” терапеут и дете се најпре крећу укочено попут робота, са напетим рукама и ногама. На сигнал терапеута, полако се спуштају у најближе столице и млитаво опуштају руке и ноге. Терапеут упоређује та два стања. Деца се подучавају и лаганом, дубоком дисању, тако што ставе кажипрст испред уста и замишљају да је свећа. Детету се каже да дубоко удахне и задржи дах, а да га затим полако испушта, замишљајући да је на врху његовог кажипрста плами-

чак који треба да затрепери, али не и да се угаси. Друге методе подразумевају бројање уназад или коришћење умирујућег говора себи.

Обично се саветује да се детету прикажу различити начини релаксације, а да дете изабере и увежба оне који му највише одговарају. Пошто је релаксација научена и увежбана на сесији, терапеут може направити аудио-снимак оне методе релаксације према којој дете има склоности, како би могло да вежба и код куће.

Уланчавање

Уланчавање је инструкциона процедура која се користи за учење сложених вештина или задатака који су састављени од неколико одвојених компоненти, које се морају обављати тачно одређеним редоследом како би вештина била изведена на одговарајући начин. Често се комбинује са другим процедурама попут подстицања, поткрепљивања и видео-моделовања да би се олакшало савладавање појединачних корака.

Први корак процедуре уланчавања је *анализа задатка*, која активност или понашање дели на мале кораке који се могу појединачно обликовати – уколико нису у репертоару понашања особе, или бити стављени на одговарајуће место унутар ланца понашања – уколико их ученик већ зна. Анализа задатка треба да буде индивидуализована у складу са узрастом, нивоом развоја вештине и претходним искуством особе. Што је потреба за подршком ученика већа, компоненте задатка морају бити једноставније и специфичније. Број корака се повећава и прилагођава, све док не постану кратки и лаки за учење. Компоненте треба поделити тако да постоји јасан почетак и крај сваког корака, као и да ови знаци буду различити у различитим корацима задатка.

Пример анализе задатка

Игра возићима:

1. Питај друга да се игра с тобом.
2. Реци другу: „Хајде да се играмо возићима.“
3. Дај другу бар две пруге.
4. Кажи другу: „Хајде да направимо воз.“
5. Тражи од друга делове за возић.
6. Споји делове возића заједно са онима који су код друга.
7. Тражи од друга животиње да их ставиш у воз.
8. Вози воз по шинама.
9. Кажи другу: „Сада си ти на реду.“
10. Кажи другу: „Ово је забавно.“

Постоје три базичне процедуре уланчавања: унапред, уназад и презентација задатка у целини.

Уланчавање унапред – у овој процедури најпре се учи први корак у секвенци. На почетку се презентује први знак (дискриминативни стимулус), подстиче се одговор и даје се поткрепљење. Потом се, у каснијим покушајима, подстицаји постепено повлаче све док ученик не буде у стању да у присуству датог сигнала испољи први одговор без икаквог подстицаја. Кад особа савлада први корак, први и други одговор се повезују и уче док се не усвоји извођење оба корака у низу. Потом се повезују прва три одговора, затим прва четири... Овај процес се наставља док ученик не буде у стању да изведе цео ланац понашања у одговарајућем времену и без подстицаја. Дакле, уланчавањем унапред конструишу се ланци стварањем све дужих и дужих веза и додавањем једног по једног одговора, крећући се унапред, од почетка ланца.

Презентација задатка у целини – за разлику од уланчавања унапред, у коме се појединачни одговори постепено повезују све док се не овлада целим ланцем, презентација задатка у целини захтева да особа од самог почетка изводи ланац у целини. Терапеут помаже ученику у корацима које не може самостално да изведе, а процедура се понавља све док ученик не буде у стању да сам изведе комплетан задатак у складу с постављеним критеријумом.

Уланчавање уназад – све кораке идентификоване анализом задатка на почетку извршава терапеут, осим последњег корака у ланцу који извршава ученик. Дакле, прво се учи последњи одговор у ланцу, потом претпоследњи, затим онај пре њега, све док се не научи и први корак вештине.

Узгредно подучавање

При коришћењу ове методе наставник искључиво одговара на иницијативу детета да успостави комуникацију (није дозвољено да наставник пружи било какав подстицај у циљу иницирања интеракције), а поткрепљивачи су природни (уместо поткрепљивача који је неповезан са ситуацијом, нпр. комадића кекса, дете добија оно што је тражило, нпр. играчку). Зато се наставно окружење тако уређује да подстиче спонтане иницијације детета (нпр. омиљене играчке су видљиве, али ван домашаја детета). Наставник чека да дете иницира интеракцију о предмету интересовања. У зависности од језичке компетенције, дете иницира комуникацију показивањем, говорним апроксимацијама, речима, реченицама и/или контактом очима. Потом наставник подстиче дете да прошири исказ. На пример, ако дете именује жељени предмет, наставник га може подстаћи да га погледа док износи захтев или да прошири исказ придевом („Ауто? Црвени ауто?“). Када дете продукује подстицани одговор, добија жељени предмет као поткрепљење.

Временом су се развиле модификације ове методе – менд-модел процедура, временско одлагање и прекидање бихевиоралних ланаца, како би се повећао број дететових иницијација и прилика за учење.

Менд-модел процедура не захтева да приступ свим жељеним материјалима и активностима буде ограничен. Термин „менд“ (*mand*) преузет је из Скинеровог рада и означава молбу или захтев за информацијом или одговором. Наставник може прићи детету које је већ ангажовано у одређеној активности и тражити информацију у вези с њом. Наставник иницира интеракцију постављајући захтеве (да дете опише шта жели или да именује активност), такође и дајући моделе током дететових дневних рутина. Број интеракција контролише наставник, па је број покушаја већи него код традиционалног узгредног подучавања. Уколико је очекивани одговор детета захтев за приступ, одговор се природно поткрепљује омогућавањем приступа, али ако је очекивани одговор на захтев само опис активности у којој је дете већ ангажовано, онда се одговор поткрепљује похвалом и наставниковом пажњом (социјално поткрепљење).

На пример, наставник може да почне да се игра неком играчком да би привукао пажњу детета. Када дете покаже интересовање, наставник тражи одговор од детета. На пример, може рећи: „Реци шта хоћеш?“ или „Реци шта је то?“. Уколико дете адекватно одговори, наставник му даје играчку. Уколико не одговори, наставник моделује оно што жели да дете каже. На пример, наставник може рећи: „Реци – Хоћу ауто.“ Ако дете да одговор, наставник му даје играчку и проширује оно што је дете рекло (нпр. „Рекао си да хоћеш ауто. Хоћеш да се играш аутом.“). Уколико дете не каже ништа, детету се даје играчка, а наставник поново даје модел.

Циљ менд-модел процедуре није да натера дете да користи језик да би добило предмет или успоставило интеракцију. Циљ је помоћи детету да схвати када и како треба да употреби речи. Ова процедура може бити коришћена и да би се детету помогло да даје коментаре или да именује. На пример, када дете учи да користи речи којима означавамо осећања, менд-модел се може употребити за именовање осећања на фотографијама. Да би се привукла пажња детета наставник може корисити фотографију или слику у књизи. Док дете гледа слику, наставник може рећи: „Како се осећа ова девојчица?“. Ако дете одговори исправно, добија специфичну похвалу („Тако је. Ова девојчица се осећа тужно.“). Уколико су детету потребни додатни подстицаји, наставник може дати модел („Ова девојчица се осећа тужно.“). Ако дете одговори само „тужно“, наставник га похваљује и проширује исказ („Рекао си тужно. Ова девојчица се осећа тужно.“). Ова процедура се може користити и при подучавању вештинама поздрављања, давања комплимената, позивања на игру, тражења речи...

Процедура временског одлагања или процедура одложеног подстицаја посматра се као давање „невокалних знакова за вокални језик“. Временско одлагање омогућава наставнику да има контролу започињања интеракција, а да дете ипак даје одговоре без зависности од вербалних подстицаја (захтева или

моделовања). Наставник препознаје ситуације у којима дете жели неки предмет или помоћ, прилази му и потом чека да оно формулише захтев (најчешће од пет до 10 секунди). Да би створио прилику за учење, наставник може прићи детету које седи на љуљашци, ставити руку на ланац и чекати на одговор. Исто тако, наставник може посматрати дете коме је потребна помоћ (нпр. при качењу јакне), потом прићи детету, клекнути испред њега и одложити одговор. Уколико дете не да спонтани одговор, наставник може применити менд-модел процедуру. Временско одлагање може бити уметнуто и пре захтева и пре моделовања, како би се систематски умањивала зависност од вербалних подстицаја.

Стратегија прекидања бихевиоралних ланаца користи се да бисмо помогли особама са тешким ометеностима у учењу основних комуникационих вештина у свакодневном окружењу. Функција постављања захтева је посебно наглашена. Она даје алтернативни приступ у односу на модификацију временског одлагања, што значи да повећава спонтаност комуникационих иницијација детета. У оригиналном приступу узгредног учења, приступ жељеним материјалима и активностима је ограничен од почетка, у покушају да се повећа мотивација за спонтано започињање интеракције. Стратегија прекидања бихевиоралних ланаца ограничава приступ у средини активности. Процедура укључује прекид тока или ланца сврховитог понашања у средини рутине која је позната детету (нпр. облачење, играње лоптом, прање зуба...). На пример, мајка може помагати сину да сваког дана направи сендвич. Она надзире како дечак узима хлеб, крем, нож и потом маже крем на хлеб. Међутим, једног дана када дечак погледа у ормарић где ови предмети и намирнице обично стоје, видеће да недостаје нож. Другог пута тегла са кремом ће бити прејакко стегнута или у кеси неће бити хлеба. Мајка ће очекивати да дечак тражи нож, помоћ у отварању поклопца или хлеб, пре него што се рутина настави. Она може користити процедуру временског одлагања као невербални подстицај. Уколико дечак и надаље не буде поставио захтев, она може употребити менд процедуру или моделовање, а потом, у наредним покушајима, постепено одлагати захтеве и моделе како би дечак добио шансу да одговори без подстицаја.

Сценарији (скриптинг)

Метода подразумева развој различитих „сценарија“ који су релевантни за одређено социјално окружење. Сценарије обично бира и развија наставник који идентификује рутине у којима дете треба да унапреди социјалне интеракције. Ради се о кратким фразама (од неколико речи, до неколико потпуних реченица) које ученику говоре шта треба да каже у одређеној ситуацији и најчешће се користе у ситуацијама као што су поздрави, постављање питања и изражавање захтева. На пример, током ручка, деца могу разговарати о томе: (а) шта су радила на претходном часу, (б) шта ће радити на одмору после руч-

ка или (в) шта ће јести за ручак. Ови сценарији могу бити писани или аудитивни. Дете се подстиче да корисити сценарије у уобичајеним рутинским свакодневним ситуацијама. Коришћење сценарија се поткрепљује арбитрарним поткрепљивачима. Како дете све доследније и спонтаније почиње да се придржава сценарија, тако се подстицаји постепено повлаче. Писани подстицаји се умањују постепеним брисањем речи у сценарију – од краја ка почетку: („Да ли желиш да се играш?“, „Да ли желиш да се ___?“, „Да ли желиш да ___ ___?“, „Да ли желиш ___ ___ ___?“, „Да ли ___ ___ ___ ___?“). На исти начин се подстицаји постепено повлаче и у аудио-верзијама сценарија (умањивањем броја речи на снимку). Како би се побољшао квалитет и квантитет социјалне комуникације, ова процедура се систематски уводи у различита социјална окружења (нпр. трпезарију, школске одморе, делимично структурисане групне активности).

Фразе које ће се користити у сценарију се бирају на основу релевантности за ученика и могућности њихове примене у различитим окружењима. Сценарији се штампају на папиру или картицама које су пластифициране да би биле отпорније на хабање. Могу имати мотивишуће сличице или подсетнике штампане у колору да би подстакли интересовање ученика. Садржај и језичка структура сценарија треба да буду усклађени с контекстом и језиком који користе вршњаци сличног узраста. Социјалне интеракције обично захтевају више циклуса презимања речи током конверзације. То значи да се морају предвидети питања или коментари вршњака и унапред томе прилагодити сценарио. Исто тако, могуће је припремити социјално вештог вршњака за оно што ће ученик рећи и усмерити га да прати секвенце одговора у сценарију када разговара с учеником.

Учење сценарија се одвија кроз четири корака: (а) подучавање ученика разлосима за коришћење и исправно читање сценарија, (б) вођено увежбавање кроз играње улога, (в) примена и генерализација у природном окружењу и (г) повлачење сценарија.



Слика 5. Пример картица сценарија и повлачења подстицаја

Социјалне приче

Социјалне приче описују друштвене ситуације, наглашавајући релевантне знакове и дајући примере одговарајућих одговора. Социјалне приче су индивидуализоване у складу са потребама ученика и обично су прилично кратке, често су праћене илустрацијама или другим визуелним знацима. Оне детаљно описују друштвене ситуације које могу бити тешке или збуњујуће за ученика. Социјалне приче највише успеха имају код ученика који функционишу бар на нивоу лаке ИО и који имају развијене основне језичке вештине. Могу се користити при промени уобичајених и увођењу нових рутина код куће и у школи, за објашњавање зашто се други понашају на одређени начин, или при учењу нових академских и социјалних вештина.

Свака прича описује једно понашање или ситуацију, али наставник може креирати онолико прича колико је детету потребно. Кључно је размотрити перспективу ученика за кога се пише. Треба се фокусирати на оно што ученик види, чује и осећа у циљној ситуацији. Наставник разматра индивидуалну перспективу, затим даје прецизан опис онога што се дешава и зашто.

Социјалне приче се пишу у првом или трећем лицу, на нивоу који ученик може разумети, користећи речник и величину слова који одговарају његовим способностима. Приче обухватају три врсте кратких директних реченица: описне, директивне и перспективне.

Описне реченице повезане су са особама у датој ситуацији и објашњавањем разлога (зашто). Социјалне приче обично почињу таквим реченицама које би „осликале социјалну позадину“ циљне ситуације. Важно је остати објективан и не подразумевати реакцију посматрача. На пример, треба користити „Деца играју игре на одморима.“, уместо „Игре на одморима су забавне.“.

Директивне реченице фокусирају се на оно шта ученик треба да уради да би био успешан у датој ситуацији. Важно је да реченице буду позитивно формулисане, на пример, треба рећи „Могу да ходам.“, уместо „Нећу трчати.“. Неки аутори препоручују замену формулација „ја могу“ и „ја хоћу“, изразом „ја ћу покушати“, као и израз „увек“ речима „често“, „понекад“, „обично“.

Перспективне реченице описују реакције других у датој ситуацији или реакције других на понашање описано у причи. На пример, реченица „Мој наставник ће бити срећан када види да сва деца стоје у реду“, говори ученику како ће наставник реаговати на очекивано понашање.

Поред ових обавезних врста реченица, по потреби, могу се користити и: контролне (помажу да се дете у одговарајућој ситуацији сети приче и понашања које је пожељно), афирмативне (истичу значај претходне дескриптивне, перспективне или императивне реченице, нпр. „Обавезно тога треба да се сетим.“), кооперативне (како други могу помоћи ученику да оствари циљ) и парцијалне реченице (непотпуне реченице које имају празан простор и траже

од ученика да у неким ситуацијама предвиди наредни корак, нпр. „Када уђем у учионицу треба да _____.“).

При формирању приче треба обратити пажњу на однос различитих врста реченица: на једну императивну реченицу требало би да буде две до пет дескриптивних или перспективних реченица. Реченице се организују у структурирану причу, која би требало да садржи уводни, главни и закључни део.

Социјалне приче одговарају на питања која описују контекст (*где*), време дешавања (*када*), релевантне особе (*ко*), важне назнаке (*шта*), основне активности, понашање или изјаве (*како*) и разлоге за њих (*зашто*). Атмосфера у причама треба да буде смирена и да пружа подршку.

У већини случајева аутор треба да пише о једном појму на једној страници. Приче се обично деле на одвојене појмове, с једном до четири реченице у једном делу. Да би се додатно нагласила свака реченица, аутор може по једну да стави у сваки ред.

Треба обезбедити да прича буде прецизна, без обзира на интерпретације. На пример, изјава „Нећу причати у библиотеци“ може бити погрешно протумачена у ситуацији када ученик треба да постави питање. С друге стране, изјава „Шапутаћу у библиотеци“ или „У библиотеци смем да шапућем“ помоћи ће да ученик разуме очекивања.

Социјалне приче треба да буду писане тако да догађаји буду дефинисани у складу с реалношћу. На пример, „Када стојим у реду, видим дете које стоји испред мене. То може бити дечак. То може бити и девојчица.“

Наслови социјалних прича могу бити питања да би се показала веза између питања и одговора. На пример, прича о наставнику на замени може бити насловљена „Зашто имамо наставника на замени?“ или може имати двоструки наслов „Шта ћемо радити када имамо наставника на замени?“. Током приче могу се користити и поднаслови у форми питања.

Текст се комбинује са илустрацијама, симболима или фотографијама. Одабране слике треба да буду једноставе и јасне.

Приче се могу читати једном или неколико пута током дана. Приликом читања наставник је поред и благо иза детета. Најпре чита наставник, а потом ученик. Уколико ученик не зна да чита, може корисити аудио-снимак, уз праћење приче на папиру. Аудио-причи може бити придодат сигнал за окретање странице. Након читања се, кроз неколико питања, проверава да ли је ученик разумео причу.

Пример социјалне приче

Разговор са другарицом

Многе девојчице мог узраста воле да причају међу собом. Већина девојчица воли да разговара у ходнику, дворишту, трпезарији или на неком другом месту.

Другарице воле да разговарају једна са другом. Забавно је размењивати мисли и осећања са другим људима. Лепо је кад имаш неког ко ће те саслушати. Када девојчице мог узраста разговарају обично причају о истој теми неколико минута.

Није увек лако сетити се да треба да причаш о једној теми. Многи људи морају да се потруде да би се држали теме током разговора.

Када другарице разговарају оне пазе да не прекидају једна другу док говоре. Оне знају да, ако прекидају другу особу док говори, она можда неће више желети да прича са њима.

Ако неко прекида другарицу док говори или мења тему, она ће можда мислити да ту особу није брига шта она жели да каже.

Не прекидати другарицу док говори и држати се теме разговора је паметно и пријатељско понашање.

Когнитивно сликовно преслишавање

Ради се о визуелној стратегији која се корисити за учење социјалних вештина и развој самоконтроле. Ослања се на цртеже налик оним у цртаним филмовима комбиноване са принципима позитивног поткрепљења. Увек укључује цртеже или слике три компоненте: претходика проблематичне ситуације, жељено понашање и позитивно поткрепљење. Сlike су приказане на картицама и праћене су текстом који описује секвенцу догађаја. Детету се показују секвенце на картицама све док не буде у стању да понови шта се дешава на свакој од њих. Потом се секвенце понављају, пре него што се створи могућност да се дете нађе у потенцијално проблематичној ситуацији. Технике релаксације су често укључене у ове сцене и у тим случајевима дете их најпре мора одвојено усвојити.

Когнитивно сликовно преслишавање се користи за специфичне проблематичне ситуације у којима је дете узнемирено и праћено је стратегијама које дете може да употреби како би се опустило и умањило анксиозност. На пример, за дете које је истрчавало из учионице када неко од друге деце у групи заплаче, цртају се илустрације које приказују само дете како посматра друго дете како плаче (претходник), затим како ставља шаке на уши и одлази у тихи део учионице (жељено понашање) и на крају, како се игра и једе ужину на крају часа (поткрепљење).

Сликовна књига социјалних вештина

Ова књига описује, корак по корак, различите социјалне вештине. Свака вештина је приказана у секвенцама, слично као у стрипу, са фотографијама стварне деце, у комбинцији са текстом у балончићима који описују шта деца говоре (понекад и шта мисле), изводећи одређену социјалну вештину. Садржи и текст који описује оно што је исправно, а некада и шта је погрешно, учинити. Примена ове књиге није замена за стварно извођење вештине. Може се користити за њено иницијално разумевање и усвајање, које треба да буде праћено стварним увежбавањем вештине у ситуацији у којој је потребна. Књига помаже деци да визуализују: (а) позитивне исходе примењене вештине и (б) како људи размишљају и како се осећају када се дете понаша на одређени начин. Иако нема узрасног лимита, преваходно је намењена деци која још нису у адолесценцији. Коришћење сваке од прича има четири стадијума: (а) иницијалну инструкцију, (б) играње улога, (в) разговор о извођењу корака вештине са корективним фидбеком и (г) генерализацију (Baker, 2001).

Договорене игре код куће

Договорене игре код куће (*play dates*) су унапред организовани сусрети два детета у кући једног од њих. Да би дете учествовало у овим сесијама мора толерисати другу децу, прилазити им и имитирати их. Потом, треба да буде способно да изражава жеље и потребе, треба да је усвојило наизменичност у комуникацији, да може да се игра са неколико играчка примерених узрасту, као и да познаје једну или две игре. Деца која долазе у посету детету са ПСА требало би да буду отворена, одговорна, да имају слична интересовања као и дете са ПСА и генерално – да испољавају позитивно социјално понашање.

Почиње се од једноставнијих вештина (нпр. поздрављање при доласку и одласку вршњака), а потом, у наредним сусретима, на њима се граде сложеније вештине (нпр. постављање питања, коментари). Вештине које дете учи током игре с вршњаком, треба да буду оне на којима је дете већ раније радило с одраслима.

Родитељ треба да припреми посланице/грицкалице као награде за дете током сесије. Најбоље је да се одреде „посебне“ посланице које ће дете добити само током ових сусрета. Током игре родитељ се налази иза детета, не превише близу, како би могао да га подстиче да започиње интеракцију или да одговара на комуникационе покушаје вршњака. Када дете покаже жељено понашање треба га похвалити и дати му комадић награде. Како дете напредује и почиње да вештину корисити самостално, родитељ постепено престаје да прати дете, пружа подстицаје и даје поткрепљење. На крају овог процеса, дете би требало да је награђено интеракцијом и игром с другим дететом, уместо

похвалама и опипљивим наградама. Могуће је да ће бити потребно поткрепљивати и вршњака који се игра са дететом, посебно уколико је дете некооперативно. Постоје аутори (нпр. Jull & Mirenda, 2011) који сматрају да пажња одраслог треба да буде усмерена на вршњака, а не на дете ка коме је усмерен третман. Према њима, родитељ подстиче вршњака да подстиче дете са ПСА, помаже вршњаку да прати инструкције и коригује га када је потребно. Такође, родитељ похваљује сарадњу и пружање помоћи међу децом.

Може бити корисно да се направи визуелни распоред активности који ће деца пратити. Када дете научи редослед, и распоред треба постепено повлачити како би ови сусрети деловали спонтаније и природније. Родитељ треба да бира активности које усмеравају децу на заједничку игру (нпр. заједно праве колаж, при чему ће једно дете сећи сличице, а друго их лепити на постер). На почетку, боље је да сусрети буду кратки, него да се продужавају до границе када детету постају непријатни. Детету ће можда бити потребно неколико сусрета да се навикне на вршњака, као и време да усвоји нове вештине. Сусрете би требало одржавати с истим вршњаком док дете не усвоји одређену вештину (нпр. да је изводи самостално), пре него што покуша примену те вештине са другим дететом.

Визуелна подршка

Иако је важно бити свестан хетерогене структуре ученика са ПСА, када се ради о стилу учења присутне су неке заједничке карактеристике. Тако се визуелно-спацијалне информације боље обрађују него аудиторно-темпоралне, а време током којег је визуелни стимулус присутан побољшава способност деце да памте и организују информације. Језички симболи који се секвенцијано кодирају и који су пролазни, теже се памте и користе јер захтевају брз, аналитички мод процесирања. Насупрот њима, просторно кодирани симболи (графички прикази, штампани материјали) су трајни и њих деца могу да посматрају и испитују онолико дуго колико им је потребно да разумеју и запамте информацију. Такође, интересовања ове деце су често везана за слагалице, књиге, компјутере, а понекада су преокупирана и словима или бројевима. Све ово су разлози због којих се нагласак, са наставе која се темељи на језику, померио ка настави која се више ослања на визуелну подршку.

Визуо-спацијални симболи покривају континуум сложености. *Слике и фотографије* су конкретне представе објеката које захтевају низак ниво апстракције. *Графички симболи* обухватају пиктограме и писани језик. Пиктограми су црно-бели цртежи који захтевају виши ниво апстракције, док написано представља, апстрактни, формални језички систем. Иако способност декодирања различитих симболичких система, у принципу, прати развојну хијерархију сложености, деца са ПСА често боље разумеју графичке симболе, који имају

јасне линије и мало детаља, него фотографије и слике. Дакле, без обзира на хијерархију сложености, при избору наставних материјала, детету треба понудити различите опције како бисмо могли да препознамо оне који му највише помажу. Предности графичких система су у томе што су универзално разумљиви, траже једноставан моторички одговор и дају детету знакове који могу подстаћи употребу језика.

Визуелна подршка може се корисити на различите начине у организацији рада у школи, али и код куће. На пример, *визуелни распореди* описују секвенце дневних активности и организују време детета. Ови распореди омогућавају детету да предвиди дневне активности, да буде самосталније и мање зависи од упутстава одраслог. Такође, они смањују конфузију код детета, која често претходи испољавању проблематичних понашања. Када дете савлада употребу распореди, они се могу користити и када су потребне промене дететове рутине.

Чек-листе активности помажу детету да разуме почетак, средину и крај активности. Оне дефинишу секвенце, појашњавају очекивања и дефинишу завршетак дететовог ангажовања. Могу бити визуелни приказ групне активности, листа радних очекивања за одређени период часа или визуелни приказ корака потребних за извођење неке функционалне вештине.

Визуелне ознаке могу да помогну у организацији и означавању материјала и личне имовине. Када су материјали у учионици јасно обележени текстом или пиктограмима, а окружење организовано тако да се поједине активности могу лако повезати са потребним материјалима, онда им дете може самостално приступити када су му потребни. Визуелне ознаке могу нагласити разлику између личне и заједничке имовине, нпр. обојене картице с именима ученика, наспрот ознака за материјале који се користе заједнички. Надаље, током часа, чекање на ред може бити подржано картицом „Чекај”. Ово су само неке идеје за коришћење визуелних ознака у организовању времена, порсто-ра и процедура.

Већина комуникације деце са ПАС има инструменталну функцију (захтеви – нпр. „Хоћу сок.“ или одбијање – нпр. „Нећу то.“) која је везана за опипљиве контекстуалне знаке. Насупрот томе, комуникација, која је по својој природи социјална, обично нема експлицитне знаке. Пошто изгледа да комуникацију ове деце воде контекстуални знаци, мањак социјалне комуникације везује се за тешкоће издвајања релевантних информација из социјалног контекста, а не за мањак жеље за разменом информација. Зато се, када је у питању социјални развој, визуелна подршка може корисити као експлицитни знак за подстицање социо-комуникационе интеракције с вршњацима. Пиктограмски или писани постери могу упућивати на то шта треба рећи или урадити да би се иницирале, одржавале и проширивале интеракције. На пример, деца се могу подстицати да гледају, пруже руку, дају играчку, поштују наизменичност. Могу се охрабривати да се представе, позову на игру или да сачекају ред. Графички знакови се могу користити да би се повећала употреба природних социјал-

них поткрепљивача код деце, подстицањем деце да се смеју, аплаудирају, „баце пет” или кажу „браво“ када им се свиђа нешто што је друг рекао или урадио. Визуелна подршка се користи и у многим раније поменутиим стратегијама попут скриптинга, социјалних прича, сликовне књиге социјалних вештина или когнитивног сликовног преслишавања.

ПРОГРАМ ТРЕНИНГА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА

У наредном поглављу дат је приказ радионица програма тренинга приоритетних социјалних вештина у основној школи.

Поред општих смерница које су дате кроз описе метода, процедура и стратегија подучавања социјалним вештинама, поједине радионице садрже и специфичне препоруке за прилагођавање подучавања ученицима којима је потребна интензивнија подршка у савладавању појединих социјалних вештина.



Слика 6. Слика симбола за седење у кругу

ПРАЋЕЊЕ УПУТСТВА

Једна од најважнијих социјаних вештина за децу и одрасле са ПСА и/или ИО јесте способност да прате упутства. За многу децу је учење да следе упутства сложен задатак који захтева експлицитно подучавање. Праћење упутства је још једна кључна вештина за стварање позитивних друштвених интеракција. Ова вештина је темељ за учење и склапање пријатељстава. Развој и унапређивање ове вештине би требало да буде један од првих циљева у раду наставника, односно прва сесија/радионица у програму тренинга социјалних вештина.

ПОДУЧАВАЊЕ ПРАЋЕЊУ УПУТСТВА – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да извршавају упутства (налоге) која им даје наставник или остало особље школе.

Потребни материјал

Прилози:

1. Скеч о праћењу упутстава (видео-снимак),
2. *Последице неправилног праћења упутства* (материјал),
3. Компоненте вештине праћење упутства,
4. *Праћење упутства* (видео-снимак),
5. Вежбање вештине праћење упутства (визуелни материјал),
6. *Уради* (друштвена игра),
7. Писмо за родитеље.

Напомена: Почните од савладавања праћења упутства од једног корака – извршавање једноставних налога попут дај, однеси, нађи, стави, седи, устани, покажи. Када ученик може да изврши једноставно упутство (налог) од једног корака, у више окружења, започните подучавање праћења упутства од два корака. При подучавању, комбинујте савладане налоге од једног корака, да бисте започели подучавање од два корака. Након савладаног извршавања налога од два, можете почети са подучањем налога од три корака.

Након што проценом одредите број компонената упутства (од једног, два, три или више корака) којима ћете подучавати ученике, пратите дату структуру подучавања користећи оне материјале из прилога који прате дефинисани број корака упутства за Ваше ученике.

Приликом формулације вишекомпонентног упутства за ученике који имају потешкоће у редоследу извршавања налога можете користити следеће секвенце:

А) прво / па онда (нпр. „Прво седи, па се изуј.”)

Б) прво / па онда / и на крају (нпр. “Прво седи, па се изуј” / „Прво седи, па се изуј и на крају однеси патике у ормарић.”).

Напомена: Треба имати у виду да деца некада рутински извршавају одређене налоге, без разумевања самих речи које чине налог, па ће можда бити потребно додатно подучавање када се позната упутства комбинују у вишечлана упутства који нису део дететове рутине.

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања, у зависности од нивоа способности, потребне подршке и узраста ученика, можете изабрати неку од следећих активности:

а) Активност са ученицима можете почети и гледањем снимка скеча (Прилог бр.1). Анализирајте понашање које су видели на снимку – коју је грешку направио дечак и која је последица тога.

б) Користите причу у сликама *Последице неправилног праћења упутства* (Прилог бр. 2). Нека ученици коментаришу која су упутства приказана, и до чега је довело њихово непоштовање и неизвршавање. Дискутујте о томе шта је требало да ураде ликови са слике да не дође до приказане последице.

Питајте ученике (или их подсетите) да наведу неке од последица које су се десиле када нису извршавали одређена упутства која су им давали наставници или родитељи.

Ученицима кажите да ћете учити на који начин треба да прате упутства. Реците им да постоји много ситуација када треба да извршавају упутства која им дају наставници, родитељи, пријатељи и да им то помаже да боље уче и да се лепо друже.



Слика 7. Прича у сликама из материјала *Последице неправилног праћења упутства*

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама (Прилог бр. 3):

1. Гледам у особу која ми даје задатак.
2. Пажљиво слушам задатак.
3. Тражим од те особе да понови задатак ако сам заборавио.
4. Наглас или у себи поновим задатак.
5. Урадим задатак.

Поновите хорски са ученицима компоненте вештине. Током понављања демонстрирајте сваку компоненту. Компоненте изложите на пану и нека буду видљиве током часова вежбања вештине.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Праћење упутства* (Прилог бр. 4). Ученици треба да посматрају снимак вештине у целини, након чега можете разговарати о понашању на снимку. После разговора, спроведите процедуру видео-подстицања. Нека ученици посматрају приказ једне компоненте, а потом понове понашање приказано у њој све док га не изведу на задовољавајући начин. Након тога им пустите наредну компоненту. Процедуру понављајте док се не комплетира извођење вештине до нивоа који ће ученику омогућити да учествује у вежбањима датим у наредном кораку.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Реците ученицима да ћете вежбати вештине праћења упутства. Ево неколико начина за вежбање:

Сценарио 1: Нека ученици стану на један крај учионице, а ви на други. Објасните им да када кажете: „Крени!“ они треба да крену ка вама, а када кажете: „Стоп!“, они треба да стану. Изведите ове радње уколико је потребно. Уколико са вашим ученицима вежбате праћење упутства од два или више корака, можете нпр. рећи: „Дођи до врата, па покуцај“. Следеће што можете вежбати је да ученици стану у ред и онда ходају у реду. Као визуелни подстицај можете користити материјал из Прилога бр. 5. Можете користити и таблу *Прво-онда*

која је у прилогу материјала, како бисте ученицима олакшали разумевање и извршавање налога од два корака.

Сценарио 2: Играјте са ученицима друштвену игру *Уради* која се налази у Прилогу бр. 6. Када ученик (бацањем коцкице или на знак „Стоп“, па затим померањем фигурице) стане на зелено поље, извлачи одговарајућу картицу, и треба да изврши задато упутство. Започните са упутствима од једног корака како бисте ученицима омогућили да доживе почетни успех и „зараде“ награду, па онда пређите на картице са упутствима од два или више корака. Када играч стане на бело поље, не извлачи картицу (пауза). Победник је ученик који први стигне до циља. Ученик који правилно изведе упутство са картице, помера се поље унапред (или нпр. добија токен као награду), а ученик који погрешно враћа се поље уназад.

Сценарио 3: Нека сценарио за играње улога буду школске ситуације у којима ученик има потешкоће приликом извршавања упутства (Стани у ред; Седи на своје место; Спакуј свеске у торбу; Седи на место и извади перницу; Седи на клупицу, па изуј патике и онда уђи у салу...).

Награђујте правилна извођења. Важно је пронаћи награду која мотивише ученика. Ученицима који неправилно изводе вештину укажите на грешке. Уколико је потребно, укључите подстицаје.

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 7), материјал који представља компоненте вештине помоћу слика, као и материјал друштвене игре *Уради*, уз помоћ које могу вежбати извршавање налога код куће. Пожељно је да родитељи бележе запажања током вежбања у свесци која се налази у фасцикли ученика са материјалима за социјалне вештине.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са осталим наставницима из школе, креирајте ситуације у којима ће ученици примењивати праћење упутства. Ситуације можете креирати током уобичајених активности на часу (нпр. на почетку сваког часа када се дају упутства за рад) као и током следећих активности:

- Конструкторске игре које имају упутство (лего, танграм, магнети),
- Тражење скривеног предмета,
- Ритмичке игре, песма „Хоки-Поки“,
- Прављење сока (од сирупа или прављење лимунаде),
- Прављење воћне салате,
- Поспремање играчака у боравку.

И у овој етапи је важно да ученици буду награђени за одговарајуће праћење упутства и да им се да корективна повратна информација када је потребна.

ПОДУЧАВАЊЕ ПРАЋЕЊА УПУТСТВА – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Приликом подучавања ове вештине код ученика који имају већу потребу за подршком почните са појединачним упутствима која су већ у репертоару ученика. Требало би моделовати оно што се од ученика захтева, непосредно пре него што затражите од њега да то изведе. И на овом нивоу можете да користите раније описане технике (демонстрирање појединачних компонената, моделовање, играње улога).

Привуците ученикову пажњу. Потрудите се да придобијете пажњу ученика, па тек онда кажите своје упутство и пружите поткрепљење за одговарајуће понашање. Уколико је могуће, уклоните дистракторе. Можете користити одређени сигнал (звук) како бисте привукли ученикову пажњу, лагано га додирнути, или му се обратити речима „Пази“, „Види“. Позовите ученика по имену, направите кратку паузу (од секунд или два) и онда дајте упутство (нпр. „Марко, узми оловку!“)

Дајте јасна упутства. Трудите се да дајете инструкције користећи речи које ученик разуме. Говорите лагано, јасно и довољно гласно – ако је могуће користите и гестикулацију. Нека упутства буду кратка. Нагласите важне речи. Не користите прилоге и придеве, док нисте сигурни да ученици знају њихово значење. Уколико желите да дате “ако-онда” налоге, нагласите оно што се очекује да ученик прво уради (нпр. „Када завршиш задатак, ићи ћемо у продавницу.“). Ако ученик не реагује, сачекајте најмање 10 секунди, привуците његову пажњу, и поновите поруку користећи мање речи и наглашавајући важне речи. Ако ученик не одговори адекватно, привуците његову пажњу и поновите поруку користећи друге речи.

Имитација је основа моделовања, па уколико ученик није овладало имитацијом потребно је ову вештину развијати пре рада на свим осталим. У том случају, крените од имитације једноставних моторичких покрета (нпр. плесак, махање, додиривање дела тела који ученик познаје, узимање предмета, њихово слагање по моделу – до имитације речи). На развоју имитације можете радити применом процедуре **подучавања одвојеним покушајима** (Discrete Trial Training – детаљнији опис процедуре је у теоријком делу приручника).

Пример подучавања моторичкој имитацији овом процедуром би био:

1. *Потпуни физички подстицај.* Реците ученику: „Уради ово.“ Након тога изведите моторичку радњу (махните). Затим одмах употребите пун физички подстицај да помогнете ученику да махне. Поткрепите ученика.

2. *Делимични физички подстицај*. Реците: „Уради ово“. Затим му благо подигните руку за положај махања, да видите да ли га то наводи да заврши махање. Поткрепите ученика.

3. *Вербални подстицај*. Реците: „Уради ово“ и махните. Када ваш ученик то доследно имитира, пређите на неку нову радњу. Поткрепите ученика.

Уколико ученик има развијену вештину имитације, можете почети са подучавањем праћења једноставног вербалног упутства применом подучавања одвојеним покушајима. Најпре, привуците ученикову пажњу. Презентујте упутство/налог. Уколико нпр. подучавате ученика да седне, налог „Седи“ је у овом случају дискриминативни стимулус. Када ученик седне (понашање детета на дискриминативни стимулус), следи ваша реакција на то понашање, па кажите: „Браво!“, и дајте му поткрепљивач. Уколико ученик седне без претходно датог упутства или устане, немојте му дати поткрепљење. Подстицање ученика се, наравно, укључује уколико ученик не реагује на упутство. Почните од највишег нивоа подстицаја (потпуног физичког подстицања), уз постепено смањивање подстицаја у складу са напредовањем детета) и уз постепени престанак коришћења подстицаја. Проверавајте у којој мери је дете у стању да изведе упутство са мањим нивоом подстицаја, или без њега.

Пример процедуре подучавања одвојеним покушајима за подучавање праћењу налога „Седи“ би био:

1. *Вербално упутство и потпуни физички подстицај*. Дајте ученику упутство, кажите „Седи“ и употребите потпун физички подстицај да помогнете ученику да седне (наместите га у седећи положај).

2. *Вербално упутство и делимични физички подстицај*. Дајте ученику налог и благо померите или спуштајте учениково тело у правцу столице.

3. *Вербално упутство и гестуални подстицај*. Дајте налог и покажите ученику место на које треба да седне.

4. *Вербално упутство са визуелним подстицајем*. Покажите слику која приказује шта желите да ваш ученик уради (нпр. слика седења).

Проверите да ли ученик може да прати само вербално упутство. Када ученик може доследно да прати вербално упутство, укините подстицај.

5. *Вербално упутство*. Последњи корак је да ученику дате само вербално упутство. На пример, реците: „Седи!“ и дајте ученику 2–3 секунде да седне.

Примењујте поткрепљења за одговоре без обзира на то да ли су дати уз подстицај или самостално (варирајте поткрепљења – већа за самостално извођење).

Уколико не користите **учење без грешака**, крените од најмањег подстицаја за који мислите да је потребан. Ако дете погрешно, поновите упутство и дајте виши ниво подстицаја.

ПОШТОВАЊЕ ПРАВИЛА У УЧИОНИЦИ

Свака учионица и свака школа имају правила која ученици треба да поштују, без обзира на узраст. Поштовање правила у учионици и у школи помаже ученицима да буду фокусирани, спремни за учење и безбедни. Правила их усмеравају на добро понашање. Ученици са ПСА и/или ИО могу имати потешкоће у разумевању социјалних норми и поштовању правила. Додатне инструкције и коришћење одређених стратегија могу позитивно утицати на то да ученици усвоје школска правила. Правила су веома важна, али је подједнако значајан и сам процес рада са ученицима током кога су та правила успостављена.

Доношење правила у одељењу

Потребни материјали

Прилози:

1. *Правила понашања у учионици* (материјал),
2. *Последице кршења правила понашања у учионици* (материјал),
3. *Награђивање поштовања правила у учионици* (материјал).





Слика 8. Пример постера са правилима понашања у учионици

Пожељно је да правила успоставите на самом почетку школске године. Приликом доношења правила дефинишите најпре која су правила најважнија у одељењу за вас и ваше ученике. Следећа упутства вам могу помоћи при дефинисању правила:

- Формулишите јасна и разумљива правила;
- Наведите правила у позитивним терминима (шта ученик треба да уради);
- Користите једноставан језик;
- Визуелно представите правила;
- Истакните правила на видном месту у учионици;
- Правила треба да се односе на школско окружење;
- Број правила треба да буде малобројан (пет до шест);
- Подучавајте ученике тако да усвајају правила једно по једно, кроз одвојене лекције;
- Ученици треба правила да осећају као своја, и треба да учествују у њиховој формулацији.

Правила могу укључивати кретање у учионици, ниво буке, безбедност, личну својину, дељење опреме и материјала, поштовање идеја других. Пример *Правила понашања у учионици можете пронаћи у материјалима* (Прилог бр. 1).

Разговарајте са ученицима о правилима и примењујте их систематично и фер. Правила треба да обрадите са целим одељењем. Уколико неки ученик не зна/не разуме неко правило, онда са њим радите индивидуално или у мањој

групи на разумевању и усвајању тог правила. Важно је да ученици схвате зашто су правила неопходна и да разумеју које су последице уколико се правила прекрше. Требало би да прихвате одговарајуће консеквенце које ће уследити ако не поштују правила. На пример, ако се правило први пут прекрши, наставник ће упозорити ученика, подсећајући га на правило. Када ученик други пут прекрши правило, биће му дат тајм-аут од пет минута/добиће пет минута паузе. Пример постера на коме је представљена хијерархија последица кршења правила можете пронаћи у Прилогу бр. 2.

У току процеса усвајања правила понашања у учионици наградите ученике сваки пут када видите да се придржавају правила. Ово може укључивати дескриптивне похвале и економију токенима. Примењујте хијерархију награђивања. Предлог хијерархије система награђивања за поштовање правила у учионици дат је у Прилогу бр. 3. Поткрепљење треба да буде често, одмах након или током понашања поштовања правила. Пошаљите родитељима пример социјалне приче за читање код куће (*Правила понашања у учионици*, Практикум „Школа“ који се налази на линку <https://itsok.rs/praktikumi>).

Напомена: У овој радионици дат је пример рада на једном правилу понашања у учионици. На сличан начин можете обрадити и остала правила понашања у учионици или школи.

ПОДУЧАВАЊЕ ПРАВИЛИМА ПОНАШАЊА У УЧИОНИЦИ

Седењу на месту – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да правилно седе на свом месту у учионици током рада.

Потребни материјали

Прилози:

4. *Стрип-последица*
5. и 5а. Компоненте вештине седења на месту у учионици
6. *Седење на месту у учионици* (видео-снимак)
7. Чек-листа (за ученике) вештине седења на месту
8. *Седим на свом месту* (сликовна прича)
9. Писмо за родитеље
10. Визуелни подстицај (материјал)

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања, можете користити визуелни материјал *Стрип-последица* из Прилога бр. 4. Нека ученици коментаришу које понашање

је довело до тога да ученици добију забрану и разљуће наставника. Дискутујте о томе шта је дечак са слике требало да уради да не дође до приказане последице. Замолисте ученике да наведу неке од последица које су имали када нису седели на свом месту на часу.

Ученицима кажите да ћете учити на који начин треба правилно да седе на свом месту у учионици. Реците им да ће, кад се тако понашају, бити спремни за учење и да ће бити безбедни (уколико је потребно, објасните им овај појам).

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама (Прилог 5 и 5а).

Када учим или радим задатак седим на свом месту у учионици. Тада треба да:

1. Одем до своје клупе и столице.
2. Седнем на столицу.
3. Исправим леђа.
4. Руке држим на клупи, а стопала на поду.
5. Пажљиво слушам и радим свој задатак.

Када учим или радим задатак седим на тепиху/јастучету на поду. Тада треба да:

1. Приђем свом јастучету на поду.
2. Седнем на јастуче.
3. Прекрстим ноге.
4. Исправим леђа.
5. Руке држим на ногама.
6. Пажљиво слушам и радим свој задатак.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Седење на месту у учионици* (Прилог бр. 6). Разговарајте са њима о снимку и подстичете уочавање изведених корака вештине са снимка. Након одгледаног снимка сваке компоненте, тражите од ученика да изведу понашање које су видели. Уколико је потребно, поновите пуштање снимка компоненте и тражите од ученика да је опет изведе. Понављајте процедуру док ученик не овлада извођењем компоненте до нивоа који ће му омогућити да учествује у вежбањима датим у наредном кораку.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Реците ученицима да ћете вежбати вештину седења на свом месту. Ево неколико сценарија за вежбање:

Сценарио 1: Након звона, ученици улазе у учионицу и треба да седну на своје место.

Сценарио 2: Припремите одређени задатак који ученици могу самостално да реше, материјал на коме ће радити (познат ученику). Дајте ученику упутство да пет минута (или другачије, у зависности од способности ученика) ради на датом задатку. Ученик може да користи тајмер. У следећим вежбањима, у складу са напредовањем ученика, постепено повећавајте време током кога је потребно да ученик седи на свом месту.

Сценарио 3: За вежбање седења на месту можете користити друштвене игре попут *Не љути се човече*, *Монопол*, *Гусар Том*, *Јенга*. Дајте ученицима упутство да током играња друштвене игре треба да седе за столом.

Награђујте ученике који ову вештину изводе на одговарајући начин и упућујте им дескриптивне похвале (можете погледати и раније описан систем награђивања).

Током вежбања можете користити и чек-листу за ученике (Прилог бр. 7), према којој би ученици сами могли да процењују и штиклирањем означе да ли су извели све кораке ове вештине.

Када ученик покаже већи степен самосталности у извођењу вештине, часове вежбања вештине можете започети сликовном причом *Седим на свом месту* (Прилог бр. 8). Причу прочитајте и покажите ученицима слике корака вештине. У зависности од способности ученика, након читања, тражите од ученика да опише шта ликови на фотографији раде, мисле, како се осећају, или тражите да покаже, демонстрира. Уколико сматрате да дете које подучавате може да опонаша неправилна извођења вештине која су приказана на фотографијама у причи, немојте му их показати, већ прекријте фотографије током читања приче.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 9) у коме им објашњавате на којој вештини сте радили. Пошаљите им материјал који представља компоненте вештине. Нека родитељи дају ученицима одређене задатке – активности током којих је неопходно да ученици седе. Пожељно је да родитељи бележе запажања током вежбања у свесци која се налази у фасцикли ученика са материјалима за социјалне вештине. Пошаљите родитељима сликовну причу *Седим на свом месту* (Прилог бр. 8). Објасните им да сликовну причу читају

са ученицима непосредно пред сама вежбања вештине и на тај начин обнове компоненте вештине.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са осталим наставницима из школе организујте ситуације у којима ће ученици примењивати седење на месту током рада на часовима или активностима у продуженом боравку. И у овој етапи је важно да ученици буду награђени за одговарајуће праћење упутства и да им се да корективна повратна информација када је потребна.

ПОДУЧАВАЊЕ СЕДЕЊУ НА СВОМ МЕСТУ –

подучавање ученика којима је потребан већи ниво подршке

Један од начина на који можете подучавати ученике којима је потребан већи степен подршке да седе на свом месту током рада је следећи:

- Одредите неколико омиљених поткрепљивача, бирајте такве играчке са којима ученици могу да се играју док седе.
- Ставите три до пет играчака на сто и столицу поред стола. Остале играчке сакријте у неке кутије тако да их ученици не виде. Потрудите се да у просторији нема ничег што би им одвлачило пажњу.
- Доведите ученика у просторију. Пошто се на сто стављају најпожељнији предмети, ученик ће вероватно спонтано прићи столу и играти се играчкама.
- Када стане поред стола и игра се играчкама, померите столицу иза њега и нежно га притисните како бисте га подстакли да седне на столицу. Све играчке одмах гурните према њему како не би морало да устане да би их дохватило.
- Похвалите ученика зато што лепо седи. Поред употребе речи (нпр. „Лепо седиш на свом месту“), можете и показивати прстом у ученикова стопала која су на поду или на руке које су на столу.
- Пажљиво одвојите играчку из ученикове руке, похвалите га што лепо седи на свом месту, а затим му дајте нову играчку (која је међу омиљеним) како бисте му помогли да схвати да добија играчку зато што лепо седи на свом месту.
- Ако устане са столице, мора одмах да врати играчку. Тако му дајете до знања да, ако не седи лепо, не може да се игра ни са једном играчком. Пошто су његове најомиљеније играчке на столу, а у просторији нема других ствари које му се веома допадају, вероватно ће се вратити на столицу. Тада му можете одмах дати другу играчку и дати му до знања да је то награда за лепо седење.
- Постепено уводите различите едукативне материјале и друге врсте школских активности. Када са дететом почнете да радите на некој школској активности, можете користити и даље раније описане поткрепљиваче (нпр. играчке), при

чему се постепено продужава време након кога дете добија поткрепљивач на неколико секунди (нпр. у почетку након два минута седења за столом, затим након три итд.).

Повремено мењајте поткрепљиваче како бисте одржали интересовање детета и обезбедили да је мотивисано да настави да седи за столом.

Поред овога, можете користити и процедуру **учење без грешака**, уз коришћење хијерархије подстицаја од највећег ка најмањем. Картицу за визуелни подстицај током подучавања седења на месту можете наћи у Прилогу бр. 10. Процедура учења без грешке је описана у поглављима Методе, процедуре и стратегије и Програму тренинга социјалних вештина – „Праћења упутства“.

ПОШТОВАЊЕ ПРАВИЛА ПОНАШАЊА У ШКОЛИ

Свака школа има правила која ученици треба да поштују без обзира на узраст. Поштовање правила у школи помаже ученицима да буду фокусирани, спремни за учење и безбедни. Правила усмеравају ученике на добро понашање. Ученици са ПСА и/или ИО могу имати потешкоће у разумевању социјалних норми и поштовању правила. Додатне инструкције и коришћење одређених стратегија могу позитивно утицати на то да ученици усвоје школска правила.

Напомена: У оквиру ове радионице дат је пример рада на једном правилу понашања у школи. На сличан начин можете обрадити и остала правила понашања у школи (видети процес доношења правила за рад у учионици у поглављу Програм тренинга социјалних вештина – „Правила понашања у учионици“).

ПОДУЧАВАЊЕ ПРАВИЛИМА ПОНАШАЊА У ШКОЛИ

Правилно кретање школским ходником – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да се крећу ходником тихо, умереним темпом, без ометања линије кретања других особа.

Потребни материјали

Прилози:

1. Аница Гуралица (прича),
2. Компоненте вештине правилног кретања школским ходником,
3. *Правилно кретање школским ходником* (видео-снимак),
4. *Правилно кретање школским ходником* (сликовна прича),
5. Писмо за родитеље
6. Визуелни подстицај (материјал)

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања можете користити причу „Аница Гуралица“ (Прилог бр. 1). Нека ученици коментаришу какво понашање је довело до тога да Аница буде кажњена. Дискутујте о томе шта је Аница требало да уради да не дође до приказане последице. Укажите ученицима на значај правилног кретања ходницима. Питајте их зашто је важно да ученици на ходнику буду тихи, и да се пажљиво крећу; које све последице могу да имају ако на ходнику вичу или се не крећу пажљиво. Нека ученици наведу своја искуства.

Ученицима кажите да ћете учити на који начин треба да се правилно крећу школским ходицима.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите ученицима усмено сликом и писаним описом уз слику. Поделите им визуелни материјал са компонентама (Прилог бр. 2).

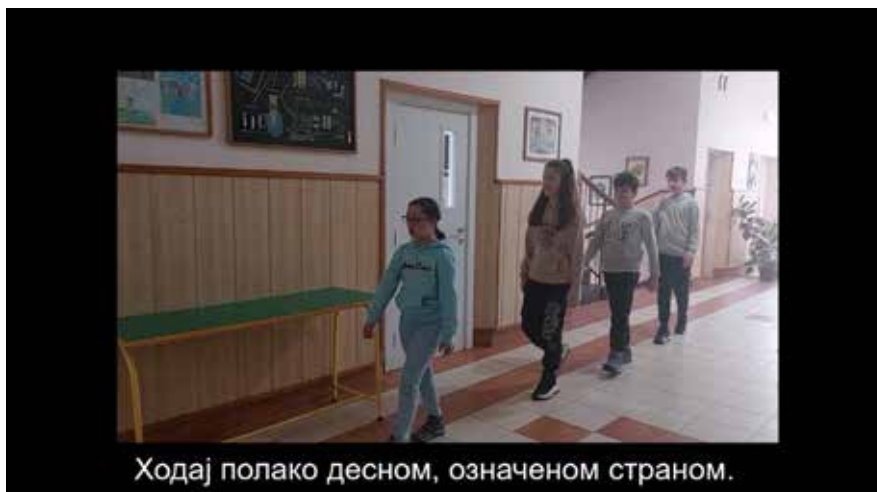
Када се крећем ходицима (у групи или сам) треба да:

1. Гледам испред себе.
2. Ходам полако десном, означеном страном.
3. Спустим руке.
4. Будем тих.
5. Држим растојање од других.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Правилно кретање школским ходником* (Прилог бр. 3). Можете тражити од ученика да опише шта је видео на снимку. Снимак можете пустили два или три пута. Након тога, нека ученик изведе понашање које је видео. Уколико је потребно, поновите пуштање снимка и тражите од њега да опет изведе вештину. Понављајте процедуру све док ученик не овлада потребним нивоом извођења који ће му омогућити да учествује у вежбањима датим у наредном кораку.



Слика 9. Сцена из снимка намењеног видео-моделовању социјалне вештине „Правилно кретање школским ходником“

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Реците ученицима да ћете вежбати вештину правилног кретања школским ходником. Ево неколико сценарија за вежбање:

Сценарио 1: Нека један део учионице буде замишљени ходник. Покажите ученицима куда треба да се крећу, и нека, уз извођење, понављају кораке вештине. Подстичите их уколико је потребно. У оквиру овог сценарија можете увести самоинструисање. На пример, прво ви изговарајте компоненте, а ученик нек изводи вештину; затим заједно са учеником изговарајте компоненте вештине, па ученик самостално; па затим нека изводи вештину без вербализације (пра-тећи унутрашњи говор).

Сценарио 2: Један део учионице је замишљени ходник. Покажите ученицима куда треба да се крећу, али без вербализовања корака вештине. Други сценарио би могао да садржи и увођење неких препрека – нпр. други ученици на путањи којом ученик треба да се креће; или кретање у колони попут увежбавања држања и одговарајућег растојања од других.

Ова вежбања се могу изводити и у ходнику, са оним који реализује радионицу и осталим учесницима радионице, а касније, у оквиру петог корака, ученик може вежбати са другим наставницима и ученицима.

Важно је да дајете ученицима дескриптивну повратну информацију (корективну и/или позитивну). На пример: „Покушај да спорије идеш!“ или „Одлично, држао си растојање и никога ниси ударио!“.

Када ученик покаже напредак у кретању школским ходником, часове вежбања вештине можете започети сликовном причом *Правилно кретање школским ходником* (Прилог бр. 4). Причу прочитајте и покажите ученицима слике корака вештине. У зависности од способности ученика, након читања, тражите од ученика да опише шта ликови на фотографији раде, мисле, како се осећају, или тражите да то покаже, демонстрира. Уколико сматрате да дете које подучавате може да опонаша неправилна извођења вештине која су приказана на фотографијама у причи, немојте му их показати, већ прекријте фотографије током читања приче.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 5), и обавестите их да сте радили на правилном кретању школским ходницима. У циљу вежбања, кажите им да са дететом могу да вежбају кретање по кући, уз подсећање на дате компоненте. Могу такође да користе и уобичајене одласке у неки јавни објекат, попут тржног центра, где ће дете имати прилику да вежба ову вештину. Објасните им

да је важно да дете подстичу и дају му повратне информације о извођењу. Пошаљите родитељима и линк са социјалном причом, за читање код куће (Практикум „Школа“, социјална прича *Кретање у школи*, <https://itsok.rs/praktikumi>).

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са осталим наставницима из школе користите уобичајене рутине (одлазак у другу учионицу, позајмљивање материјала, одлазак на ужину, одлазак кући) у којима ће ученици морати да примене вештину кретања школским ходницима. Нека дете понови компоненте вештине пре кретања кроз ходник (визуелни материјал може бити постављен поред врата). Давање повратних информација током извођења је важно.

ПРАВИЛНО КРЕТАЊЕ ХОДНИКОМ – подучавање ученика којима је потребан већи ниво подршке

Подстицање. Приликом кретања школским ходником, у раду са ученицима којима је потребан већи степен подршке, користите хијерархију подстицаја од највишег ка најмањем. Започните са физичким подстицајем, уз систематично опадање ове врсте подстицаја (нпр. преко делимичног физичког подстицаја) до нивоа вербалног или визуелног подстицаја. Пример картице за визуелни подстицај налази се у материјалима (Прилог бр. 6).

Визуелне ознаке. *Користите ознаке за заустављање и контролне тачке.* Ово су места у ходнику где ученик или колона ученика треба да се заустави. На тај начин ученици који заостају могу да сустигну остале, а ви можете поново да пређете са задњег на предњи део реда, и још једном проверите да ли се придржавају правила кретања у ходнику. Места за заустављање могу се поставити на местима као што су трпезарија, угао ходника, крај ходника, улаз у учионицу итд.

Ознаке на поду. Залепите траке или обојите облике на поду (круг, стопе...) које показју правац кретања ходником (десна страна).

Вежбајте вештину кретања школским ходницима током различитих делова дана, са различитим особама, у различитим ходницима.

ПОШТОВАЊЕ ЛИЧНОГ ПРОСТОРА

Лични простор је физички простор који непосредно окружује особу и одваја је од друге особе током интеракције. Већина деце интуитивно гради осећај за лични простор, док је неким особама са ПСА и/или ИО тешко да схвате концепт личног простора. Они се превише приближавају другима, превише удаљавају, или не знају када им је неко други превише близу. Немогућност препознавања личног простора може допринети томе да их вршњаци одбацују, може да им створи потешкоће у склапању пријатељства или пак може повећати ризик да се нађу у опасним ситуацијама. Ученицима са ПСА и/или ИО може бити потребно додатно подучавање како би развијали или унапредили ову вештину.

Разумевање и одржавање прикладног личног простора помаже овој деци да се успешније укључе у свакодневне интеракције и личне односе са вршњацима и одраслима, и помаже им да буду безбедна.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОШТОВАЊА ЛИЧНОГ ПРОСТОРА – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да поштују одговарајућу удаљеност између себе и друге особе.

Потребни материјали

Прилози:

1. *Рибице* (визуелни материјал),
2. Компоненте вештине *Лични простор*,
3. *Добро и лоше извођење вештине* (материјал),
4. *Лични простор* (видео-снимак),
5. *Одговарајући и неодговарајући лични простор* (материјал),
6. Писмо за родитеље,
7. Социјална прича *Лични простор*,
8. Картица визуелни подстицај.

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања, у зависности од нивоа потребне подршке ученику, можете изабрати неку од следећих активности:

а) Активност можете почети тако што ћете стати јако близу једног ученика. Постављајте му нека питања. Затим приђите неком другом ученику, опет станите близу њега и постављајте му питања, демонстрирајући све мањи размак током тог разговора. Питајте ученике како су се осећали док сте причали са

њима. Тражите и од других ученика да се прикључе дискусији. Објасните им да лични простор припада нама, како бисмо се осећали добро и сигурно. Питајте их шта мисле колики би требало да буде размак између две особе током разговора.

б) Активност са ученицима можете почети и гледањем снимка (или дела снимка) „Invading Personal Space in Public – Social Experiment“ на следећем линку: https://www.youtube.com/watch?v=sgl24hknbHs&list=PL2yWdO8V50KiIs19nELLObfsO_Y2EUdxd&index=6

Анализирајте понашања која су видели на снимку – ко је направио грешку у понашању, са каквим последицама?

в) Користите визуелни материјал *Рибице* (Прилог бр. 1). Дајте ученицима упутство да у црвени акваријум ставе пуно рибица, а у зелени само две. Разговарајте о размаку између рибица у акваријумима. Питајте ученике шта се дешава када рибице немају пуно простора, и шта мисле како се рибице осећају због тога. Објасните им да је исто и са људима, да се и ми осећамо непријатно или смо љути када неко нарушава наше границе, тј. када уђе у наш лични простор.

Ученицима кажите да ћете учити како да поштују лични простор. Реците им да је уобичајени размак између две особе дужина испружене руке.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама. Један од примера компонената вештине поштовања личног простора је дат у Прилогу бр. 2:

1. Приђем особи којој желим да нешто кажем или покажем;
2. Станем тако да размак између друге особе и мене буде дужине испружене руке;
3. Кажем или покажем тој особи шта сам желео.

Уз коришћење визуелног материјала, поновите хорски са ученицима компоненте вештине. Током понављања можете и демонстрирати сваку компоненту. Правила изложите на пану, како би ученицима служила као подсетник.

Можете користити и визуелни материјал *Добро и лоше извођење* (Прилог бр. 3) на коме су представљене обе последице – и доброг и лошег извођења ове вештине. Код ученика код којих сте проценили да постоји могућност да опонашају лоша извођења вештине, прескочите коришћење овог материјала.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Лични простор* (Прилог бр. 4). Дајте им упутство да пажљиво посматрају снимак. Са ученицима продискутујте о снимку, подстичите уочавање изведених корака вештине са снимка. Након тога, користите процедуру видео-моделовања. Пустите ученицима снимак два-три пута. Онда тражите од ученика да понове понашања која су видели. Уколико ученици не могу да понове понашање на одговарајући начин, понављајте процедуру док га не изведу на задовољавајући начин.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Ову фазу тренинга можете започети радом на материјалу *Одговарајући и неодговарајући лични простор* (Прилог бр. 5). Ученици имају задатак да понуђене фотографије раздвоје по критеријуму одговарајућег и неодговарајућег личног простора.

Ученике упутите да ћете у овом делу радионице глумити оно што су гледали на снимку. Уз визуелни материјал, поновите хорски правила извођења вештине пре почетка играња улога.

Сценарио 1: Ученици имају задатак да приђу другару, нешто га питају или му нешто покажу. Током тог вежбања се налазе унутар хула-хопа који држе око струка. Нагласите им да воде рачуна да не ударе у хула-хоп другог ученика, јер ће тим „ударцем“ ући у његов лични простор.

Сценарио 2: Ученик има задатак да приђе наставнику или другом ученику и постави му одређена питања. (Унапред припремите шта ће ученици питати.) У почетним вежбањима ученик треба да стане на означено место у учионици (постепено укидати овај визуелни подстицај, нпр. да линија на којој стоји буде тања или блеђа). Прокоментаришите извођење (нека ученик који изводи вежбање, али и посматрачи, процене да ли је размак одговарајући). Упућујте ученицима дескриптивне позитивне повратне информације попут: „Браво, стао си довољно далеко од њега!“. Такође, ученицима упућујте и корективне повратне информације попут: „Покушај још мало да се удаљиш!“

Сценарио 3: Ученици имају задатак да формирају ред испред наставничке катедре. Том приликом им можете нпр. написати неки задатак у свесци. Потребно је да поштују лични простор током чекања у реду. Реците им да се, уколико нису сигурни колико треба да буду удаљени од друга, сете правила испружене руке.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 6), материјал који представља компоненте вештине кроз слике, материјал за сортирање поштовања и непо-

штовања личног простора (Прилог бр. 5) и пример социјалне приче (Прилог бр. 7) коју треба да читају са децом. Пожељно је да родитељи бележе запажања током вежбања у свесци/блокчићу која се налази у фасцикли ученика са материјалима за социјалне вештине.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Договорите с другим наставницима да организују активности у којима ће бити потребно да ученици поштују лични простор. Те активности могу бити:

- Чекање на ред у учионици, у школској трпезарији;
- Кратки разговори са наставницима и другим ученицима;

Потребно је да наставници похвале све ученике за спонтано поштовање личног простора, како оног ученика чије понашање је циљ третмана, тако и других ученика у одељењу. Такође, напомените другим наставницима да, у ситуацијама када ученици повредe нечији лични простор, треба да подсетe ученике на оно што су учили.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОШТОВАЊА ЛИЧНОГ ПРОСТОРА – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Уколико ученик не може да испрати основни ниво подучавања, можете почети од трећег корака тренинга како бисте га увели у активност. Бихевиорална увежбавања вештине можете изводити кроз разговор, као и током заједничке игре у оквиру сесија. Уз *вербални* подстицај (кратак налог) можете користити и:

- *Физичко* подстицање: наместите ученика на одређену удаљеност сваки пут кад вежбате поштовање личног простора.
- *Визуелно* подстицање: означена места за стајање/седење (тепих са квадратима, самолепљиви кругови у учионици, подни, мекани квадрати или јастучићи) као помоћ у идентификовању одговарајућег размака за игру или разговор. Визуелни материјал (Прилог бр. 8) може послужити као визуелни подстицај;
- *Гестуално* подстицање: показивање отвореног длана окренутог ка детету. Можете упарити вербални налог и гест (нпр. „Стоп“ и показивање отвореног длана окренутог ка детету).

– *Аудитивно* подстицање: одређеним кратким звуковима можете сигнализирати детету сваки пут када се сувише приближава.

Када се постигне одређени напредак у извођењу вештине, постепено укидати подстицаје.

Користите поткрепљење – награђујте правилна извођења током вежбања. Уколико сте урадили процену преференција, биће вам лакше да одредите коју врсту поткрепљивача ћете користити током вежбања.

УСПОСТАВЉАЊЕ И ПОШТОВАЊЕ ЛИЧНИХ ГРАНИЦА

Стратегија „Кругови блискости“

Личне границе се односе како на разумевање и поштовање сопствених потреба, тако и на разумевање и поштовање потреба других. То су невидљиве линије које говоре шта је дозвољено, а шта није у односу са другима. Пошто су невидљиве, деца са ПСА и/или ИО могу показивати проблем у њиховом разумевању. Због тога је важно да их подучавамо и различитим улогама различитих група људи у њиховом животу, као и какво је понашање прикладно за сваку од тих група људи.

С тим у вези, представљамо стратегију „Кругови блискости“ коју можете користити за учење прикладног понашања према различитим групама људи из дететовог окружења. Визуелни алат који описујемо у наставку показао се ефикасним у учењу ове вештине. Он помаже деци да разумеју неписана правила, да формирају позитивне односе са другима и да уче социјалне границе.

На визуелном материјалу „Кругови блискости“ (Прилог бр. 1) представљени су различити људи из живота детета кроз кругове – дете је у средишњем кругу, а различите категорије људи су у концентричним круговима око њега. Чланови породице су најближи детету, а странци су најдаље. Ови кругови помажу детету да разуме улоге различитих људи у његовом животу – какав је њихов однос, затим, како би требало да се понаша према њима, какво понашање тих људи је прихватљиво.

Пре рада са овим визуелним материјалом, прикупите што више фотографија (мали формат) људи из окружења ученика из свих категорија (група). Одштампајте материјал и пластифицирајте га. Дететову слику поставите у средину/центар круга. Нека дете класификује фотографије људи по круговима.

Рад на овој социјалној вештини започните разговором о значењу сваке категорије. Нека дете наведе људе који припадају различитим категоријама. Разговарајте са њим о томе како треба да се понаша према људима из сваког круга. У ту сврху можете користити и визуелно представљена прикладна понашања ученика према свим категоријама из круга (категорије или групе су повезане истом бојом).

На пример:

Породица (плава боја) – то су људи који живе код куће са мнош. У реду је да загрлим особе у мојој породици и кажем им да их волим.

Пријатељи (зелена боја) – то су особе са којима се дружим, играм, идем у школу. У реду је да им бацам пет када их видим и пољубим их у образ када им честитам рођендан.

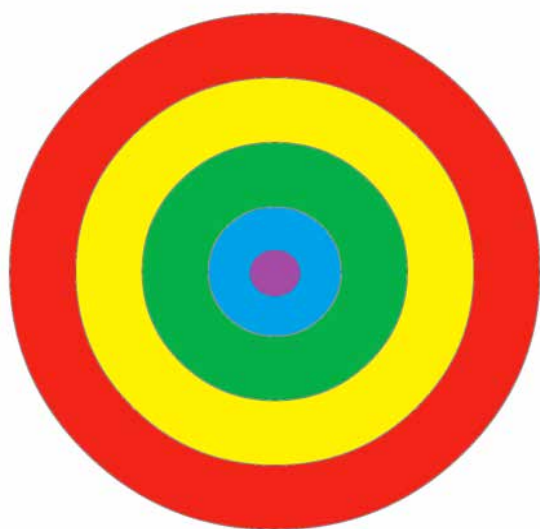
Наставници (жута боја) – то су људи који раде у школи и уче ме разним стварима, када их видим поздравим их са „Добар дан“.

Странци (црвена боја) – странац је неко кога не познајем. Није у реду грлити или љубити странца.

Прикладна понашања по категоријама обрађујте на више часова. Уколико је потребно, приказана понашања мењајте и ускладите са потребама детета са којим радите.

Организујте вежбања у школи (примена правила из жутог круга). Обавестите родитеље о овим активностима. Материјал ученик треба да носи кући, а родитељи треба да раде са дететом по горе датом упутству. За домаћи задатак, дете треба да вежба примену означених прикладних понашања са различитим категоријама људи. Замолите родитеље да та вежбања сниме, како бисте имали увид у извођење ове вештине ван школског окружења.

У склопу материјала налази се мини-форма ових правила коју ученик може носити са собом као подсетник.



ПЛАВИ КРУГ: КРУГ ПОРОДИЦЕ	
	КАДА ПОЗДРАВЉАМ ЧЛАНОВЕ ПОРОДИЦЕ КАЖЕМ ИМ „ЋАО“ ИЛИ „ЗДРАВО“.
	ДОЗВОЉЕНО ЈЕ ДА ЗАГРИМ ЧЛАНОВЕ ПОРОДИЦЕ.
	ДОЗВОЉЕНО ЈЕ ДА ЧЛАНОВЕ ПОРОДИЦЕ ПОЉУБИМ У ОБРАЗ.
	ДОЗВОЉЕНО ЈЕ ДА ЧЛАНОВИМА ПОРОДИЦЕ КАЖЕМ „ВОЛИМ ТЕ“.
	СА ЧЛАНОВИМА ПОРОДИЦЕ ПРИЧАМ О ШКОЛИ, ПРИЈАТЕЉИМА, ПУТОВАЊИМА, КУЋНИМ ПОСЛОВИМА И ОБАВЕЗАМА. СА ЧЛАНОВИМА ПОРОДИЦЕ РАЗГОВАРАМ О ТОМЕ КАКО СЕ ОСЕЋАМ.

Слика 10. Део материјала за реализацију стратегије „Кругови блискости“

ДЕЉЕЊЕ

Дељење је једна од основних социјалних вештина. То је основа за многе интеракције, игру и стварање пријатељстава. Дељење је повезано са позитивним и социјално пожељним особинама личности као што су љубазност, емпатија, толеранција, спремност за сарадњу и способност за тимски рад. Ученици са ПСА и/или ИО могу имати потешкоћа са дељењем, разумевањем концепта дељења, као и разлога и начина оваквог понашања. Због тога им је потребно експлицитно подучавање овој вештини.

ПОДУЧАВАЊЕ ДЕЉЕЊУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да на адекватан начин деле предмете са другима.

Потребни материјали

Прилози:

1. *Делим – не делим* (визуелни материјал),
2. Материјал са компонентама вештине дељења,
3. *Дељење* (видео-снимак),
4. Недељна табела за самопроцену (материјал),
5. Писмо за родитеље,
6. Радни лист за вежбање код куће,
7. Прича по сликама,
8. *Делим – не делим* (прилагођена верзија),
9. Компоненте вештине дељења (прилагођена верзија).

Корак 1.

Успостављање потребе

Упознајте ученике са темом радионице тако што ћете разговарати о стварима које се могу делити. Можете користити визуелни материјал *Делим – не делим* (Прилог бр. 1). Задајте ученицима да групишу различите предмете/ствари према томе да ли је у реду да их деле или не. Можете оставити овај материјал и као постер на зиду учионице како би подсећао ученике на то које ствари се деле, а које не. Затим направите скеч по неком од следећих сценарија:

– Девојчице боје цртеже. Бојице су заједничка ствар. Једна девојчица нема црвену бојицу, а треба јој. Тражи бојицу од другарице. Другарица одбија да јој да јер и сама жели да користи црвену бојицу, што растужује девојчицу.

– Дечак се игра аутићем, који је узео из ормарића у учионици. Тај аутић је заједничка играчка целог разреда. Дечак не дозвољава другој деци да се играју аутићем. Такво понашање је разбеснело другог дечака па виче и плаче.

Сценарио и предмете који се у њему користе можете прилагодити узрасту и интересовању ученика. Можете бирати сценарије који су слични типичним ситуацијама у којима дете не показује вештину дељења или испољава проблематична понашања када се од њега тражи да дели.

Разговарајте са децом о последицама оваквог понашања и шта би она другачије урадила у конкретној ситуацији. Вођеном дискусијом закључите да се други осећају лоше када са њима не делимо, и да се онда неће играти/дружити са нама, као и да други неће желети са нама да деле ствари.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Кажите ученицима да ћете сада учити како да правилно деле са другима. Истакните да дељењем ствари склапамо пријатељства и усређујемо друге људе. У овом кораку подучавања можете користити визуелни материјал са компонентама вештине из Прилога бр. 2.

У визуелном материјалу, свака од следећих компоненти је представљена симболом и описом. Заједно са ученицима именујте компоненте (покажите на одговарајућу слику и именујте компоненту).

Компоненте су:

1. Одредим да ли је предмет заједнички. Ако јесте:
2. Користим заједнички предмет.
3. Када завршим са коришћењем:
 - а) враћам заједнички предмет на место;
 - б) дајем особи која тражи заједнички предмет.
2. Чекам уколико заједнички предмет користи друга особа.
3. Док чекам, радим нешто друго.
4. Користим заједнички предмет.
5. Када завршим са коришћењем:
 - а) враћам заједнички предмет на место;
 - б) дајем особи која тражи заједнички предмет.

Корак 3.

Моделовање

У овом кораку подучавања спроведите процедуру видео-подстицања. Користите видео-снимак *Дељење* (Прилог бр. 3). Покажите ученицима снимак прве компоненте вештине. Тражите од њих да посматрају, а потом и изведу приказано понашање. Онда исто урадите и са осталим компонентама вештине. Када ученици науче да изводе ово понашање на задовољавајући начин, пређите на следећи корак подучавања.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Упутите ученике да ће у овом делу радионице глумити како треба да деле предмете/материјале. Пре почетка активности можете хорски поновити компоненте са ученицима. Активност можете организовати у пару или у групама од три ученика. Следи приказ неких од могућих сценарија за увежбавање вештине:

- Сценарио 1: Сваки ученик има задатак да дозволи свом партнеру да користи заједнички предмет (рачунар, таблет итд.).
- Сценарио 2: Доделите задатак паровима, тј. тимовима да нешто обоје (или исеку и залепе) дајући им само једну бојицу (или једне маказе и један лепак) за сваки пар/групу.

Током вежбања је важно да подстичете ученике, уколико је потребно. Обезбедите сталне и доследне повратне информације ученицима о томе колико добро деле и охрабрите их да сами процене своје дељење (Прилог бр. 4), као и да процене дељење код својих вршњака.

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 5) са упутствима за вежбање, социјалном причом „*Моје – твоје*” (линк <https://itsok.rs/praktikumi>, Практикум „Школа”) коју треба да читају са децом, као и визуелним приказом који описује компоненте вештине кроз симболе (Прилог бр. 2). Дајте родитељима упутство за вежбање. Када прочитају социјалну причу, могу вежбати дељење предмета у кући или у другим свакодневним приликама. За бележење вежбања вештине ван школе може се користити радни лист (Прилог бр. 6).

Да бисте подстакли генерализацију, погледајте стратегију „**Play date**” у теоријском делу приручника.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, у сарадњи са другим наставницима, припремите услове за примену вештине током свакодневних школских активности у који-

ма је потребно поделити материјале. Упутите остале наставнике да је изузетно важно да током тих активности пружају повратне информације ученицима, похвале их или награде за правилну примену ове вештине. У наставку су примери неких ситуација:

Дељење кутије са материјалима. Ученици могу наизменично узимати кутију са материјалима (оловке, гумице, бојице или маркери) и делити их током активности на часу.

Библиотеке у учионици. Поставите библиотеку у учионици у којој ученици могу да позајмљују књиге или сликовнице. То може помоћи у подстицање вештине дељења и љубави према читању. Можете замолити ученике да наизменично доносе своје омиљене књиге и да их поделе са разредом.

Групни рад. Додељивање групних пројеката или активности које захтевају од ученика да деле материјале може помоћи ученицима да науче како да сарађују и раде заједно. На пример, ученици могу да деле материјале као што су лепак, маказе и папир док раде на постеру или презентацији.

Уметничке активности. Уметнички пројекти који захтевају од ученика да деле материјале, као што су боје, четке или глина, могу помоћи ученицима да науче вредност дељења и смењивања. Такође, наставници могу охрабрити ученике да раде заједно на већим пројектима који од њих захтевају да деле ресурсе.

ПОДУЧАВАЊЕ ДЕЉЕЊУ – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

У зависности од потреба ученика, за упознавање са овом темом можете користити **једноставну проблемску ситуацију** са неке од слика из Прилога бр. 7, поступајући на исти начин као што је описано у основном нивоу. Нпр. узмите слику на којој је приказана последица изостанка ове вештине. Постављајте питања попут: ко има лопту, ко не дели, ко је љут, итд. Ученици могу одговарати усмено или показивати одговоре. По потреби, прилагодите овај материјал или припремите делове из цртаних филмова или другог мотивационог материјала.

За ученике којима је потребна интензивнија подршка потребно је **упростити вештину**, тј. смањити број компонената. Можете почети са концептом заједничких и личних предмета и на тај начин идентификовати управо оне предмете у учионици које очекујете да ученици деле (материјал из Прилога бр. 8). Пример једноставних компоненти ове вештине дат је у Прилогу бр. 9, који свакако можете прилагодити потребама својих ученика.

Ако је ученицима потребна конкретнија визуелна подршка, замените симболе **фотографијама предмета из природног окружења** или конкретним објектима из учионице. Задајте ученицима да идентификују предмете који се деле (и опционо – објекте који се не деле). Овакав материјал можете у форми

постера окачити на видном месту у учионици као подсетник. Алтернативно, поставите правила дељења на сто испред сваког ученика.

Вежбајте дељење током **једноставних игара** у којима сте ви учеников партнер. Дајте му задатак да са вама подели заједнички предмет (на пример: играчку, таблет, сликовницу, бојицу, лопту и сл.). Пружите додатно охрабрење ученику визуализацијом сваке компоненте вештине и обезбедите поткрепљење за извођење компоненте. Можете користити визуелни материјал из Прилога бр. 9. Пре почетка активности прођите компоненте вештине са учеником.

На почетку подучавања, извођење вештине може у потпуности зависити од **подстицања**, али постепено, како ученик савладава вештину, смањујте подстицање или га потпуно искључите.

СМЕЊИВАЊЕ У ИГРИ И АКТИВНОСТИМА

Смењивање је једна од основних социјалних вештина и прва је степеница ка сложенијим социјалним вештинама. Ова социјална вештина неопходна је када је у питању развијање међусобних односа, комуникација са другима и заједничка игра.

Деца са ПСА и/или ИО углавном имају проблем у разумевању и примењивању концепта смењивања, те су им стога потребна додатна подучавања.

ПОДУЧАВАЊЕ СМЕЊИВАЊУ У ИГРИ И АКТИВНОСТИМА – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да се смењују и стрпљиво чекају свој ред током игре и заједничких активности.

Потребни материјали

Прилози:

Снимак скеча *Лоше смењивање*,

Прича о смењивању,

Компоненте вештине смењивања у игри и активностима (материјал),

Компоненте вештине смењивања у игри и активностима 1 (материјал),

Смењивање (видео-снимак),

Смењивање у игри и активностима (сликовна прича),

Писмо за родитеље,

Прича у сликама,

Компоненте вештине смењивања у игри и активностима 2 (материјал),

Песмица *Мој ред-твој ред* (аудио-снимак),

Смењивање 2 (видео-снимак),

Картице за визуелно подстицање (материјал),

Правила чекања на ред (материјал),

Вежбање чекања (материјал).

Корак 1.

Успостављање потребе

Док радите на овој вештини са целим одељењем или мањом групом, пожељно је седење у кругу када год то могућности дозвољавају. Пустите снимак скеча о смењивању (Прилог бр. 1). Након скеча, анализирајте са ученицима шта се дешавало у скечу (зашто су се девојчице посвађале, како су се осећале, ко је погрешно, до чега је довела њихова свађа, шта је требало да ураде девојчице). Требало би тежити томе да ученици сами долазе до одговора, уместо

давања готових одговора. Ако ниво вербалних и когнитивних способности то дозвољава, можете разговарати са децом о њиховим искуствима у оваквим ситуацијама.

Препорука је да се у овом кораку подучавања користи сценарио за снимак, представу, скеч или слично, који је повезан са неким реалним проблемом који су ученици имали приликом смењивања у игри, или другим активностима.

Напомена: У зависности од узраста деце са којом радите, у овом делу можете користити и причу (Прилог бр. 2) или организовати малу луткарску представу коју ћете анализирати са ученицима на исти начин као и скеч.

Кажите ученицима да ћете сада учити како се правилно смењује у игри, јер када се правилно смењују други се осећају добро и желе да се друже са њима.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама. Један од примера компонената вештине смењивања у игри и активностима је дат у Прилогу бр. 3:

1. Договарамо се колико времена траје мој и твој ред за игру.
2. Мој ред. Ја се играм, ти чекаш.
3. Заменимо се. Дајем ти играчку.
4. Твој ред. Ти се играш, а ја чекам.

Уз коришћење визуелног материјала, поновите хорски са ученицима компоненте вештине. Током понављања демонстрирајте сваку компоненту. Правила изложите на паноу, како би служила ученицима као подсетник.

Напомена: У прилозима се налазе две варијанте компонената вештине (Прилог бр. 3 и Прилог бр. 4), које можете користити за подучавање. Компоненте вештине одређујете у зависности од нивоа вештине смењивања у игри и активностима код ученика (опис технике анализе задатка је дат у теоријском делу приручника).

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Смењивање* (Прилог бр. 5). Разговарајте са ученицима о снимку; подстичите их да уочавају изведене кораке вештине. Након одгледаног снимка, примените процедуру видео-моделовања, тражите од ученика са којима радите да изведу понашање које су видели. Уколико је потребно, поновите пуштање снимка и тражите од учени-

ка да опет изведу вештину. Понављајте процедуру док ученици не овладају извођењем до нивоа који ће им омогућити да учествују у вежбањима датим у наредном кораку.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Ученике упутите да ћете у овом делу радионице увежбавати оно што су гледали на снимку. Уз визуелни материјал, поновите хорски правила извођења вештине пре почетка вежбања.

Сценарио 1: Организујте парове ученика који играју друштвену игру (нпр. *Јенга, Гусар Том, Пецање*);

Сценарио 2: Организујте парове ученика који треба заједнички да обоје цртеж једном бојицом.

Подстичите код ученика процену властитог извођења и дајете им повратну информацију (позитивну и корективну).

Када ученик изведе оно што је видео на снимку, као и када правилно изведе вежбања, можете му дати поткрепљивач у виду стикера или погледајте систем награђивања „Економија токенима“ описан у теоријском делу приручника.

Када ученик покаже већи степен самосталности у извођењу смењивања, можете часове вежбања вештине започети сликовном причом *Смењивање у игри и активностима* (Прилог бр. 6). Причу прочитајте и покажите ученицима слике корака вештине. У зависности од способности ученика, након читања, тражите од ученика да опише шта ликови на фотографији раде, мисле, како се осећају, или тражите да покаже, демонстрира. Уколико сматрате да дете које подучавате може да опонаша неправилна извођења вештине која су приказана на фотографијама у причи, немојте му их показати, већ прекријте фотографије током читања приче.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 7) и пример социјалне приче коју треба да читају са децом, као и материјал који представља компоненте вештине кроз слике. У писму им објасните задатак вежбања: да са својом децом изводе вежбу са акцентом на извођењу компонента смењивања. Претходно треба да прочитају социјалну причу (link: <https://itsok.rs/praktikumi/> из Практикума „Школа“: *Мој ред – твој ред*). Пожељно је да ученици имају фасциклу за социјалне вештине, у коју ће одлагати материјале за учење вештине код куће и у којој ће се налазити свеска/бележница за размену информација са родитељима. У циљу подстицања генерализације погледајте стратегију „Договорене игре код куће“ у теоријском делу приручника.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Организујте ситуације у којима ће ученици примењивати смењивање. Договорите се са другим наставницима у школи (нпр. наставник физичког васпитања) да у свакодневном раду креирају ситуације у којима ће бити потребна вештина смењивања. Примери ових активности су:

- Игре лоптом (котрљање, добацивање, бацање у кош);
- Конструкторске игре;
- Игра на интерактивном столу, паметној табли;
- Игра погађања предмета у торби;
- Друштвене игре попут *Змијице и мердевине, Крокодилови зуби, Погоди ко сам.*

Кажите наставницима да ученицима дају повратну информацију о успешности извођења вештине, као и поткрепљење за правилно извођење. Нека указују на компоненте вештине које су извели погрешно и подсети их шта заправо треба да ураде.

Напомена: Све препоруке за подучавање ученика који имају потребу за већом подршком пожељно је примењивати и током подучавања вештине на основном нивоу.

ПОДУЧАВАЊЕ СМЕЊИВАЊА У ИГРИ И АКТИВНОСТИМА – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи степен подршке

Прилагођавања везана за кораке тренинга:

Утврђивање потребе за учењем вештине. Како бисте овај корак тренинга прилагодили ученицима којима је потребна већа подршка током подучавања, можете им показати причу у сликама са проблем-ситуацијом и последицом изостанка вештине смењивања у игри и активностима (Прилог бр. 8). Ученик даје одговоре или показује (ко има играчку, ко не дели, ко је љут или тужан...).

Компоненте вештине. Ученику објасните значење компонента вештине смењивања у игри и активностима приказаних на сликовном материјалу (Прилог бр. 9).

- Кажите „Мој ред“ и своју руку ставите на груди, то упарите са сликом на материјалу и узмите припремљену играчку (мало се играјте).
- Кажите „Заменимо се“, дајете ученику играчку, и то упарите са сликом.
- Кажите „Твој ред“, узмите ученикову руку и ставите је на његове груди и то упарите са сликом на материјалу.

Поновите процедуру неколико пута док ученик не буде сигуран у идентификацији компоненти.

Додатна активност за уочавање и упамћивање компонената је њихов приказ кроз стихове (послушајте песмицу у Прилогу бр. 10).

Моделовање. Код ученика који имају предвештину визуелног праћења можете користити моделовање уживо како бисте ученику демонстрирали правилно смењивање у игри или активностима по компонентама. Такође можете применити технику видео-подстицања (Прилог бр. 11). Након одгледане компоненте вештине, кажите ученику да уради исто што и модел са снимка. (Начин спровођења технике видео-подстицања дат је у теоријском делу приручника.) Уколико ученик не може да прати видео-садржај, покушајте да га, уз подстицај, усмерите на снимак користећи поткрепљење за гледање снимка.

Вежбање. Вежбајте смењивање најпре кроз једноставну игру и активности у којима сте Ви партнер (нпр. слагање коцака, додавање лоптом, постављање уметаљки – једноставне игре без табле и са мање правила). Након ученог напретка у извођењу вештине, организујте вежбање са другарима из разреда кроз исте или сличне игре и активности.

Пружање прилика за коришћење вештине описано је на основном нивоу подучавања. У зависности од способности ученика, можете организовати активности по датом моделу.

Напомена: Материјал и активности треба да буду довољно мотивишући за дете, али не толико да га доведу до нивоа узбуђења који ће дете спречити у чекању реда.

Препоруке

Користите једноставан језик током подучавања – Налози треба да буду једноставани, кратки и познати детету. Користите исту формулацију описа смењивања у почетним вежбањима, а у каснијим је мењајте. Ако ученик није упознат са терминима „мој“ или „твој“, онда почните са именима особа које се смењују: нпр. „Марков ред“, „Анин ред“.

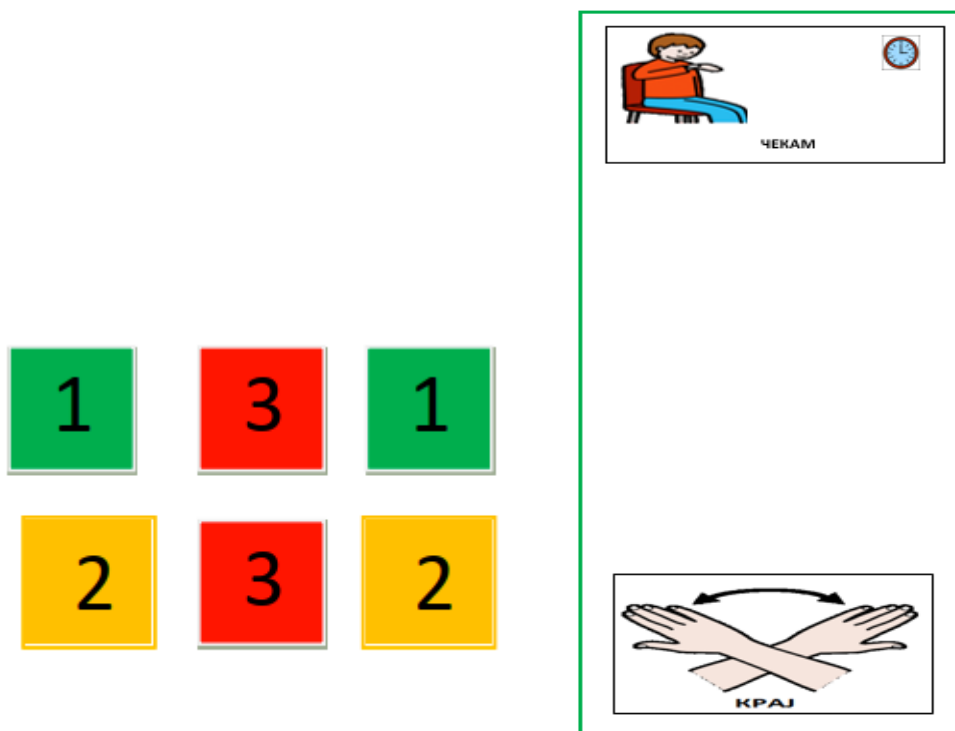
Подстицање – Користите *визуелне ознаке*. Коришћењем визуелних картица олакшавате ученику разумевање на кога је ред, као и шта треба да ради док чека свој ред. Можете користити материјал из Прилога бр. 9 за визуелно подстицање или користите понуђену варијацију тог материјала (Прилог бр. 12). Приликом вежбања смењивања са материјалом из прилога 12, okreћите адекватну страну картице која показује: „Твој ред / Твој ред, ја чекам“ или страну која означава налог „Мој ред / Мој ред, ти чекаш“. Користите *гестовно подстицање*. Можете користити и гестове као подстицај за смењивање. Обновите представљање гестова „Мој ред“ и „Твој ред“ и користите их уз налоге за смењивање.

Користите поткрепљење – Награђујте правилна извођења током вежбања. Уколико сте урадили процену преференција, биће вам лакше да одредите коју врсту поткрепљивача ћете користити током вежбања.

Користите тајмер – Осим што се користе као аудитивни и визуелни знак који означава трајање нечијег реда за коришћење предмета, игре или активности, тајмери осигуравају да сви имају једнако време током свог реда.

Напомена: Уколико ученик са којим вежбате смењивање има потешкоће у чекању можете поставити постер у учионици који приказује понашање током чекања. Сваки пут када ученик не изводи чекање реда на правилан начин усмеравајте га на модел са постера (Прилог бр. 13). Можете направити мини-подсетник са овим правилима који ученик може имати код себе. Чекање тј. стрпљење можете вежбати на посебним часовима, коришћењем визуелног материјала (Прилог бр. 14). Током активности коју ученик воли правите паузе (нпр. пауза у игрању игрице на таблети) и одбројавајте време (три, два, један уз одлепљивање картица са бројевима) до наставка активности. Нагласите крај чекања.

Можете користити и тзв. „Fidget“ играчке. Ученицима који имају потешкоће са чекањем можете дати неку од ових играчака (спинер, масажне лоптице, играчке за стискање) која ће га окупирати током чекања реда. Треба водити рачуна око избора играчака (уколико овакве играчке ученику представљају велики извор задовољства, може се десити да одустане од вежбања смењивања у игри и активностима).



Слика 11. Пример материјала за вежбање чекања

ПОЗДРАВЉАЊЕ

Поздрављање је чин комуникације и начин повезивања људи. У свакодневном животу користе се различити формални и неформални поздрави који показују лепе манире и љубазност. Једна од првих вештина која се развија код деце типичног развоја је поздрављање у форми махања, или коришћењем једноставног поздрава „Ђао“. Деца са ПСА и/или ИО могу имати потешкоће у коришћењу говора у сврху интеракције. У многим случајевима, без директног подучавања, они избегавају друштвену интеракцију и имају слабије развијене вештине потребне за склапање пријатељства и интеграцију у друштво. Зато је подучавање вештини поздрављања важно, јер је то први корак за иницирање интеракције и реаговања на друге људе у скоро сваком окружењу. Подучавање овој вештини би требало да буде једна од почетних тема у оквиру тренинга социјалних вештина. Када постигнемо успех у подучавању ученика овој вештини, то може повећати њихову мотивацију за учешће у другим интеракцијама.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОЗДРАВЉАЊУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да иницирају поздрав и одговоре на поздрав друге особе.

Потребан материјал

Прилози:

1. Прича у сликама,
2. Материјал *Формални и неформални поздрави*,
3. Материјал *Исправан или погрешан поздрав*,
4. Компоненте вештине одговарања на поздрав,
- 4а. Компоненте вештине иницирања поздрава,
5. *Поздрављање* (видео-снимак),
6. Писмо за родитеље,
7. Материјал *Сценарио поздрављања*,
8. Социјална прича *Поздрављање*,
9. Визуелне картице поздрава.

Напомена: Важне предвештине које је потребно развијати пре подучавања поздрављању су имитација и заједничка пажња. При подучавању поздрављања потребно је обрадити са ученицима и говор тела, тон гласа и фацијалну експресију који се користе при поздрављању (активности за подучавање тим вештинама нису дате у Приручнику).

Ученицима који користе аугментативну или алтернативну комуникацију обезбедите приступ комуникацијским картицама или комуникационом уређају који је програмиран речима и сликама поздрава.

Корак 1.

Успостављање потребе

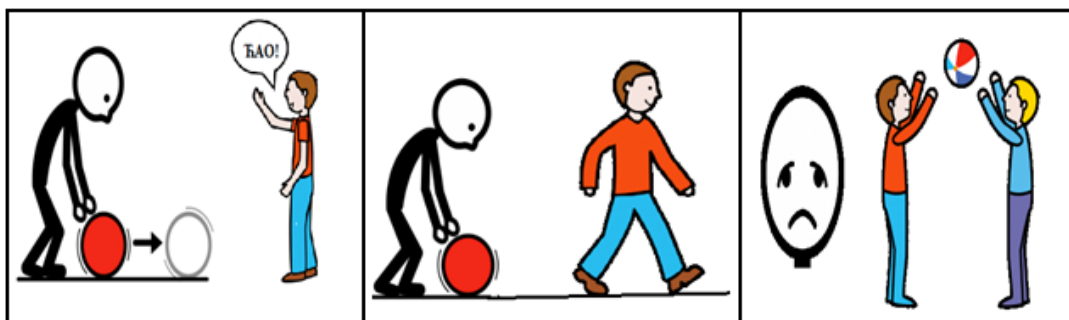
Пустите снимак скеча са линка:

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

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

Након одгледаног снимка анализирајте са ученицима шта се дешавало (шта су погрешно урадили, до чега је то довело, како се ко осећао, шта је требало да ураде). Трбало би тежити томе да ученици сами долазе до одговора, уместо давања готових одговора. Ако ниво вербалних и когнитивних способности то дозвољава, можете разговарати са децом о њиховим искуствима у оваквим ситуацијама.

в) У зависности од нивоа способности ученика са којима радите на овој вештини, можете им показати причу у сликама (Прилог бр. 1) са проблем ситуацијом и последицом изостанка вештине поздрављања. Ученик даје одговоре или показује (ко није хтео да упути поздрав, шта је урадио дечак који је упутио поздрав, ко је љут).



Слика 12. Пример приче у сликама

Напомена: Можете са ученицима обрадити и које поздраве треба да користе при сусрету са различитим категоријама особа које познају (другари, наставници, чланови породице итд.) уколико постоји потреба. За ту сврху дат је материјал *Формални и неформални поздрав* (Прилог бр. 2). Објасните ученицима које су разлике у поздрављању различитих категорија људи. У зависности од способности ученика (у смислу упамћивања, склоности да мешају новонаучене ствари), поједине врсте поздрава можете обрађивати на посебним ра-

дионицама – или заједно. За учење и вежбање формалних и неформалних поздрава дат је материјал *Исправаан или погрешан поздрав* (Прилог бр. 3). Нека ученик објасни ситуацију приказану на слици из материјала, нека прочита (или прочитајте ви) који је поздрави прате, а затим нека дату ситуацију оцени као исправну или погрешну, и стави одговарајући симбол уз слику. Када ученик диференцира различите форме поздрава у зависности од типа односа са појединим особама, пређите на појашњавање и дискутовање о компонентама вештине поздрављања.

Кажите ученицима да ћете учити како се правилно поздравља при сусрету. Објасните им да тако показујемо другима да смо љубазни, добри према њима, да се други тада осећају добро и да ће желети да се друже са нама. Истакните да познату особу поздрављамо само при првом сусрету у току дана, и да то не морамо радити уколико је у току дана сретнемо више пута.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама. Најпре обрадите одговарање на поздрав, па иницирање поздрава.

Следи један од примера компонената вештине одговарања на поздрав (Прилог бр. 4).

Када ме поздрави особа коју познајем:

- 1) Окренем се ка тој особи и погледам је.
- 2) Кажем поздрав и пружим тој особи руку.
- 3) Саслушам питање. („Како си?“/„Шта има ново?“).
- 4) Одговорим на питање.
- 5) На одласку поздравим ту особу. (Кажем: „Ћао, видимо се.“)

Навешћемо један од примера компонената вештине иницирања поздрава (Прилог бр. 4а).

Када видим особу (друга) коју познајем:

- 1) Окренем се ка тој особи и погледам је.
- 2) Осмехнем се и поздравим је. (Кажем: „Ћао!“ и пружим руку.)
- 3) Сачекам да ме та особа поздрави.
- 4) Поставим кратко питање. („Како си?“/„Шта има ново?“)
- 5) Сачекам одговор.
- 6) На одласку поздравим ту особу. (Кажем: „Ћао, видимо се.“)

Поновити хорски са ученицима компоненте вештине уз коришћење визуелног материјала, а након тога појединачно са сваким учеником. Дискутујте са ученицима о компонентама. Правила можете да изложите на паноу, како би служила као подсетник ученицима.

Напомена: Форме поздрава мењајте у складу са категоријом особе коју ученик поздравља. У материјалу је дат пример поздрављања вршњака. Уколико ученик одговара буквално на уобичајено, рутинско питање, представите ученицима одговоре које могу да користе у тој ситуацији (нпр. „Шта има ново?“ – „Ништа посебно.“).

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак вештине *Поздрављање* (Прилог бр. 5). Продискутујте о понашању на снимку. Након тога можете спровести процедуру видео-подстицања. После приказа једне компоненте вештине ученици треба да изведу понашање које су гледали. Нека ученици посматрају, а потом понављају понашање приказано у појединој компоненти све док га не изведу на задовољавајући начин. Тек тада им пустите наредну компоненту. Процедуру понављајте док се не комплетира извођење вештине.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Кажите ученицима да ће у овом делу радионице глумити и тако вежбати да одговарају и иницирају поздрав.

Сценарио 1: Ученици имају задатак да изведу компоненте вештине поздрављања у ситуацији када сретну наставника на школском ходнику или приликом уласка у учионицу.

Сценарио 2: Ученици треба да изведу компоненте вештине поздрављања у ситуацији када их наставник први поздрави (нпр. сусрет на школском ходнику или приликом уласка у учионицу).

Сценарио 3: Поделите ученике у парове. Одредите ко иницира, а ко одговара на поздрав. Пример ситуације коју ученици треба да одглуме може бити сусрет у школском дворишту или у парку.

Сценарио 4: Нека парови ученика замене задатке из сценарија 3.

Пожељно је да „тимови“ ученика гледају једни друге како изводе поздрављање у игри улога, идентификују компоненте вештине и дају процену извођења. Можете питати ученике и да дају процену властитог извођења. Пратите тимове и дајте повратне информације и поткрепљења.

Сваки ученик треба да учествује у игри улога за иницирање поздрава и одговарање на поздрав друге особе бар два пута.

На крају радионице ученицима који су били успешни у игрању улога можете дати домаће задатке (нпр. да током наредне недеље поздраве одређеног, њима познатог, вршњака из другог одељења).

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 6), материјал *Формални и неформални поздрави*“ (Прилог бр. 2) и пример социјалне приче (Прилог бр. 8) коју треба да читају са децом. Такође им пошаљите и материјал који представља компоненте вештине (Прилози бр. 4 и 4а). У писму им објасните задатак – вежбање поздрављања са акцентом на извођењу компонената. Нека ученици поздраве бар два друга ван школског окружења. Могу да користе и спонтано настале ситуације или неке рутине, попут доласка из школе –

када дете уђе у кућу, или ситуацију када им долазе кућни пријатељи. Замолиите родитеље да поткрепљују добра извођења. Пожељно је да родитељи бележе своја запажања о вежбањима у свесци/блокчићу за ту намену.

Као помоћ у игрању улога, тј. за учење и увежбавање компонената вештине и боље сналажење ученика у ситуацији иницирања поздрава можете користити и скриптинг процедуру.

Скриптинг (сценарио) може бити визуелни или аудиторни и помаже ученицима да започну или одрже комуникацију са другима. За примену процедуре можете користити сценарио за иницирање поздрављања наставника, чланова породице и вршњака (Прилог бр. 7), а по датом примеру сценарија можете креирати сценарије и за друге ситуације. Писани подстицаји се смањују постепеним смањењем броја речи у сценарију (један пример опадања сценарија можете видети у Прилогу бр. 7). Награђујте коришћење сценарија вештачким поткрепљивачима, нпр. генерализованим условљеним (економија токена). Препорука је да ову процедуру уводите у различита социјална окружења (нпр. ходник, трпезарију, школско двориште).

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са осталим запосленима, наставницима из школе и другим ученицима, креирајте ситуације у којима ће ученици примењивати вештину поздрављања. Неке од тих ситуација могу бити:

- Поздрављање техничког особља приликом уласка у школу;
- Сусрети са другим наставницима (у ходнику, дворишту, одлажењем у другу учионицу ради позајмљивања нечега);
- Подстицање компетентних вршњака да када сретну ваше ученике стану, осмехну се и погледају у њих са ишчекивањем;
- Подстицање компетентних вршњака да ваше ученике први поздраве када их сретну у школи.

Упутите наставнике да обратe пажњу на правилно извођење вештине. Нека похвале ученика за одговарајуће извођење: „Перо, браво што си гледао Марка у очи кад си га поздравио“ или „То је одличан начин да поздравиш некога.“ Важно је да се поткрепљују и спонтана, самоиницијативна поздрављања ученика. Упутите наставнике да коригују неправилна извођења. Када ученици пропусте да примене вештину, треба да их подсети на оно што су учили.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОЗДРАВЉАЊУ – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Следеће смернице вам могу помоћи када вештини поздрављања подучава-те ученике којима је потребан већи ниво подршке.

Вежбање поздрављања са познатим људима и у познатом окружењу. За децу може бити превише захтевно да вежбају поздрављање у ситуацијама које су им непознате. Зато је најбоље да почнете да вежбате поздрављање са родитељима и наставницима у познатом окружењу учионице или по доласку кући. У зависности од интересовања ученика, у циљу подизања мотивације, можете користити и лутке током вежбања. На пример, док је ученик у просторији под надзором, друга особа која држи лутку куца на врата и улази у просторију. Лутка се окреће ка детету, позива га по имену и „јавља се“ (каже гласно: „Ћао, Перо!“ и махне). Уколико дете одговори (махањем и вербално, у зависности од способности), похвалите га или га на неки други начин наградите (нпр. лутка може да му да неки омиљени предмет или може да му пусти неку музику). Ако дете не одговори, приближите му се и поновите поздрав. У случају да дете ни на ово не одговори, можете дати додатни подстицај, почевши од најмањег па све до најинтензивнијег.

На пример, можете прво рећи детету: „Шта треба да урадиш?“. Виши ниво подстицаја би подразумевао да кажете детету шта треба да уради (нпр. реци-те: „Перо, махни“ и махните). У случају да гестовни и вербални подстицаји нису довољни, можете користити делимични или потпуни физички подстицај. У том случају би било пожељно да још једна особа буде укључена како би усмера-вала руку детета (нпр. додирнула и лагано подигла лакат детета као делимич-ни физички подстицај за махање или потпуно водила дететову руку, тј. махала дететовом руком). То можете урадити и ви. Поткрепите и извођење уз под-

стицај. Вежбајте прво оне ситуације у којима се лутка прва јавља детету како бисте на тај начин моделовали одговарајући начин поздрављања. Након тога, када се дете на доследан начин јавља, можете применити ситуације у којима се од детета очекује да се оно прво јави, нпр. кроз **процедуру временског одлагања**. Лутка улази у просторију, прилази детету, али му се не јавља (користите ишчекујући поглед и близину као наговештај детету да треба нешто да уради). Лутка чека нпр. пет секунди. Уколико се дете самоиницијативно не јави у том периоду, користите један од претходно описаних подстицаја. Подстицаје постепено смањујте. Користите поткрепљење на раније описан начин. Ове вежбе се могу примењивати током дневних рутина, као и са познатим особама.

Рутина. Покушајте да укључите поздрав у природну рутину. Нека поздрав постане део јутарње или поподневне рутине и вежбајте поздрављање кад год је то прикладно.

Једноставан поздрав за почетак подучавања. Није неопходно користити све поздравне речи или гестове. Изаберите једноставан поздрав, попут „Ћао“ за почетак. На овај начин ученик неће бити збуњен великим избором поздрава. Такође, користите махање. Махање је добар начин поздрава за малу децу, као и невербалне ученике. Уколико ученик не може да изговори целу реч нпр. „Ћао“, али може поједине гласове које доследно примењује у ситуацији поздрављања (нпр. „Ћ“, „Ћа“) можете применити **процедуру обликовања** која подразумева давање поткрепљења за несавршене одговоре који су већ у репертоару понашања детета, уз очекивање да ће дете постепено доћи до циљне форме поздрава. Како се дете постепено ближи циљном понашању, поткрепљење се даје за нови одговор, који је ближи циљном, док се претходни одговори више не поткрепљују. Коначно циљно понашање у наведеном примеру би било да дете каже „Ћао“ у ситуацијама поздрављања. Ако се дете није гласовно оглашавало приликом поздрављања, најпре можемо да поткрепљујемо било коју форму вокализације, односно коришћења гласа при поздрављању. Када дете почне да продукује глас „Ћ“, некада и у приближној форми која звучи попут „Ћ“ (као почетак речи „Ћао“), поткрепљујемо ту форму, док претходне више не поткрепљујемо, уз очекивање да ће наредна форма коју ћемо поткрепљивати бити ближа циљној (нпр. „Ћа“), односно да ће у неком моменту дете бити у стању да изговори циљну форму поздрава.

Користите визуелне картице за поздраве. Поставите визуелне картице на места на којима ће се ученици поздрављати (улаз у школу, поред врата учионице). Неки ученици имају развијене вербалне способности, али ипак самоиницијативно не поздрављају друге (нпр. не знају на који начин да то ураде, не знају када то да ураде), па у том случају картице могу служити као визуелни подстицај да се примени одређена моторичка активност у значењу „Здраво“. Дакле, картице би могле да послуже као неки вид подсећања, али и давања примера на који све начин можемо да невербално поздравимо друге. Пример картица је дат у материјалу (Прилог бр. 9).

Видео-снимци се такође могу користити у подучавању поздрављања ученика који имају потребу за већим нивоом подршке. Омогућите ученицима да неколико пута погледају исти снимак, уз поткрепљивање за свако гледање ако је потребно. Ако постоји могућност, могу погледати и неколико снимака на којима различита деца примењују ове вештине у различитим ситуацијама. Када креирате снимак, пожељно је да нарација буде усмерена на невербалне знакове (нпр. осмехнем се и махнем особи). Уколико се одлучите за коришћење видео-подстицања, заустављајте снимак на појединачним компонентама и тражите од ученика да покажу на снимку (екрану) битне детаље како бисте били сигурни да су испратили снимак и уочили битно (нпр. ко се осмехује, ко маше...), а затим да изведу ту компоненту, уз поткрепљивање правилног извођења. Компоненте вештине прилагодите вербалним способностима ваших ученика (искључите оне компоненте које захтевају вербализацију, а уведите неки поздравни гест).

Социјалне приче. Уколико процените да социјалне приче могу бити корисне у раду са вашим ученицима који имају већу потребу за подршком, можете користити и аудио или видео формат социјалне приче.

Поткрепљење. Пронађете начин да повећате мотивацију ученика за извођењем ове вештине. Када почнете да подучавате поздрављање, требало би да поткрепите свако учениково успешно извођење вештине (нпр. загрљајем, голицањем, или му баците пет; отпевајте му нешто; заједно погледајте кратак снимак омиљеног му видеа или се играјте са њим и његовом омиљеном играчком).

ЛЕПИ МАНИРИ – Употреба лепих речи „Молим“ и „Хвала“

Лепи манири и правила лепог понашања се уче још у раном узрасту. Најефикаснији начин за учење обухвата изношење правила, објашњавање како се она примењују у свакодневном животу, а затим и доследно спровођење научног. Дете које око себе гледа лепе манире и тако их константно учи одраста у брижну особу, научену да обраћа пажњу на осећања других. Истовремено, учи и вештину успешног владања собом и својим поступцима.

Деца са ПСА и/или ИО могу имати тешкоће у разумевању потреба других за обзирношћу и поштовањем. Њима је тешко да разумеју како да на одговарајући начин покажу лепе манире. Због тога је овој деци потребно обезбедити додатне инструкције, подучавања и вежбања како би имали ову вештину у свом бихевиоралном репертоару.

ПОДУЧАВАЊЕ ЛЕПИМ МАНИРИМА

Употреба лепих речи „Молим“ и „Хвала“ – основни ниво

Циљ: Ученик ће научити да каже „Молим те“ пре него што нешто затражи и „Хвала“ када добије оно што јесте или оно што није тражио.

Потребни материјали

Прилози:

1. Скеч о лепим манирима,
2. Компоненте вештине *Употреба лепе речи „Хвала“* (визуелни материјал),
- 2а. Компоненте вештине *Употреба лепе речи „Молим“ и „Хвала“* (визуелни материјал),
3. *Молим и хвала* (видео-снимак),
4. Писмо за родитеље,
5. Чек-листа *Вештина употребе лепих речи*.

Корак 1.

Успостављање потребе

а) Пустите ученицима снимак или део снимка (од 1:28) са следећег линка:
<https://www.youtube.com/watch?v=lgGy3tjbIB0>

б) Пустите ученицима снимак скеча (Прилог бр. 1)

Коју год опцију да сте одабрали, анализирајте са ученицима шта није било добро на снимку који су видели. Ученике наведите на уочавање погрешног понашања које је имала особа са снимка и до чега је то довело. Кажите ученици-

ма да је важно да, када нешто тражимо од друге особе, то урадимо уз помоћ лепих речи „Молим те“. Реците им и да је важно да се захвалимо када нешто добијемо. На тај начин друга особа ће се осећати добро и мислиће лепо о нама.

Ученицима кажите да ће учити како да на најбољи начин користе лепе речи „Молим“ и „Хвала“.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Поделите им визуелни материјал са компонентама које су представљене симболом и описом. У зависности од вештине коју подучавате користите одговарајући материјал.

Компоненте вештине захваљивања (Прилог бр. 2).

Уколико ми друга особа нешто даје, помаже ми, или ми каже нешто лепо:

1. Кажем/покажем „Хвала“.
2. Осмехнем се.

Напомена: Ученици који гестом показују „Хвала“ могу да климну главом у смислу одобравања и/или ставе руку на груди.

Компоненте прикладног тражења и захваљивања (Прилог бр. 2а):

1. Приђем другој особи.
2. Затражим шта ми је потребно. Кажем: „Молим те...“
3. Сачекам да добијем тражено.
4. Кажем: „Хвала“ и осмехнем се.

Корак 3.

Моделовање

Ученицима се може пустити видео-снимак *Молим и хвала* (Прилог бр. 3) два до три пута. Након тога тражите од њих да изведу понашање које су видели, односно да изведу све компоненте вештине тражења и захваљивања. Уколико је потребно, користите подстицаје приликом извођења. Упућујте ученицима дескриптивне похвале и корективне повратне информације уколико имају потешкоће у извођењу.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Ученике упутите да ће глумити оно што су гледали на снимку.

Сценарио 1: Сваки ученик добија од наставника комплимент и захваљује се.

Сценарио 2: Ученик служи друге ученике неким грицкалицама, а други ученици му се захваљују.

Сценарио 3: Сваки ученик прилази наставнику и замоли га да нешто добије (пожељно је користити активности/ситуације/предмете/које ученици уобичајено траже), сачека, добија тражено и захваљује се.

Сценарио 4: Сваки ученик прилази другом ученику и замоли га да нешто добије (пожељно је користити активности/ситуације/предмете/које ученици уобичајено траже), сачека да добије тражено и захваљује се.

Пратите ученике, упућујте им дескриптивне похвале за оно што ураде добро, коригујте их уколико неправилно изводе вештину и похвалите добра извођења. Подстичите процену властитог извођења код ученика.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 4) и материјал који представља компоненте ове вештине кроз симболе. У писму им дајте предлоге за вежбања. Такође им можете послати чек-листу (Прилог бр. 5) у којој треба да забележе своје опсервације о томе како је дете вежбало вештину. Ову чек-листу могу користити и наставници за процену примене вештине у школи.

ЛЕПИ МАНИРИ: Употреба речи „Молим“ и „Хвала“
ЧЕК-ЛИСТА ИЗВОЂЕЊА СОЦИЈАЛНЕ ВЕШТИНЕ

Кораци	Датим: _____ Место: _____ Особа са којом ученик вежба вештину: _____			Датим: _____ Место: _____ Особа са којом ученик вежба вештину: _____			Датим: _____ Место: _____ Особа са којом ученик вежба вештину: _____		
	Самостално изводи корак	Корак изводи уз подстицај	Коментар	Самостално изводи корак	Корак изводи уз подстицај	Коментар	Самостално изводи корак	Корак изводи уз подстицај	Коментар
1. Приђе другој особи.									
2. Затражи шта му је потребно. Каже: „Молим те ...“									
3. Сачека да добије тражено.									
4. Каже: „Хвала!“									

Слика 13. Пример чек-листе социјалне вештине „Употреба лепих речи“

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са другим наставницима креирајте ситуације у којима ученици треба да употребе лепе манире. Те ситуације могу бити:

- Тражење неке игре или активности;
- Захваљивање за позајмљени материјал;
- Захваљивање за добијени комплимент;
- Захваљивање за уступљену играчку;
- Захваљивање за добијену помоћ;

Том приликом се ученицима такође даје повратна информација о успешности извођења вештине и даје им се дескриптивна похвала уколико су били успешни, али им се указује и на оно што су извели погрешно. Уколико ученици забораве да употребе вештину, реците наставницима да их подсети на оно што су учили о лепим манирима.

Похваљујте спонтано (самоиницијативно) коришћење лепих речи „Молим“ и „Хвала“ у току школског дана.

ПОДУЧАВАЊЕ УПОТРЕБИ ЛЕПИХ РЕЧИ „МОЛИМ“ И „ХВАЛА“ – препоруке за рад са ученицима којим је потребан већи ниво подршке

За подучавање овој вештини у зависности од индивидуалних карактеристика ученика можете користити и:

Процедуру прекидања бихевиоралних ланаца која подразумева прекидање активности – рутине која је позната детету. Одређени ланац понашања се прекида како би се извело неко друго понашање. На пример, уколико свакодневно помажете ученику да се обује по завршетку часа у физкултурној сали, током ове процедуре можете померити ученикове патике на друго место (подигнути их високо, ван домашаја, али видљиво детету). Такође можете оставити завезане пертле/залепљен чичак. Ученик ће можда тражити патике или тражити да му се пертла распертла/одлепи чичак како би се обуо.

Уколико ученик не упућује захтев, можете употребити **менд процедуру** (видети опис у теоријском делу Приручника) или моделовање. Приликом моделовања, водите рачуна да моделујете исправну фразу. Моделовани одговор треба прилагодити језичким способностима ученика. На пример, за неке ученике моделовани одговор може бити: „Патике!“, а како дете напредује у вербалном изражавању, моделовани одговор се може постепено проширивати.

Користите поткрепљење. Како би се понашање одржало, оно мора бити поткрепљено. За тражење помоћи у овом примеру, са коришћењем или без коришћења лепих речи (попут „Молим“ и „Хвала“) најприродније поткрепљење

је да ученик добије тражени објекат (патике)/или активност коју је тражило. Кад год је то могуће, дозволите детету да добије тражени предмет/активност, макар и накратко. Детаљније информације о поменути процедурама можете прочитати у теоријском делу Приручника.

Важно. Ако дете тражи нешто на груб и непристојан начин немојте му дати тражено. Важно је да сви наставници и родитељи буду што доследнији током учења ове вештине.

ПОЗАЈМЉИВАЊЕ

Позајмљивање представља важну социјалну вештину у друштвеној интеракцији сваког ученика. Деца са ПСА и/или ИО могу имати тешкоће у извођењу ове вештине. Позајмљивање подразумева да ученици знају да траже дозволу да нешто позајме, да пажљиво рукују предметом и врате га у истом стању у коме су га узели. Ученицима са ПСА и/или ИО могу бити потребне додатне инструкције у подучавању овом понашању.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОЗАЈМЉИВАЊУ – основни ниво

Циљ: Ученик ће научити да тражи предмет од вршњака и након употребе ће га вратити на одговарајући начин.

Потребан материјал

Прилози:

1. Лоше позајмљивање (снимак скеча),
2. Позајмљујем – не позајмљујем (материјал),
3. Компоненте вештине (визуелни материјал),
4. Редослед позајмљивања (радни лист),
5. Позајмљивање (видео-снимак),
6. Исправно или погрешно позајмљивање (материјал),
7. Писмо за родитеље,
8. Позајмљујем ствари (социјална прича),
9. Листа за самопроцену.

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања позајмљивању можете гледати снимак скеча *Лоше позајмљивање* (Прилог бр. 1). Анализирајте са ученицима понашање које су видели на снимку – коју је грешку дечак направио и која је последица тога. Можете и демонстрирати ситуацију са два лика, у којој је први лик узео предмет без дозволе власника предмета, а власник се наљутио – што треба да нагласите. Алтернативно, можете демонстрирати сценарио у којем је један лик позајмио предмет уз дозволу другог, али га није вратио, или га је оштетио или изгубио. Тада разговарајте са ученицима и питајте шта је могло другачије да се уради. Нагласите да је увек потребно тражити дозволу пре него што узмете нешто што припада другоме и да оно што је позајмљено треба пажљиво чувати и враћати након употребе. Ако то урадимо, пријатељи ће желети да нам позајме своје ствари, као и да се друже са нама.

У оквиру овог корака можете разговарати са ученицима о стварима које можемо да позајмимо, као и о онима које не би требало да позајмљујемо (личне

ствари). У ту сврху можете користити материјал *Позајмљујем – не позајмљујем* (Прилог бр. 2).

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Реците ученицима да ћете учити како да правилно позајмљују предмете од других. Истакните још једном колико је важно да правилно позајмљују, јер ће тако друга деца желети да им позајмљују ствари и да се са њима друже. Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику (Прилог бр. 3). Компоненте вештине су:

1. Одредим шта треба да позајмим.
2. Одредим од кога да позајмим.
3. Приђем другу од кога желим да позајмим.
4. Питам „Можеш ли ми позајмити...?“
5. а) Ако каже „Могу“, узмем предмет и кажем: „Хвала.“
5. б) Ако каже „Не могу“, питам неког другог да ми позајми.
6. Пажљиво користим позајмљени предмет.
7. Када завршим са коришћењем, вратим предмет.
8. Кажем: „Хвала.“

Уколико сте са ученицима обрадили радионицу „Употреба лепих речи“, а ученикове вербалне способности то дозвољавају, можете користити и питање „Молим те, можеш ли ми позајмити...?“.

Поновите компоненте са сваким учеником појединачно и хорски. Компоненте позајмљивања можете поставити као постер у учионици.

За утврђивање редоследа позајмљивања можете користити радни лист (Прилог бр. 4).

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Позајмљивање* (Прилог бр. 5). Покажите им вештину у целини. Када им покажете целу вештину, прокоментаришите снимак и нека ученици опишу понашање које су видели. Након тога, примените процедуру видео-подстицања. Покажите ученицима сваку компоненту вештине посебно (користећи замрзнуте кадрове), а онда тражите да ученици изведу то понашање које су видели. Обезбедите подршку и смернице ученицима у извођењу сваке компоненте вештине. Важно је да ученици увежбавају ово понашање, а нека вежбања дата су и у следећем кораку тренинга – бихевиоралном увежбавању.

Корак 4. Бихевиорално увежбавање

Реците ученицима да ћете вежбати вештину позајмљивања. Овом приликом можете користити визуелни материјал (Прилог бр. 3) како бисте подстицали ученике на правилна извођења. Ево неколико сценарија за вежбање:

Напомена: У сваком од наведених сценарија ставите ученике у замишљену или симулирану ситуацију у којима им недостаје неки предмет (нпр. маказе да исеку цртеж, маркер да би писали на белој табли, лењир или одређена бојица приликом цртања...) како би кроз ову врсту вежбања прошли и кроз две прве компоненте:

1. Одредим шта треба да позајмим.
2. Одредим од кога да позајмим.

Сценарио 1: Сваки ученик има задатак да замоли наставника да му да неки предмет, добије позитиван одговор и позајми.

Сценарио 2: Сваки ученик има задатак да замоли вршњака да му да неки предмет, добије позитиван одговор и позајми.

Сценарио 3: Сваки ученик има задатак да замоли наставника да му да неки предмет, добије негативан одговор, оде до другог вршњака, понови поступак и позајми.

Сценарио 4: Сваки ученик има задатак да замоли вршњака да му да неки предмет, добије негативан одговор, оде до другог вршњака, понови поступак и позајми.

Током ових вежбања подстичите ученике, уколико је потребно. Важно је да континуирано и доследно дајете повратне информације ученицима на основу ваших запажња о томе колико добро позајмљују. Охрабрујте их да сами процене своје позајмљивање, а такође и да процене извођење других вршњака (Прилог бр. 5).

За часове вежбања можете користити и материјал *Исправно или погрешно позајмљивање* (Прилог бр. 6).

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 7) са упутствима за вежбање, социјалну причу *Позајмљујем ствари* (Прилог бр. 8) коју треба да прочитају са децом, као и визуелни материјал који описује компоненте вештине кроз симболе. У упутству објасните родитељима вежбу коју треба да изводе са децом, након што претходно прочитају социјалну причу. Вежба се може изводити позајмљивањем предмета у кући или у другим свакодневним ситуацијама. Да бисте подстакли генерализацију, погледајте стратегију „**Play date**” у теоријском делу приручника.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, у сарадњи са другим наставницима, организујте могућности за њену примену током свакодневних школских активности за које је потребно позајмити неки материјал. Договорите ове ситуације са осталим запосленима у школи.

Неке од тих ситуација могу бити:

– Давање задатка ученику да од другог наставника позајми или врати позајмљену књигу или неки други предмет;

– Давање задатка ученику да од вршњака позајмљује и враћа позајмљени школски материјал;

Упутите остале наставнике да је важно да похвале одговарајућа извођења вештине позајмљивања ученика. Такође, уколико је потребно, нека им упућују и корекције и подсети их на правилан начин извођења вештине позајмљивања.

ТРАЖЕЊЕ ПОМОЋИ

Тражење помоћи је веома важна социјална вештина. Ученици треба да траже помоћ када имају проблем, када нешто не разумеју или када не знају како да ураде задатак. Ученицима са ПСА и/или ИО може бити потребна помоћ других особа током процеса учења, али је често не траже. Због дефицита у извођењу ове социјалне вештине дешава се да ученици прекидају са задатком или испољавају неке облике проблематичног понашања. Подучавање ученика препознавању ситуација у којима им је потребна помоћ, идентификацији оних активности за које им је потребна помоћ и подучавање одговарајућем начину тражења помоћи им пружа прилику да задовоље своје потребе.

ПОДУЧАВАЊЕ ТРАЖЕЊУ ПОМОЋИ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да траже помоћ од вршњака или наставника на одговарајући начин.

Потребан материјал

Прилози:

1. *Последица* (материјал),
2. *Ситуације и помагачи* (материјал),
3. и 3а. Компоненте вештине,
4. *Тражење помоћи* (видео-снимак),
5. Материјал за самопроцену,
6. Писмо за родитеље,
7. *Могу да тражим помоћ* (социјална прича),
8. Картица за визуелни подстицај.

Корак 1.

Успостављање потребе

За овај корак подучавања, у зависности од способности ученика са којима радите, можете користити неку од понуђених активности:

а) Два ученика треба да одглуме ситуацију у којој један не зна како да покрене програм на рачунару који је наставник задао, док је ученику који седи поред њега то успело. Први ученик се наљутио јер није умео ово да уради сам и у љутњи је лупао по тастатури рачунара. Наставник је послао ученика на разговор код школског психолога. Уколико процените да ученици могу имитирати неадекватне облике понашања онда могу одглумити неку од следећих ситуација:

- ученици су на ужини, али један од њих не успева да отвори своју ужину (посуду или кесицу); први ученик је појео ужину, а други је остао гладан и био је тужан);
- ученик је изгубио јакну, свеску, оловку или неки други лични предмет и није могао сам да га пронађе, али није тражио помоћ;
- ученику су се одвезале пертле, али није знао како да их завеже, нагазио је на њих и пао када су били у дворишту.

Дискутујте о овом скечу – која је последица, како је до ње дошло, шта је требало да се уради да до ње не дође.

б) Можете прочитати причу *Дечак који је викао Вук* или је преко линка https://www.youtube.com/watch?v=7zFvjN_4EQA пустите у аудио-видео формату. Нека ученици наведу шта је погрешно у дечаковом понашању и какве су последице тражења помоћи када није потребна (то љути друге, губи се наше или нечије време, особа можда неће добити помоћ када јој је заиста потребна...). Разговарајте о томе како ситуација из приче може да се односи на стварне животне ситуације.

в) Користите визуелни материјал *Последица* (Прилог бр.1). Нека ученици коментаришу приказану ситуацију, и до чега је довело нетражење помоћи. Дискутујте о томе шта је лик са слике требало да уради да не дође до приказане последице.

Након дискусије, питајте ученике какво је њихово искуство – тражите да вам опишу ситуације када им је помоћ била потребна. Питајте их како одлучују да ли да траже помоћ. Од кога траже помоћ?

Нагласите чињеницу да нам је свима понекад потребна помоћ и да је у реду тражити помоћ од других. Важно је да помоћ тражимо само онда када сами не можемо нешто да урадимо. Предуслов за ову вештину је да ученик научи да препозна када му је потребна помоћ.

Напомена: Уколико је потребно, разговарајте са ученицима о различитим ситуацијама када би могла да им затреба помоћ. Бележите ситуације на табели за сваког ученика и набрајајте које су све особе могући помагачи у тим ситуацијама. Можете користити и материјал *Ситуације и помагачи* (Прилог бр. 2). Дајте ученицима задатак да проблем-ситуације приказане сликом упаре са сликом особе која им у тим ситуацијама може пружити помоћ. Нека објасне своје одговоре.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Ученицима објасните да ћете учити како да траже помоћ на одговарајући начин.

а) Представите им визуелни материјал са компонентама вештине усмено, сликом и писаним описом уз слику (Прилог бр. 3). Продискутујте сваку компоненту са ученицима.

Када нешто сам не могу да урадим:

1. Одредим друга који ће ми помоћи.
2. Приђем другу кога сам одабрао за помоћ.
3. Питам: „Можеш ли ми помоћи ...?”
4. Када ми помогне, кажем: „Хвала!”
- 4а. Ако каже „Не“, питам неког другог за помоћ.

б) Компоненте вештине тражења помоћи од наставника (Прилог бр. 3а)

Када не могу сам нешто да урадим, тражим помоћ од наставнице. Треба да:

1. Подигнем руку.
2. Сачекам да ме наставница пита шта желим.
3. Кажем: „Можете ли ми помоћи око...?”
4. Када добијем тражену помоћ, кажем: „Хвала.”

Напомена: Да бисте повезали ову вештину са вештином употребе лепих речи, можете дати и алтернативу у трећој компоненти, уколико дететове вербалне способности то дозвољавају „Молим те, можеш ли ми помоћи у...?” или краће „Молим те, помози ми да...?”

Компоненте поновите хорски и појединачно. Можете их изложити на пану у форми постера и на тај начин обезбедити подстицај за вежбања.

Корак 3.

Моделовање

У овом делу подучавања можете користити моделовање уживо или технику видео-подстицања. Погледајте видео-снимак *Тражење помоћи* (Прилог бр. 4) са ученицима на екрану или паметној табли. На снимку ученици треба да посматрају прву компоненту вештине а затим то понашање и изведу. Након прве, прикажите редом и остале компоненте и након сваког приказивања ученици треба да демонстрирају то понашање. Понављајте процедуру док ученици на задовољавајући начин не изведу кораке, како би се припремили за вежбања у

следећем кораку подучавања. Обезбедите подршку и смернице ученицима у извођењу сваке компоненте вештине.

Корак 4.

Бихевиорално увежбање

Упутите ученике да ће у овом делу радионице глумити правилно тражење помоћи. Пре почетка активности поновите компоненте са ученицима. Организујте активност у паровима вршњака или на релацији ученик – наставник. У вршњачким паровима један од вршњака треба да има улогу помагача. Испод су примери сценарија које можете прилагодити могућностима ученика.

Сценарио 1: Дајте ученику омиљени предмет затворен у торбу која се тешко отвара. Ученик треба да потражи помоћ на одговарајући начин користећи компоненте описане раније. Након што први ученик изведе све компоненте, ученик помоћник, односно наставник, отвара кутију и даје му предмет.

Сценарио 2: Дајте ученику задатак да помери клупе на други крај учионице. Ученик треба да потражи помоћ на одговарајући начин користећи компоненте описане раније.

Сценарио 3: Ученик је изгубио шал и рукавице/јакну/перницу... Потребно је да потражи помоћ на одговарајући начин користећи компоненте описане раније.

Сценарио 4: Ученику је потребна помоћ око задатка. Ученик треба да потражи помоћ на одговарајући начин користећи компоненте описане раније.

Пратите ученике у извођењу свих компонената вештине и, ако је потребно, обезбедите подстицај. Забележите своје опсервације и дајте ученицима повратне информације о њиховом извођењу. Охрабрите их да сами процене своје тражење помоћи (Прилог бр. 5) или да процењују извођења других ученика.

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 6) са упутствима за вежбање, социјалном причом *Могу да тражим помоћ* (Прилог бр.7) коју треба да читају са децом и визуелним материјалом који описује компоненте вештине кроз симболе. У упутству објасните родитељима вежбу коју треба да изводе са децом, након што претходно прочитају социјалну причу. Нека од вежбања код куће могу бити тражење помоћи од укућана у ситуацијама када траже одређени предмет, припремају храну, спремају собу...

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, у наредном периоду, припремите могућности за примену вештине током свакодневних школских активности у којима ће бити потребно да ученици затраже помоћ у некој активности. Током тих активно-

сти, обавезно пружите повратну информацију ученику и похвалите их или наградите одговарајући учинак ове вештине.

Неке од ситуација за примену вештине могу бити:

- Дајте им задатак без довољно објашњења.
- Дајте им тешке задатке.
- Реците ученику да постави столице за филм који ћете гледати и предложите да затражи помоћ ако је потребно.

Примену вештине такође можете догооварати са другим наставницима из школе током рада у дневном/продуженом боравку, ваннаставних активности (клубови, радионице) итд.

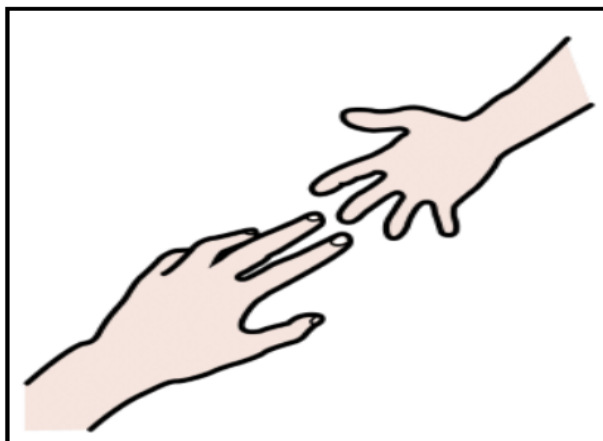
ПОДУЧАВАЊЕ ТРАЖЕЊА ПОМОЋИ – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Када подучавате ученике којима је потребна већа подршка у учењу ове вештине, поред општих препорука из приручника, можете следити и ове:

Од најмањег до највећег интрузивног подстицаја. Подстицање можете применити почевши од најмањег подстицаја, тако што ћете показати (гестуално или вербално) визуелну картицу са компонентом коју дете треба да изведе. Ако ученик не иницира захтев, усмено га затражите. Кажите ученику: „Кажите – треба ми помоћ.“ Ако користите гестове или картицу за представљање захтева (Прилог бр. 8), истовремено демонстрирајте покрет или покажите картицу. Похвалите сваки покушај детета да изведе вештину. Ако је потребна већа подршка, можете прећи на делимичан или потпун физички подстицај. Додирните и лагано подигните лакат детета усмеравајући га да направи покрет или подигне картицу, или урадите цео гест дететовом руком, односно приближите му руку да узме картицу. Одмах похвалите сваки покушај, укључујући и оне који су подстакнути, јер тако поткрепљујете извођење вештине и обликујете сваки следећи покушај детета да тражи помоћ.

Користите процедуру прекидања бихевиоралних ланаца, менд-модел процедуру и/или процедуру временског одлагања. Током уобичајене игре ученика неким предметом (нпр. аутићем) узмите тај предмет. Ставите га у провидну теглу или кутију и добро затворите (тако да не може да је отвори без помоћи). Оставите теглу/кутију тако да ученик може самостално да је узме или му је дајте у руке. Седите испред ученика и сачекајте да вам је преда или на неки други начин сигнализира да му је потребна помоћ (покаже теглу, погледа у теглу). Ако је прошло много времена (ако се ученик минут-два мучи да

је отвори и не успева у томе, односно када престане самостално да покушава), а ученик вам није дао теглу, помозите му питањем „Шта желиш?“ (ово питање служи као наговештај да може да тражи вашу помоћ). Код ученика који немају развијене вербалне способности очекивани одговор може бити нпр. давање тегле или показивање на теглу. Ако то не успе (сачекајте 10-ак секунди), реци-те му: „Желиш помоћ!“, узмите његову руку и помозите му да изврши радњу давања тегле. Када вам ученик преда теглу, отворите је и пустите га да ужива у ономе што је унутра. Кажите му: „Тражио си помоћ да би узео играчку!“. Пустите дете да се игра играчком 10–20 секунди и поновите процедуру. У случају да ученик изгуби интересовање, узмите нешто друго што воли и поновите поступак. Вежбајте ово (некада и током више дана) док вам ученик не почне предавати теглу спонтано, како би тражио вашу помоћ, а да му ви уопште не помажете.



Слика 14. Пример картице за визуелни подстицај

РАЗГОВОР

Разговор представља интерактивну, усмену комуникацију између двоје или више људи. Вештина разговора је важан део социјализације, пријатељства, па чак и необавезних веза или кратких интеракција и у значајној мери утиче на квалитет живота. Како се дете развија, важно је да се и његове комуникацијске вештине развијају и негују, како би било способно да се изражава у свим аспектима и областима свог живота. За већину деце разговор је лак, јер природно уче како да се укључе у разговор, без експлицитног подучавања. Код деце са ПСА и/или ИО могу постојати тешкоће у извођењу ове вештине. Потешкоће у покретању и одржавању разговора често спречавају децу са интелектуалном ометеношћу и/или поремећајем из спектра аутизма да развију пријатељства и ометају њихов успех у школи. Због тога је веома важно да уз помоћ вежби, додатних подучавања и коришћењем различитих стратегија, развијамо и унапређујемо ову комплексну вештину код деце.

ПОДУЧАВАЊЕ РАЗГОВОРУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да прикладно започну разговор, учествују у разговору уз поштовање наизменичности и задржавање на теми разговора и знаће да прикладно заврше разговор са саговорником.

Потребни материјали:

- Прилог бр. 1 – *Лош разговор* (видео-снимак),
- Прилог бр. 2 – Компоненте вештине започињање разговора,
- Прилог бр. 3 – Компоненте вештине одржавања разговора,
- Прилог бр. 4 – Компоненте вештине завршавања разговора,
- Прилог бр. 5 – *Разговор* (видео-снимак),
- Прилог бр. 6 – *Поздрав за започињање разговора* (радни лист),
- Прилог бр. 7 – Стартери разговора,
- Прилог бр. 8 – Постављање питања и давање коментара,
- Прилог бр. 9 – Теме за разговор,
- Прилог бр. 10 – *Одржавање разговора* (радни лист),
- Прилог бр. 11 – Завршавање разговора,
- Прилог бр. 12 – Писмо за родитеље.

Напомена: Да би се успешно укључила у разговор са другима, деца са ИО и/или ПСА треба да науче различите етапе разговора, тј. да савладају различите подвештине. Те подвештине можемо поделити на: започињање разговора, учествовање/одржавање разговора (уз задржавање на теми разговора), поштовање наизменичности у разговору, и прикладно завршавање разговора.

У овим активностима за подучавање приказано је учење и унапређивање сваке од наведених подвештина, па ћете у складу са идентификованим потешкоћама обрађивати потребну етапу/подвештину разговора. Уколико Ваши ученици имају израженији дефицит усвајања вештине разговора, потребно је да сваку од наведених подвештина прво обрадите посебно, и након тога реализујте часове вежбања. Ученици који имају донекле развијене подвештине разговора, треба да учествују у наведеним активностима како би те подвештине унапредили.

Невербални знаци током разговора, које би требало обрадити приликом подучавања разговору, нису дати у овом програму.

Корак 1.

Успостављање потребе

Пустите ученицима снимак скеча *Лош разговор* (Прилог бр. 1). Снимак обухвата изостанак неколико компонената етапа разговора. У овом делу, у зависности од вештине коју обрађујете, ученицима можете пустити одговарајуће делове снимка скеча. Анализирајте са њима шта није било добро у скечу који су видели. Наведите ученике на уочавање онога што је изостало у разговору, и до чега је то довело. Питајте их да ли су нешто слично доживели, и до чега је довело то што нису разговарали на правилан начин. На крају питајте децу шта мисле зашто је важно да водимо разговор (нпр. да бисмо стекли пријатеље, изразили осећања, добили неку информацију итд.). Кажите им да је важно да, када разговарамо, то радимо на правилан начин, како би нас други боље разумели, како би хтели још да причају и да се друже са нама.

Можете указати ученицима на важност вештине разговора и приближити им значај поједних компонената разговора и кроз следеће активности:

а) Игра *Заврши реченицу*. Кажите ученицима да пажљиво слушају реченице које ћете изговарати и да треба да смисле шта ће рећи како би те реченице завршили. Предлози реченица:

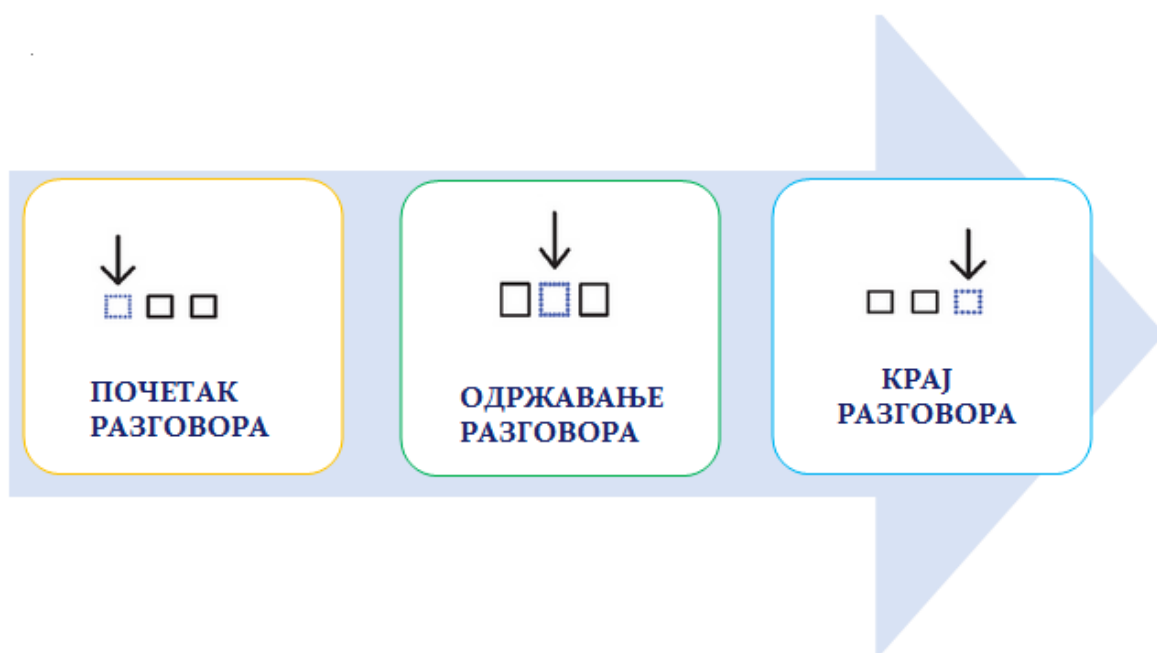
- Пера је ишао у продавницу, купио је чоколаду и...
- Марко у парку воли да се љуља и...
- Лукина омиљена боја је...
- Ана је јуче повредила...
- Највише волим да једем...
- Данас смо у школи учили о...

На крају игре питајте ученике шта је све требало да ураде да би смислили добар крај реченице (да пажљиво слушају, размисле шта да кажу, а што је повезано са оним што су чули).

б) Игра *Погоди замишљени предмет*. Поделите ученике у парове. Један ученик треба да замисли један предмет који види у просторији, а други да поставља питања док не погоди шта је загонетни предмет. Нека ученици замене улоге. На крају игре питајте ученике шта је све требало да раде током разговора да би дошли до одговора (нпр. да пажљиво слушају, упамте оно што је речено, постављају добра питања...).

Кажите ученицима да ћете сада учити на који начин треба да започну разговор/одржавају разговор/заврше разговор.

Напомена: Уколико постоји потреба, наведене етапе разговора обрадите на посебним радионицама пре него што их обједините. Да би их ученици боље разумели, на табли или паноу, можете представити и графички приказ који приказује почетак, средину (вођење/одржавање разговора) и крај разговора.



Слика 15. Пример графичког приказа табле

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Компоненте сваке вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима:

– Визуелни материјал са компонентама вештине започињање разговора (Прилог бр. 2):

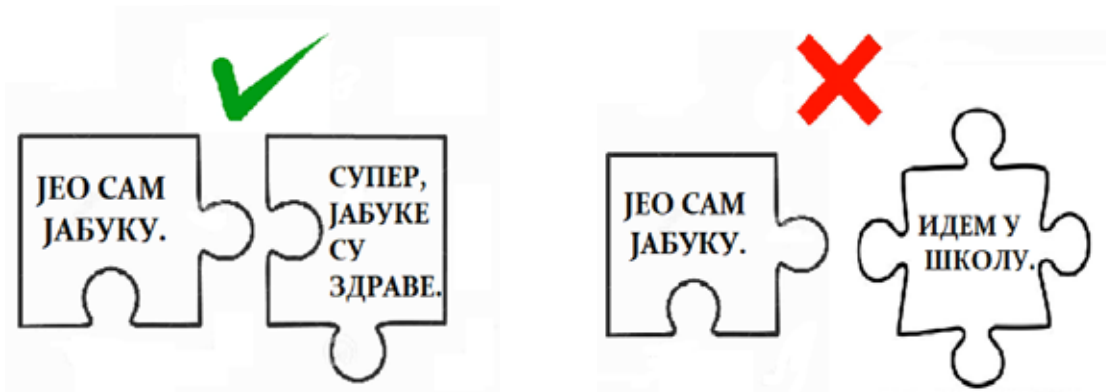
1. Приђем особи са којом желим да разговарам.
2. Поздравим је.
- 2а. Ако је не познајем поздравим је и кажем своје име.
3. Пажљиво саслушам поздрав друге особе.
4. Поставим питање („Како си?“) или дам коментар („Драго ми је што те видим!“).
5. Пажљиво саслушам одговор друге особе.

Компоненте у материјалу из Прилога бр. 2 прате прилажење познатој и непознатој особи и у складу са тим усмеравајте ученика да изводи остале компоненте вештине започињања разговора. Компонента број два која подразумева упућивање поздрава, обрађена је кроз радионицу *Поздрављање*. Уколико је потребно, подсетите ученике вештини поздрављања. Напомените им да поздрав упућују само при првом сусрету у току дана. Можете дати ученицима предлог различитих питања која прате компоненту пет. Нека од тих питања су: „Шта има ново?“, „Где си био?“, „Шта се дешава?“, „Где си био за викенд?“, „Шта ћеш радити за распуст?“ и сл.

– Визуелни материјал са компонентама вештине учествовања/одржавања разговора (Прилог бр. 3):

1. Друга особа или ја бирамо тему о којој причамо.
2. Поставим питање или дам коментар у вези са темом.
3. Док друга особа говори, ја ћутим и слушам.
4. Када друга особа престане да говори, питам или кажем шта сам желео.

Компоненту два можете сликовито појаснити ученицима начином уклапања пазли: коментари се уклапају попут пазли и дајте им неки пример (неко прича о јабукама па коментар или питање треба да буде о јабукама, а не о школи). То им можете илустровати и путем следећег графичког приказа на табли или паноу:



Слика 16. Пример графичког приказа табле

– Визуелни материјал са компонентама вештине завршавање разговора (Прилог бр. 4):

1. Друга особа или ја одлучим да ли желим да завршим разговор.
2. Кажем нешто прикладно за крај разговора.
3. Кажем „Ђао“ или „Довиђења“.

Поновите хорски и појединачно са ученицима компоненте вештине коју сте обрађивали. Компоненте изложите на паноу.

Током подучавања извођења компоненти појединих етапа разговора можете користити и процедуру уланчавања унаред.

Продецура уланчавања унапред подразумева учење првог одговора у низу секвенци. То значи да ученика најпре учите самосталном извођењу првог корака у низу/ланцу, а помажете му у извођењу свих осталих корака. У конкретном случају, најпре подучавајте прву компоненту етапе разговора коју обрађујете. Када ту прву компоненту (подстакнуту или неподстакнуту) ученик самостално и успешно изведе, дајте му поткрепљење. Затим се прва и друга компонента повезују, па када их ученик самостално и успешно изведе дајте му поткрепљење. Тако наставите да повезујете карике ланца, у овом случају компоненте вештине, док ученик вештину не савлада у целини. Детаљнији опис процедуре уланчавања, пронаћи ћете у теоријском делу.

У зависности од нивоа функционисања деце, можете и продискутовати о појединим компонентама (нпр. шта могу да питају другу особу, о чему могу да причају са другом особом, шта могу да кажу када желе да заврше разговор...).

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак ове вештине *Разговор* (Прилог бр. 5). Разговарајте са њима о снимку. Након тога спроведите процедуру видео-подстицања. Пуштајте им сваку компоненту вештине одвојено и након сваке од њих, дајте им упутство да изведу понашање које су видели. Након изведене појединачне компоненте вештине, дајте ученицима повратну информацију о извођењу пре него што пређете на следећи корак. Процедуру понављајте до успешног извођења вештине у целини.

Као додатни подстицај, или као самосталну технику, можете користити и видео-самоделовање. У теоријском делу приручника погледајте на који начин можете да креирате снимке самоделовања и како да примените процедуру.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Реците ученицима да ће играти неке забавне игре како би вежбали вештине разговора. Ова вежбања можете и снимити и касније их коментарисати са ученицима као примере доброг и лошег извођења ове вештине.

Ево неколико сценарија за вежбање:

Започињања разговора:

Сценарио 1: На табли можете исписати различите речи које означавају поздраве, али и оне које то нису, или им дати радни лист *Поздрав за започињање разговора* (Прилог бр. 6). Од ученика тражите да заокруже поздраве којима могу започети разговор.

Сценарио 2: Поделите ученике у парове. Ученицима који вежбају започињање разговора поделите стартере разговора које могу користити током вежбања (Прилог бр. 7). Стартери су представљени текстом и симболима, како би материјал могли да користите и ученици који имају потешкоће са вештином читања (пожељно је да прво упознате ученике са значањем симбола).

Одржавање разговора:

Сценарио 1: Поделите ученике у парове. Ученици које подучавате вештини одржавања разговора треба да одговоре на тему коју је изабрао други ученик, тј. да поставе питања у вези са темом или дају коментар. У циљу овог вежбања можете као подстицај користити визуелни постер из Прилога бр. 8 – Постављање питања и давање коментара.

Сценарио 2: Поделите ученике у парове. Ученици које подучавате вештини учествовања у разговору треба да одаберу тему и примене све компоненте ове вештине. У овим вежбањима, такође, можете користити визуелни постер из Прилога бр. 8 - Постављање питања и давање коментара.

Предлози тема:

- Разговор са братом или сестром о школи.
- Разговор са другом о одласку у парк.
- Разговор о играчкама са продавцем у продавници играчака.
- Разговор са родитељима о плановима за викенд.
- Разговор са другом о сладоледу који су појели.
- Разговор о омиљеном цртаном филму са другаром.
- Разговор са другом о одласку на снег и игри.
- Разговор телефоном са другом о одласку у биоскоп.

Сценарио 3: Пустите снимак разговора (прикладан цртани филм или филм са Јутјуба). Паузирајте снимак, и тражите од ученика да пробају да наставе започети разговор.

Сценарио 4: Уколико ученици имају развијене вештине читања и писања, организујте *Писане разговоре*. Радећи у паровима, ученици треба да разговарају на одређену тему писаним путем, враћајући папир напред-назад.

У свим вежбањима нагласите коју улогу игра саговорник (да ли је то друг, наставник, непозната особа). Ученици треба да се смењују у улогама, тј. да прођу обе улоге у сценарију један и два.

Уколико је потребно, можете обрадити Теме за разговор из Прилога бр. 9 како бисте олакшали ученицима одабир прикладне теме у зависности од категорије саговорника. Пратећи наведену категорију, сваку тему прокоментаришите и наводите ученике да дају примере разговора за конкретну тему. Ученицима можете дати и радни лист из Прилога бр. 10 ради утврђивања вештине одржавања разговора.

Наизменичност у разговору:

Сценарио 1: Пронађите једноставан драмски текст који сте обрађивали и са којим су ученици већ упознати. Нека ученици читају или изговарају своје улоге и том приликом поштују свој ред за изговарање текста.

Сценарио 2: Игра *Причамо причу*. Започните неку причу само са једном или две

реченице. Дајте ученицима упутство да редом, један по један, додају своју реченицу или две у вези са причом. Ова активност може бити прилагођена и ученицима који користе картице са симболима, траке реченица, или комуникатор.

Сценарио 3: Игра *Микрофон*. Узмите играчку микрофон или штапић који пре тога можете украсити. Правило ове игре је да само ученик који држи микрофон или штапић може да говори (можете им дати идеју о чему да причају). Игру можете започети и ви – држите микрофон и кажите: „Мој ред.“ Можете претходно поставити тајмер на 30 секунди. Када се тајмер искључи, време за причу је готово, па предајте микрофон другом ученику и реците: „Твој ред.“ Нека ученици наставе игру по овом систему.

Завршавање разговора:

Објасните ученицима да је важно да се разговор заврши на прикладан начин, како би друге особе и даље желеле да разговарају са нама и како би о нама имале лепо мишљење. Прочитајте примере реченица за прикладно завршавање разговора (Прилог бр. 11) и нека их сваки ученик понови. Потом можете вежбати кроз дате сценарије:

Сценарио 1: Ученици треба да извуку једну картицу из Прилога бр. 11 и одгуме прикладан или неприкладан завршетак разговора у ситуацији из датог примера.

Сценарио 2: Дајте ученицима предлоге за разговор који треба да импровизују и нека одгуме прикладно завршавање разговора. Неки предлози су:

- Разговараш са другом, а родитељи те чекају.
- Мајка ти каже да престанеш да причаш преко телефона, јер је вечера спремна.
- У парку причаш са другарицом, а твој најбољи друг пролази поред парка.
- На ходнику разговараш са другом и имаш мање од минута да стигнеш на почетак часа.
- Твој тата ти прича шта је све купио у продавници, а ти журиш да гледаш омиљену серију.

Наградите правилна извођења у свим претходним сценаријима, укажите им на грешке и укључите подстицаје уколико је потребно.

Кажите ученицима да кроз игру улога са другом/другарицом треба да на одговарајући начин започну и одржавају разговор, поштују наизменичност, као и да прикладно заврше разговор. За вежбање вештина разговора користите следеће сценарије:

1. Маша и Раша се договарају шта да купе мами за рођендан.
2. Ивана није запамтила шта има за домаћи, па пита Лану.
3. Ана зове Петра телефоном да га пита где ће ићи за викенд.
4. Марко види да је Лука тужан док седи у ходнику школе.
5. Ана је села у кафић и наручила пиће.
6. Павле је ушао у апотеку да купи мами лек.
7. Иван је упознао новог друга на тренингу.
8. Сања и Ања причају како воле да једу чоколадни колач.
9. Јелена и Милица се договарају да иду у тржни центар.
10. Зоран прича Марку да се не осећа добро, и Марко је баш забринут.

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 12), као и материјале који представљају компоненте вештина кроз слике. Поред тога, родитељима можете послати и снимак видео-подстицања (Прилог бр. 5). Сценарији који су наведени за вежбање у оквиру овог методолошког упутства, такође се могу вежбати код куће. Реците родитељима да могу да вежбају *Комшијске разговоре*. Док разговарају са комшијама, нека покушају да укључе своје дете у разговор. Нека припреме децу – науче их која питања могу поставити комшијама. Дајте им предлог да користе свакодневне ситуације (попут одласка у продавницу) и вежбају разговор (са продавцем).

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са осталим наставницима из школе креирајте ситуације у којима ће ученици примењивати потребне вештине разговора. Поред уобичајених ситуација које захтевају разговор/комуникацију, наставници у оквиру редовне наставе могу организовати следеће активности:

- Организујте део часа који ћете назвати *Јутарњи разговор* или *Викенд вести*, када ће ученик који прича како је провео викенд од осталих из одељења добијати питања у вези са темом. Такође, тај исти ученик може бити у улози оног ко поставља питања или даје коментар.
- Пошаљите ученика код наставника у другу учионицу да нпр. позајми неки материјал. Нагласите му да треба да поздрави наставника код кога улази у учионицу, каже зашто је дошао и прикладно заврши разговор.
- Задајте ученицима тему за разговор: храна, филм, спорт.
- Нека ученици започну разговор са неким кога слабије познају (нпр. током ужине).
- Ученик треба да проиђе у разреду ученика који има млађег брата.
- Ученик треба да пронађе друга који има великог пса.
- Игра *Постави ми питање*. Нека ученици разговарају за запосленима у школи (теткица, домар).

Кажите наставницама да ученицима дају повратне информације о успешности извођења вештине као и поткрепљење за правилно извођење. Нека указују на компоненте вештине које су извели погрешно и подсети их шта треба да ураде.

ПРИДРУЖИВАЊЕ ИГРИ

Придруживање игри се спонтано развија код деце типичног развоја, међутим, код деце са ПСА и/или ИО развој ове вештине или других вештина друштвене интеракције може бити отежан. Чак иако се дете са ПСА и/или ИО добро игра играчкама када је само, оно може имати проблема да се игра са другима, односно, могу постојати потешкоће у дељењу простора за игру, смењивању играчкама или у придруживању игри. Стога је ове ученике потребно директно подучавати како да успешно управљају друштвеним интеракцијама.

ПОДУЧАВАЊЕ ПРИДРУЖИВАЊУ ИГРИ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да се на одговарајући начин придруже игри вршњака.

Потребан материјал

Прилози:

1. Придруживање игри (снимак луткарске представе),
2. Компоненте вештине придруживања игри (материјал),
3. „Шта ћеш рећи?“ (радни лист),
4. Придруживање игри (видео-снимак),
5. Лист за самопроцену,
6. Писмо за родитеље,
7. Придружујем се другарима у игри (социјална прича).

Напомена: Важне предвештине које је потребно развијати пре подучавања придруживању игри су: контакт очима, поштовање личног простора, заједничка пажња, вештине самосталне и паралелне игре.

Ученицима који користе аугментативну или алтернативну комуникацију обезбедите приступ комуникацијским картицама или комуникационом уређају који је програмиран речима и сликама придруживања игри.

Корак 1.

Успостављање потребе

Да бисте утврдили потребу за учењем ове вештине, можете користити снимак луткарске представе *Придруживање игри* (Прилог бр. 1). Након одгледаног снимка, анализирајте са ученицима шта се дешавало – шта је лутка погрешно урадила, до чега је то довело, како се ко осећао, шта је требало да се уради? Ученицима кажите да ћете учити како треба да се правилно придруже игри вршњака. Објасните им да таквим понашањем показујемо другима да желимо да се дружимо, да смо тако љубазни и да се други тада осећају лепо.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Представите компоненте вештине усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама (Прилог бр. 2). Компоненте вештине су следеће:

1. Одлучим да ли желим да се придружим другу у игри.
2. Приђем другару који се игра.
3. Питам: „Могу ли да се играм са тобом?”
4. а) Ако је одговор „Да” – играм се са њим.
б) Ако је одговор „Не” – питам неког другог да се играмо или се играм сам.

Усмено поновите кораке са сваким учеником појединачно, затим хорски са свим ученицима. Током понављања можете демонстрирати сваку компоненту. Поставите компоненте као постер у учионици. За обнављање појединих корака, можете користити радни лист „Шта ћеш рећи?” (Прилог бр. 3).

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима видео-снимак *Придруживање игри* (Прилог бр. 4). Након што им покажете целу вештину можете са њима разговарати о понашању на снимку. Онда спроведите технику видео-подстицања. Пошто одгледају снимак компоненте вештине ученици треба да изведу понашање које су гледали. Понављајте процедуру за извођење свих компонената. Подстичите и похваљујте ученике за добра извођења.

Корак 4.

Бихевиорално увежбање

За овај корак подучавања упутите ученике да у овом делу сесије вежбају како да се придружују игри вршњака. Неки од сценарија вежбања могу бити:

Сценарио 1: Организујте игру ученика у учионици. Ученик кога подучавате придруживању игри треба да приђе одређеној групи ученика (или једном ученику) који се играју и да их пита да се придружи игри. Ученици/ученик имају задатак да му дозволе да се игра са њима.

Сценарио 2: Организујте игру ученика у учионици. Ученик кога подучавате придруживању игри треба да приђе одређеној групи ученика/ученику који се играју/игра, и да их/га пита да се придружи игри. Ученици/ученик имају задатак да га не приме/прими у игру.

Напомена: Уколико постоји могућност, организујте оне игре које ученик коме је усмерена интервенција иначе воли.

Током вежбања пажљиво пратите сваког ученика и пружите му неопходан степен подстицаја. Увек покушајте да пронађете оно што је ученик добро урадио (нпр. „Лепо си пришао другу“) и након тога упутите корективну повратну информацију, ако је потребно. За награђивање исправно изведених понашања можете користити и структурисане системе поткрепљивања попут економије токена.

Ученике можете подстицати да процењују властита извођења током вежбања (Прилог бр. 5).

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ

Вештина коју учимо:
ПРИДРУЖИВАЊЕ ИГРИ



По ☀️ Понедељак	 одлично	 добро	 може боље
Ут ☀️ Уторак	 одлично	 добро	 може боље
Ср ☀️ Среда	 одлично	 добро	 може боље
Че ☀️ Четвртак	 одлично	 добро	 може боље
Пе ☀️ Петак	 одлично	 добро	 може боље

Слика 17. Пример листе за самопроцену извођења вештине

Обавестите родитеље писмом о вештини на којој сте радили (Прилог бр. 6). Пошаљите им писмо, тј. упутство за вежбање, визуелни материјал и социјалну причу *Придружујем се другарима у игри* (Прилог бр. 7). Напомените родитељима да за вежбање могу да користе и спонтано настале ситуације или неке рутине, попут одласка у парк или ситуације у којима им долазе кућни пријатељи са децом. Замолите родитеље да поткрепљују добра извођења. Пожељно је да родитељи бележе своја запажања о вежбањима у свесци/блокчићу за ту намену.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, у договору са осталим наставницима, током недеље обезбедите прилике да се ученици придружују вршњацима у реалној ситуацији игре, било да се она дешава у учионици, дворишту, сали за физичко итд. Ово подразумева претходно планирање ситуација када ученик жели да се укључи у групну игру, структурисање средине и материјала које ученик користи, као и обучене вршњаке који ће се у тренутку одазвати његовој иницијативи. Током ових ситуација наставник који прати вежбање обавезно даје повратну информацију ученику и похвале за адекватано извођење ове вештине.

ПОДУЧАВАЊЕ ПРИДРУЖИВАЊУ ИГРИ –

препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Следеће препоруке вам могу помоћи да прилагодите савладавање ове вештине ученицима којима је потребан већи ниво подршке током подучавања вештини придруживања игри вршњака.

Поједноставите вештину у складу са потребама ученика. Уместо неколико компоненти вештине, као алтернативу, можете започети директно обраћањем вршњацима и постављањем питања „Могу ли да се играм са вама?“.

Омогућити приступ средствима комуникације. Када подучавате ученике који су невербални или минимално вербални, неопходно је имати успостављен систем комуникације. Постоје различите опције: неки ученици могу користити знаковни језик да би се придружили групи, неки ученици могу користити комуникацију за размену слика или комуникациони уређај да изразе такав захтев.

Поткрепљење. Без обзира који начин комуникације ученик користи, обавезно му пружите пажњу и похвалу за успешне покушаје или њихове апроксимације.

Подстицање. Пружите подршку ученику у виду подстицаја. Подстицање можете применити тако што ћете показати (вербално или гестуално) картицу компоненте коју ученик треба да изведе. Ако ученик не иницира захтев, реците: „Питај – Могу ли да се играм са тобом?”. Ако користи гестове или картицу да саопшти захтев, истовремено покажите гест или покажите картицу. Похвалите сваки покушај извођења вештине. Ако је потребна већа подршка, можете користити делимичан или потпуни физички подстицај. Додирните и лагано подигните лакат детета усмеравајући га да направи покрет или подигне картицу, или урадите цео гест дететовом руком, односно приближите његову руку да подигне картицу. Када је ученик у стању да на одговарајући начин започне придруживање игри са подстицајем, можете да користите процедуру **временског одлагања** подстицаја, а затим га потпуно укинете.

Мотивишуће активности. Пошто мотивација игра велику улогу у учењу неке вештине, потребно је започети са активношћу која је мотивишућа за вашег ученика, игром која је позната, занимљива и која се може успешно изводити.

Упаривање. Можете научити дете да му партнер у игри може дати ствари које жели и које му требају, да провођење времена са другима може бити корисно. Упарите партнера за игру са омиљеним предметима или активностима вашег детета како би ваше дете желело да се придружи игри.

Play dates (Договорени дани за игру). Ово је одличан начин да ваше дете постане опуштеније у придруживању игри са вршњацима. Упутите родитеље у концепт договорених дана за игру – нека партнер за игру за почетак буде само један вршњак и нека се број вршњака постепено повећава. Идентификујте одговарајуће активности за игру. То би требало да буду активности у којима оба детета уживају и које захтевају комуникацију и интеракцију између деце. Може се навести датум играња, које врсте игара ће играти и да ли се може зарадити награда за добро понашање (за више информација о самој процедури видети у теоријском делу Приручника).

ПОЗИВАЊЕ НА ИГРУ

Игра са вршњацима је важна друштвена вештина коју сва деца треба да науче. Она чини темеље пријатељства. Деца се осећају прихваћено када су у игри са вршњацима. Позивањем вршњака на игру показују социјалне вештине самопоуздања и асертивности. Ученици у школи имају пуно прилика за игру са вршњацима. Међутим, позивање на игру може бити отежано за децу са ПСА и/или ИО. Због тога је важан задатак подучавати ученике са ПСА и/или ИО позивању вршњака на игру како би се унапредило њихово социјално функционисање.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОЗИВАЊУ НА ИГРУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да позову другу особу на игру предлагањем одређене активности.

Потребан материјал

Прилози:

1. Игре (материјал),
2. Компоненте вештине позивања на игру (материјал),
3. *Позивам другаре на игру* (видео-снимак),
4. Писмо за родитеље,
5. *Позивам другаре на игру* (социјална прича),
6. Чек-листа вештине *Позивања на игру*.

Напомена: Важне предвештине које је потребно развијати пре подучавања позивања на игру су: контакт очима, поштовање личног простора, заједничка пажња, постављање питања, вештине заједничке игре.

Ученицима који користе аугментативну или алтернативну комуникацију обезбедите приступ комуникацијским картицама или комуникационом уређају који је програмиран речима и сликама позивања на игру.

Корак 1.

Успостављање потребе

Помоћу драматизације можете представити ученицима последицу изостанка корака вештине позивања на игру. На пример, један ученик може да глуми да му се игра фубал, али не позива децу да му се придруже. У другом скечу ученица може позивати неког ученика да се игра, али без предлога игре и тако само стоје једно поред другог.

Наводите ученике на уочавање последице изостанка вештине (дечак је тужан јер није играо фудбал, ученик је тужан јер није укључен у игру). Дискутујте о томе шта је требало да се уради да не дође до приказане последице.

Уколико је потребно, са ученицима можете поразговарати о играма које могу играти са породицом и другарима у школи, парку, код куће. У ту сврху можете користити материјал *Игре* (Прилог бр. 1).

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Кажите ученицима да ћете учити како на најбољи начин да позову друга на одређену игру. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама вештине позивања на игру (Прилог бр. 2), где је свака компонента представљена симболом и описом. Појединачно и хорски поновите компоненте вештине. Компоненте су:

1. Одабери игру коју желиш да играш са другом.
2. Одабери друга са којим желиш да се играш.
3. Приђи другу.
4. Погледај га и питај: „Желиш ли да се играмо...?“
5. Ако ти каже: „Да“ – започните игру.
- 5а. Ако ти каже: „Не“ – питај неког другог друга да се играте или се играј сам.

Компоненте позивања на игру могу бити приказане као постер у учионици и служити као подсетник током свих наредних вежбања ове вештине.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима на рачунару видео-снимак *Позивање на игру* (Прилог бр. 3). Након дискусије и разговора о приказаном понашању можете користити технику видео-подстицања. Дајте ученицима упутство да након сваког одгледаног корака вештине то понашање и изведу. Након изведене појединачне компоненте вештине дајте ученицима повратну информацију о извођењу пре него што пређете на следећу компоненту. Процедуру понављајте до извођења вештине у целини, односно док ученици сигурно не буду изводили сваку компоненту вештине на задовољавајући начин.

Корак 4.

Бихевиорално увежбање

Упутите ученика да ће се у овом делу радионице претварати да позива свог пријатеља да се игра са њим.

Сценарио 1: Један ученик позива друга на игру (бирају се парови из шешира). Ученик који је позван на игру треба да прихвати позив на игру картама, шаха, слагања коцака итд.

Сценарио 2: Ученици су у паровима, али се у сценарију мења игра која се предлаже. Ученик који је позван на игру треба да прихвати позив.

Сценарио 3: Одредите парове ученика где један има задатак да друга позове на игру, а други да одбије предлог.

Сваки ученик треба да прође кроз све сценарије. Игру улога најпре можете изводити на релацији ученик-наставник па затим ученик-ученик.

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 4), пример социјалне приче *Позивам другаре на игру* и материјал који представља компоненте вештине. У писму им објасните задатак вежбања: да са својом децом најпре прочитају социјалну причу из Прилога бр. 5, а затим изводе вежбу позивања друга на игру – уз акценат на одабир игре, избор друга за игру, прилажење и гледање друга у очи и постављање питања „Да ли хоћеш да се играмо...“. Родитељима пошаљите и чек-листу *Позивање на игру* (Прилог бр. 6) како би забележили своје опсервације о томе како је дете изводило вештину.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У договору са другим наставницима у школи креирајте ситуације у којима ученици треба да употребе вештину позивања друга на одређену игру. Неке од тих ситуација могу бити на часовима физичког:

– Позивање вршњака на игру лоптом;

– Позивање групе вршњака на групне игре (фудбал, кошарка);

Или на часовима одељенске заједнице:

– Предлагање и играње друштвених игара са друговима из разреда;

– Предлагање и играње забавних игара попут *На слово на слово*, *Топло-хладно*, *Икс-Окс*, *Занимљива географија*;

Подстичите вршњаке да прихвате позив за игру вашег ученика.

Упутите и друге наставнике да примећују правилно извођење вештине. Нека похвале ученика за одговарајуће извођење: „Перо, браво јер си пришао Марку и питао га да играте кошарку!“ Важно је да код ученика поткрепљују и спонтана позивања вршњака на игру као и да коригују неправилна извођења вештине.

КОНТРОЛИСАЊЕ ЉУТЊЕ

Контролисање љутње подразумева подучавање деце вештини препознавања сопствене љутње, као и томе како да је регулишу и изразе на здрав и конструктиван начин. Управљање љутњом је важан део одрастања и учења емоционалне зрелости и саморегулације. Деца са ПСА и/или ИО могу имати потешкоће у извођењу ове вештине. Међутим, применом специфичних стратегија ови ученици се могу научити да успешно контролишу љутњу.

ПОДУЧАВАЊЕ КОНТРОЛИСАЊУ ЉУТЊЕ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да изразе љутњу на неагресиван начин.

Потребан материјал

Прилози:

1. Прича,
2. *Добар или лош избор* (материјал),
3. Компоненте вештине (визуелни материјал),
4. *Како да се смирим* (материјал),
5. *Контрола љутње* (видео-снимак),
6. *Како се осећам данас* (материјал),
7. Писмо за родитеље,
8. Правила понашања током љутње (визуелни материјал),
9. Скала емоција (материјал),
10. Пример когнитивног сликовног преслишавања (материјал).

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања, у зависности од нивоа подршке потребне ученику, можете изабрати неку од следећих активности:

- а) Активност са ученицима можете почети и гледањем снимка (или дела снимка): <https://www.youtube.com/watch?v=xndipPwBWPg>
- б) Можете користити причу (Прилог бр. 1)

Анализирајте понашања која су видели на снимку или из приче – ко је направио грешку у понашању, која је последица тога? Дискутујте са ученицима. Кроз дискусију о извођењу ове вештине разговарајте и о алтернативама за агресивно понашање. У ту сврху можете користити материјал *Добар или лош избор* (Прилог бр. 2).

Корак 2.

Идентификовање компоненти вештине

Реците ученицима да ћете учити неки од начина како да контролишу љутњу. Објасните им да, уколико знамо да контролишемо своју љутњу, нећемо узнемирити другаре па ће хтети да се друже са нама.

Пример компонената вештине контролисања љутње представљен је текстуално и симболом кроз визуелни материјал (Прилог бр. 3).

Кад сам љут:

1. Умирим се. (Удахнем дубоко три пута или...)
2. Кажем другој особи: „Љут сам због ...”
3. Разговарам о проблему или потражим помоћ.

Усмено поновите кораке са сваким учеником појединачно, затим хорски са свим ученицима.

Обрадите са ученицима стратегије уз помоћ којих се могу умирити уколико постоји потреба. У ту сврху можете користити материјал *Како да се смирим* (Прилог бр. 4).

Корак 3.

Моделовање

У овом кораку употребите видео-снимак *Контрола љутње* (Прилог бр. 5) и примените процедуру видео-подстицања. Замрзавајте кадрове на снимку да ученици могу да виде правилно извођење сваке појединачне компоненте вештине. Покажите им сваку посебно. Дајте ученицима налог да посматрају приказ једне компоненте вештине, а затим понове понашање које су видели пре него што им пустите наредну компоненту. Процедура се понавља док се не комплетира извођење вештине на задовољавајућем нивоу. Потом, ученици треба да увежбавају понашање у следећем кораку подучавања.

Корак 4.

Бихевиорално увежбање

У оквиру овог корака ученици увежбавају вештину по дефинисаним компонентама глумећи ситуацију по одређеним сценаријима. Примери сценарија које можете обрадити:

Сценарио 1: Ученик ломи нешто што припада другом ученику јер је други ученик први сео на љуљашку.

Сценарио 2: Ученик гура другог ученика јер жели да он баца лопту у кош.

Сценарио 3: Ученик говори ружне речи јер му се срушила кула од коцака коју је направио.

Сценарио 4: Ученик је љут јер не може да уради задатак па цепа свеску и виче.

Можете питати ученике да препознају једну ситуацију која би их могла наљутити. Затим нека у паровима одглуме ту ситуацију. Онда промените улоге.

Пратите ученике, бележите своја запажања, упућујте им дескриптивне похвале за оно што ураде добро („Одлично си се умирио!“), коригујте их уколико неправилно изводе вештину и похвалите добра извођења. Подстичите процену властитог извођења код ученика.

Материјал *Како се осећам данас* (Прилог бр. 6) можете користити у различитим приликама. Ученици могу препознавати сопствене емоције, на пример: на почетку часа, након разрешења конфликтне ситуације итд.

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 7) са упутствима за вежбање, социјалном причом (линк <https://itsok.rs/praktikumi/> – Практикум „Понашање“, социјална прича *Љутња*) коју треба да читају са децом и визуелним материјалом који описује компоненте вештине.

Корак 5:

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, сваку конфликтну ситуацију искористите као прилику да ученици примене ову вештину. Том приликом обавезно дајте повратну информацију ученику и похвалите га или наградите за адекватно извођење вештине. Обавестите остале наставнике који раде са учеником на којој вештини радите. Упутите их да подрже ваш рад тако што ће похвалити одговарајуће управљање љутњом ваших ученика, као и тако што ће да похвале друге ученике за одговарајуће понашање у присуству ваших ученика.

ПОДУЧАВАЊЕ КОНТРОЛИСАЊУ ЉУТЊЕ – препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Овом приликом наводимо неке од начина уз помоћ којих можете спречити испаде љутње и подстаћи њихову контролу код ученика са ПСА и/или ИО којима је потребан већи степен прилагођавања приликом подучавања.

Комуницирајте јасно. Ученици са ПСА и/или ИО могу имати потешкоћа да разумеју шта им се говори, као и да разумеју изразе лица и говор тела. Ово може изазвати фрустрацију и анксиозност, што може довести до љутње. Говорите јасно и прецизно користећи кратке реченице. Дајте ученицима више времена за обраду информација. Користите правило шест секунди (дајте информацију, сачекајте отприлике шест секунди да је ученик обради, а затим, ако је потребно, поновите информацију користећи исте речи).

Обезбедите структуру. Стварање структуре и коришћење распореда за ученике са ПСА и/или ИО може помоћи у смањењу анксиозности и љутитих реакција. Користите и системе визуелне подршке како бисте им помогли да успоставе контролу своје љутње. Један од примера може бити постер у учионици са правилима понашања током љутње (Прилог бр. 8).

Помозите ученицима у препознавању емоција. Појединим ученицима са ПСА и/или ИО је тешко да разумеју апстрактне концепте као што су емоције, али постоје начини да се емоције претворе у конкретније концепте, на пример коришћењем скала/термометра емоција (Прилог бр. 9). Можете користити систем семафора, визуелни термометар или скалу од 1 до 5 да прикажете емоције у облику боја или бројева. На пример, зелено светло на семафору или број 1 може значити – смирен сам; црвено светло на семафору или број 5 – љут сам. Упутите ученике да прате физичке промене у телу када им објашњавате љутњу. На пример, „Када сам љут, боли ме стомак / лице ми поцрвени / плачем”. Када се крајности љутње и смирености боље разумеју, можете почети да се бавите нијансама између њих.

Обезбедите сигурно место/кутак у учионици. Овај део учионице ученици могу користити како би се смирили и изоловали од фактора средине који им стварају фрустрацију. Сигурна места могу бити мали шатори, фотелице, завесе у углу и сл.

Алтернативне активности. Љутња се често може превазићи активношћу која ослобађа енергију или нагомилану анксиозност. Можете обезбедити вреће за ударање; трчање и трамболина такође могу помоћи.





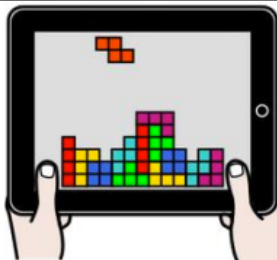
Неутрално преусмеравање. Неутрално преусмеравање је техника у којој наставник или родитељ спречава ученика да се упусти у агресивно понашање, усмеравајући га да уместо тога изведе одговарајуће понашање, и обезбеђује награду за жељено алтернативно, неагресивно понашање. Наставници или родитељи не би требало да разговарају са учеником док преусмеравају пона-

шање. Говор или подизање гласа може довести до тога да се ваше дете осећа узнемирено или збуњено, посебно ако већ има проблема у комуникацији и разумевању језика.

Поткрепљење је награђивање неагресивног понашања. Жељено понашање се појачава пружањем поткрепљења као што је омиљена играчка, активност или једноставно пажња и похвала. Поткрепљење одговарајућег понашања ће мотивисати ученика да настави да се понаша добро.

Технике моделовања. У циљу усвајања позитивног понашања ученици могу да имитирају ликове са видео-снимка, као и понашање вршњака у малој групи; или да прате модел понашања терапеута у сесији један на један.

Техника когнитивног сликовног преслишавања. Ова техника представља визуелни низ понашања, попут стрипа, и има за циљ подучавање друштвено пожељним понашањима. Осим слике, низ прати и текст. На пример, овом техником може се представити ситуација која изазива љутњу; након ње – стратегије које умирују ученика, смањују љутњу у тој конкретној ситуацији; и на крају низа следи позитивно поткрепљење. Коришћењем ове технике можете подучити ученика секвенцама опуштања које треба да примени када се суочи са ситуацијом која потенцијално изазива љутњу (Прилог бр. 10).

				
<p>КАДА СЕ АКТИВНОСТИ ПРОМЕНЕ</p>	<p>ОСЕЋАМ СЕ ЈАКО ЉУТО.</p>	<p>ОНДА УЗЕМ ПОПИТ. ПРИТИСКАМ ГА</p>	<p>ПА САМ СМИРЕН.</p>	<p>ЗАСЛУЖУЈЕМ ТАБЛЕТ.</p>

Слика 18. Пример материјала за примену когнитивног сликовног преслишавања

ИЗВИЊАВАЊЕ

Извињавање је важна социјална вештина у одржавању здравих социјалних односа. Кроз ову вештину деца се уче да преузму одговорност за сопствене поступке.

Деца типичног развоја од раног узраста уче од својих родитеља да се извињавају, као и посматрањем других. Деца са ПСА и/или ИО разликују се од својих вршњака по способностима да разумеју или користе језик, као и да препознају емоције, а то је основа за учење вештине извињавања. Стога, подучавање овој вештини деце са поремећајем из спектра аутизма и/или интелектуалном ометеношћу може бити велики изазов. На родитељима и наставницима је да им помажу да разумеју када је извињење прикладно – за случајну или намерну грешку. Веома је важно код деце подстицати емпатију, а не само учити их да изговоре „Извини“.

ПОДУЧАВАЊЕ ИЗВИЊАВАЊУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да се извињавају за понашање које растужује или повређује другу особу и препознати ситуације у којима то треба да учине.

Потребни материјали

Прилози:

1. Лоша понашања (снимак),
2. Компоненте вештине *Извињавање*,
3. *Извињавање* (видео-снимак),
4. Сценарији – *Извињавање*,
5. Писмо за родитеље,
6. Чек-листа – *Извињавање*,
7. *Извињење* (социјална прича),
8. Радни лист – *Реци извини*.

Корак 1.

Успостављање потребе

За овај део дато је неколико могућности, а одабир активности вршите на основу узраста и способности ваших ученика.

а) Пустите цртани филм „Маша и Меда на пецању“ (део од 2. минута) у коме Маша прави разне смицалице на рачун Меде и никада му се не извини, иако је Меда љут (линк <https://www.youtube.com/watch?v=6vPDvbD1SKg>).

Анализирајте са ученицима цртани филм постављајући питања:

Да ли се Маша лепо понаша према Меди? Да ли Меди прија њено понашање? Како је Меда изгледао када се љутио? Да ли Маша таквим понашањем може да изгуби друга Меду? Шта би Маша требало да уради после свега? Очекивани одговор је – да се извини.

Важно је да усмерите ученике на разумевање речи попут повређен, растужити се, као и на препознавање ових стања код других. Такође их треба усмерити на разумевање последица ових емоционалних стања.

б) Ученицима можете пустити и видео-снимак (Прилог бр. 1) са школским ситуацијама у којима један ученик ненамерно повређује и растужује другог ученика. Снимак можете стопирати на делу када се виде узнемиреност, љутња, као и неке последице лоших понашања (нпр. наставник грди ученика, свађа...). Разговарајте са ученицима шта је требало да уради ученик са снимка да се избегне ова ситуација, и шта треба да уради након што се покажу последице оваквог понашања.

в) У овом делу можете тражити од ученика да испричају неки свој доживљај (било да су они случајно повредили друге или је њих неко повредио). Претходно испричајте неки свој доживљај када сте Ви повредили неког. Подразумева се да ћете прилагодити рад способностима ученика и применити ово у одговарајућим ситуацијама.

Ученицима кажите да ћете учити како да се најбоље извине за понашања која растужују или повређују друге.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Ученицима поделите материјал где је свака компонента представљена симболом и текстом (Прилог бр. 2). Продискутујте о компонентама са ученицима. Ученици могу и да наведу шта би требало да раде приликом извињавања. Компоненте су:

1. Престајем са понашањем које другу особу повређује или растужује.
2. Приђем тој особи.
3. Кажем: „Извини због...“
4. Урадим нешто лепо за ту особу.

У склопу овог материјала дата је и алтернатива – гестовно изражавање уместо вербалног, за ученике који имају тешкоће у вербалном изражавању.

Код компоненте четири, дат је празан квадратич, како би ученици могли да додају/уцртају своје идеје о томе шта би могли да ураде за другу особу.

Визуелни материјал изложите на паноу. Поновите компоненте хорски са ученицима. Након тога, са савким учеником појединачно поновите правила.

Корак 3.

Моделовање

Пустите ученицима видео-снимак *Извињавање* (Прилог бр. 3) на рачунару или преко пројектора на видео-биму. Дајте им да посматрају приказ једне по једне компоненте. Након посматрања понашања приказаног у појединој компоненти треба да га изведу на задовољавајући начин, пре него што им пустите снимак наредне компоненте. Процедуру понављајте док се не комплетира извођење вештине.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Ученике упутите да ћете у овом делу радионице глумити оно што су гледали на видеу. Пре почетка играња улога, хорски поновите правила извођења вештине. Игру улога прво реализујте на релацији наставник–ученик, па после на релацији ученик–ученик.

Сценарио 1: Сваки ученик прилази наставнику или другом ученику и намерно ради нешто да би га растужио. Након добијене повратне реакције (љутња, плач, туга...) престаје са тим понашањем, прилази наставнику (другу), извини се због свог поступка и уради нешто лепо за њега (осмехне се, загрли, помогне да се исправи почињено...). Пратите игру улога. Увек покушајте да пронађете оно што је ученик добро урадио (нпр. „Добро си то урадио, рекао си зашто се извињаваш“, „Учинио си да се друг осећа боље“), а тек потом додајте корекцију ако је потребна (нпр. „...али потребно је да гледаш у њу, док јој говориш. Пробај поново.“). За награђивање исправно изведених понашања можете користити и структурисане системе поткрепљивања попут економије токена.

Сценарио 2: Сваки ученик прилази наставнику или другом ученику и случајно поступи на начин који ће повредити/растужити другог. Даљи поступак је исти као у Сценарију 1.

Можете користити картице се предлозима сценарија за вежбање (Прилог бр. 4). Трудите се да код ученика подстичете и процену властитог извођења. Такође, ученици могу процењивати и извођења других ученика (нпр. да кажу да ли су добро извели сваку компоненту или да препознају шта није добро урађено). Како би ученици боље разумели сцену коју треба да одглуме, можете им уз сценарио припремити и стрип-причу (у Прилогу бр. 4 дат је један пример илустрације сценарија). Наградите ученике за добро изведена вежбања.

Неке од идеја за вежбање вештине извињења могу бити:

- Трчање на часу физичког и случајан „судар“ са другим учеником;
- Случајно обарање туђих ствари;
- Причање на часу;
- Отимање играчке;
- Одбијање дељења заједничке ствари;
- Чекање на ред за ужину (гурање, гажење...).

Родитељима пошаљите писмо (Прилог бр. 5) и материјал који представља компоненте вештине. У писму им дајте предлог да спонтано настале ситуације користе за упућивање извињења. Можете послати и пример чек-листе (Прилог бр. 6) у којој родитељи треба да забележе своје опсервације о томе како је дете изводило вештину. Социјална прича *Извињење* (Прилог бр. 7) се такође може послати за рад код куће. Радни лист (Прилог бр. 8) можете послати као домаћи задатак.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

У овом кораку тренинга наставник, у договору са другим наставницима, креира активности у којима ученици могу да примене ову вештину. С обзиром на то да наставници не би требало да подстичу понашања која повређују или растужују, овај корак тренинга прескочите.

Затражите од родитеља, али и од наставника, да подстакну упућивање извињења у одговарајућим, спонтано насталим ситуацијама, као и да поткрепљују (похвалом) дететову самосталну примену вештине у тим ситуацијама.

САОСЕЋАЊЕ

Деца са ПСА и/или ИО могу имати потешкоће у показивању саосећања. У поређењу са неуротипичном децом, она могу бити мање пажљива према вршњацима и другим људима око себе и могу да не примете изражавање емоција других људи. Анксиозност код других често је збуњујућа за децу са ПСА и/или ИО. Иако могу имати осећања емпатије према некој особи, често нису свесна потребе да изразе своју забринутост за другу особу и не разумеју друштвена правила која се односе на изражавање забринутости и саосећања или им недостају воља и вештине да покажу саосећање и да то ураде на одговарајући начин.

ПОДУЧАВАЊЕ САОСЕЋАЊУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да покажу саосећање према некоме ко је повређен, тужан или узнемирен.

Потребан материјал

Прилози:

1. Картице са проблем-ситуацијама,
2. Компоненте вештине (визуелни материјал),
3. *Саосећање* (видео-снимак),
4. Материјал за самопроцену,
5. Писмо за родитеље,
6. *Показујем саосећање* (социјална прича),
7. Радни лист за вежбање код куће,
8. *“Како се осећа?”* (визуелни материјал),
9. *Препознавање емоција и њихових узрока* (визуелни материјал),
10. Прикладно и неприкладно понашање током дневних рутина.

Корак 1.

Успостављање потребе

За овај корак можете представити ученицима неке проблем-ситуације из Прилога бр. 1. Разговарајте са ученицима о томе како се та особа осећа и шта би ученик могао да каже или уради да би се особа осећала боље. Прихватите све одговоре. Питајте ученике да ли су икада били у сличној ситуацији и да ли их је неко утешио или им помогао. Наведите их на закључак да је добро саосећати са пријатељима када су повређени, узнемирени или тужни.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Кажите ученицима да ћете сада учити како да се понашају када је неко тужан. Објасните им да на тај начин стичемо пријатеље. Представите им визуелни материјал са компонентама вештине (Прилог бр. 2).

Када је неко повређен или тужан:

1. Направи озбиљно лице.
2. Приђи другу који је тужан.
3. Погледај га и питај:
„Шта се догодило?” / „Да ли ти треба помоћ?”
4. а. Слушај пажљиво одговор и кажи:
„То је страшно.” / ”Мора да се осећаш...” / „Јако ми је жао.”
4 б. Ако ти друг тражи помоћ, помози му.

Компоненте вештине представите усмено, сликом и писаним описом уз слику. Поделите ученицима визуелни материјал са компонентама. Истакните компоненте у учioniци у виду постера са правилима.

Да бисте обрадили компоненту три и четири, треба да понудите ученицима конкретне фразе које могу користити да изразе саосећање. У Прилогу бр. 3 смо вам дали предлоге фраза које можете користити, а ви их можете прилагодити својим потребама.

Корак 3.

Моделовање

За моделовање ове вештине можете користити видео-снимак *Саосећање*, који је припремљен за ову вештину (Прилог бр. 3). Прокоментаришите снимак са ученицима. Након тога, започните процедуру видео-подстицања. Покажите ученицима снимак прве компоненте вештине. Након одгледаног снимка компоненте, нека изведу понашање које су видели. Процедуру понављајте и за сваку следећу компоненту.

Алтернативно, можете са другом одраслом особом или социјално компетентним вршњаком одглумити једну од ситуација из Прилога бр. 1. Моделујте одговарајући начин да изразите саосећање у одабраној ситуацији.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Овај део подучавања обухвата увежбавање вештине саосећања. Пре почетка вежбања можете хорски поновити компоненте са ученицима. Организујте парове вршњака и доделите им активности у којима ће један од њих морати да

изрази саосећање према другом, а затим промените улоге. Можете разрадити сценарије са картица из Прилога бр. 1.

Пратите вежбања, дајте повратне информације и поткрепљења. Награђујте ученике који ову вештину изводе на одговарајући начин и упућујте им дескриптивне похвале. (Можете погледати и раније описан систем награђивања.) Ученици могу и сами процењивати своја извођења (Прилог бр. 4).

Пошаљите родитељима писмо (Прилог бр. 5) са упутствима за вежбање, социјалну причу (Прилог бр. 6) коју треба да прочитају са децом, као и радни лист за вежбање код куће (Прилог бр. 7). У упутству објасните родитељима вежбу коју треба да изводе са децом, након што претходно прочитају социјалну причу. Вежбе се могу изводити код куће или у другим свакодневним околностима.

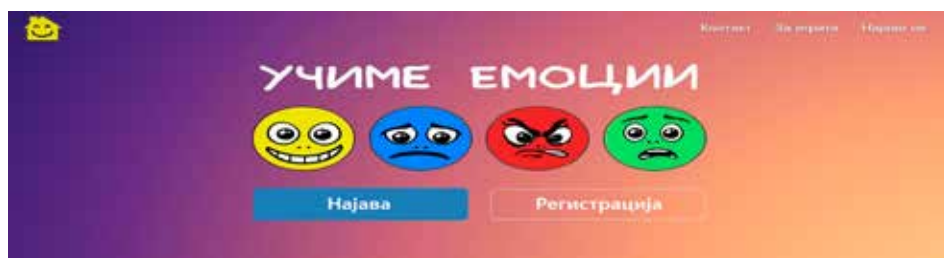
Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, подстичите њену примену у спонтано насталим ситуацијама. Обавестите остале наставнике који раде са учеником на којој вештини сте радили. Упутите их да и они могу користити спонтано настале ситуације у којима ученици могу да вежбају показивање саосећања. Замолите их да у тим приликама похваљују одговарајуће изражавање емпатије и коригују неправилна извођења.

Напомена: Овом приликом истичемо да је потребно радити на развоју и унапређивању вештина теорије ума кроз реализацију посебних програма. Вештине теорије ума су неходне за развијање, како способности емпатије, тако и предвиђања емоција у односу на ситуацију или контекст. У ту сврху издвајамо поједине отворене образовне ресурсе за подучавање вештинама емоционалног разумевања:

- Прилог бр. 8 – *“Како се осећа?”* (визуелни материјал)
- Прилог бр. 9 – *Препознавање емоција и њихових узрока* (визуелни материјал)
- Прилог бр. 10 – Прикладно и неприкладно понашање током дневних рутина
- *Учимо емоције* – веб апликација доступна на ucimeemosii.com



Слика 19. Сцена из апликације „Учимо емоције“

ПОМОЋ ПРИЈАТЕЉИМА

Помагање пријатељима је понашање које је веома важно у социо-емоционалном развоју. Ова вештина, као и друге вештине у вези са показивањем бриге за друге, подржава социјалну интеракцију и формирање смислених веза са људима око нас. Ученицима са ПСА и/или ИО ће можда бити потребно експлицитно подучавање овој вештини. Реч је о сложеној вештини која подразумева когнитивне и афективне способности за препознавање менталних стања других и понашања које је одговарајући одговор на њих. Стога се подучавање ове вештине најбоље надограђује на развијеним способностима теорије ума, о чему треба водити рачуна приликом планирања интервенција.

ПОДУЧАВАЊЕ ПОМОЋИ ПРИЈАТЕЉИМА – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да помогну пријатељу када му је потребна помоћ.

Потребан материјал

Прилози:

1. *Пријатељима се помаже – ситуације* (материјал),
2. Компоненте вештине (визуелни материјал),
3. *Помоћ пријатељима* (видео-снимак),
4. Лист за самопроцену (материјал),
5. Писмо за родитеље,
6. *Помажем пријатељима* (социјална прича),
7. Радни лист за вежбање код куће.

Корак 1.

Успостављање потребе

Да бисте установили код ученика потребу да помажу другима, разговарајте са њима о различитим ситуацијама када треба да помогну својим пријатељима. Можете користити картице за ову дискусију (Прилог бр. 1). Разговарајте са ученицима о томе шта је приказано на сликама, шта деца раде. Замолиите их да се сете када им је била потребна помоћ и у којим ситуацијама су помогли вршњаку у школи. Нагласите чињеницу да се помоћ даје да би се могла добити.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

Користећи визуелни материјал (Прилог бр. 2) ученицима усмено, писано и сликом представите компоненте ове вештине. Компоненте су:

Ако мислим да је некоме потребна помоћ:

1. Приђем другару коме треба помоћ.
2. Погледам у њега и питам: „Да ли могу да ти помогнем?”
3. Ако ми каже:
 - а) „Да“ – помогнем му.
 - б) „Не“ – не помажем му.

Компоненте поновите хорски и појединачно са ученицима.

Корак 3.

Моделовање

За моделовање ове вештине можете користити видео-снимак *Помоћ пријатељима* (Прилог бр. 3). Покажите ученицима снимак вештине у целини. Након посматрања снимка, ученици треба да изведу исто понашање. Понављајте процедуру све док ученици не науче да изводе ову вештину на задовољавајући начин.

Алтернативно, можете симулирати ситуацију са другом одраслом особом или социјално компетентним вршњаком да бисте вештину помагања моделовали уживо. Моделујте понашање са дефинисаним компонентама уз објашњење односно вербализацију сваке компоненте наглас током њеног извођења. Истакните сваку компоненту појединачно (наглашавајте редослед компоненти). За драматизацију можете користити неке од ситуација илустрованих у Прилогу бр. 1.



Слика 20. Део материјала *Пријатељима се помаже* – ситуације

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Упутите ученике да ћете у овом делу радионице вежбати пружање помоћи. Пре почетка активности можете да поновите компоненте са ученицима. Организујте вежбања у паровима вршњака и доделите им активности у којима ће један од вршњака тражити помоћ, а други имати улогу оног који помаже.

Следе предлози који пружају прилику за вежбање компонента ове вештине. По потреби, можете прилагодити сценарио могућностима ученика.

Сценарио 1: Помагање пријатељу да пронађе нешто што је изгубио (ученик прилази вршњаку, пита га да ли може да му помогне, добија позитиван одговор и помаже му).

Сценарио 2: Помагање у завршетку неког посла у учионици нпр. брисање табле, слагање материјала, дељење ужине (ученик прилази вршњаку/наставнику, пита да ли може да му помогне, добија позитиван одговор и помаже му).

Сценарио 3: Помагање пријатељу да пронађе нешто што је изгубио (ученик прилази вршњаку, пита га да ли може да му помогне, добија негативан одговор и повлачи се).

Сценарио 4: Помагање у завршетку неког посла у учионици нпр. брисање табле, сређивање материјала, дељење ужине и сл. (ученик прилази вршњаку, пита да ли може да му помогне, добија негативан одговор и повлачи се).

Подстичите ученике током вежбања. Упућујте ученицима повратне информације о њиховом извођењу кроз дескриптивне похвале („Браво, пришао си Пери јер си мислио да му треба помоћ”), као и корективне, уколико је потребно („Пробај поново да питаш друга да ли му треба помоћ”). Ученици могу и сами процењивати своја вежбања користећи лист за самопроцену (Прилог бр. 4).

Обавестите родитеље о социјалној вештини на којој сте радили. Пошаљите им писмо (Прилог бр. 5) са упутствима за вежбање, социјалну причу *Помажем пријатељима* (Прилог бр. 6) и визуелни материјал који описује компоненте вештине кроз симболе (Прилог бр. 2). У упутству објасните родитељима вежбу коју треба да изводе са децом. Вежба се може изводити код куће или у другим свакодневним околностима. Користећи радни лист (Прилог бр. 7), родитељи могу помоћи својој деци да размисле о искуствима стеченим током вежбања вештине помагања. Такође, на тај начин вам пружају повратне информације о вежбању ван школе.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине организујете могућности за њену примену током свакодневних школских активности, у којима ће бити потребно да ученици затраже помоћ у некој од њих. Током тих активности, обавезно дајте повратну информацију ученику и похвалите или наградите адекватан учинак ове вештине. Неке од тих ситуација могу бити:

- Помагање вршњаку у изради задатка;
- Помагање вршњаку у свакодневним активностима (паковање ствари, облачење, обување...);
- Помагање вршњаку при кретању;
- Помагање наставнику у паковању или ношењу ствари;
- Помагање текткицама у спремању трпезарије након ужине.

Обавестите остале наставнике који раде са учеником на којој вештини радите. Упутите их да могу подржати ваш рад тако што ће похвалити одговарајуће понашање ваших ученика и похвалити друге ученике када на одговарајући начин траже помоћ у присуству ваших ученика.

УЧЕЊЕ У ПАРУ

Вештине рада у пару и групи (сарадње) су важне за ученике са ПСА и/или ИО из више разлога. Рад у пару пружа могућности за интеракцију и комуникацију са другима и тимски рад. Радом у пару ученици имају прилику да развију круг пријатеља, а истовремено им помаже да изграде своју друштвену подршку и да се осећају се као део заједнице. Ово је посебно важно за ученике који имају тешкоће у друштвеној интеракцији и стога им је потребно експлицитно подучавање овој вештини. Рад у пару је једноставнији од рада у групи, па би обучавање детета за рад у пару претходило обучавању за рад у групи.

ПОДУЧАВАЊЕ УЧЕЊА У ПАРУ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да раде у паровима на одређеној активности у току часа.

Потребан материјал

Прилози:

1. *Лош партнер* (видео-снимак),
2. Компоненте вештине учења у пару (визуелни материјал),
3. *Учење у пару* (видео-снимак),
4. Картице за формирање парова,
5. Материјал за самопроцену,
6. Писмо за родитеље,
7. *Учим у пару* (социјална прича).

Корак 1.

Успостављање потребе

За први корак подучавања можете заједно са ученицима погледати видео-снимак *Лош партнер* (Прилог бр. 1). Анализирајте понашање на снимку – коју грешку је направио главни јунак и која је последица тога. Причајте са ученицима о приказаној ситуацији и шта је могло да се уради другачије. Истакните да је учење у пару веома важно, да увек треба да се понашамо пристојно и да завршимо задатак на време. Ако радимо у пару стичемо пријатеље.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

У овом делу реците ученицима да ће сада учити како се правилно учи у пару. Компоненте вештине представите уз визуелни материјал (Прилог бр. 2).

Компоненте вербално понављајте, и продискутујте са ученицима сваку компоненту (нпр. објасните шта значи бити љубазан и пажљив, шта значи сарађивати...) и на крају их изложите на пану. Учење у пару по компонентама може да изгледа овако:

Да бих био добар партнер, морам да поштујем следећа правила:

1. Пажљиво слушам партнера.
2. Љубазан сам према партнеру.
3. Сарађујем са партнером.
4. Делим материјале са партнером.
5. Смењујем се са партнером.
6. Говорим тихо.
7. Завршавам своје задатке на време.

Корак 3.

Моделовање

У циљу моделовања ове вештине можете користити видео-снимак *Учење у пару* (Прилог бр. 3). Погледајте видео-материјал са ученицима на екрану или паметној табли и поразговарајте о понашањима која су видели на снимку. Након тога примените процедуру видео-подстицања. Покажите сваку компоненту ученицима појединачно, паузирајући – да сваки ученик изведе ту компоненту. Обезбедите подршку и смернице ученицима у извођењу сваке компоненте вештине. Понављајте процедуру онолико пута колико је потребно да ученик достигне задовољавајући ниво извођења пре него што пређете на следећи корак радионице (бихевиорално увежбавање). Затим треба да вежба да их примени у следећем кораку подучавања.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Предложите ученицима да у овом делу радионице глуме да су добри партнери на начин који су видели на снимку. Дајте ученицима задатке које треба да ураде у паровима. На пример, изградња кућице или торња од коцака, колаж, цртање и сликање, бојење, или друге манипулативне активности. Прилагодите задатак способностима и интересовањима ученика. Алтернативно, можете понудити ученицима да извлаче картице за формирање парова или им дозволити да сами одаберу свог партнера (видети материјал у Прилогу бр. 4).

Увек прокоментаришите извођење ученика. Подстичите ученике да сами процене рад у пару других као и своје извођење. Упућујте ученицима дескриптивне позитивне повратне информације попут „Браво, био си љубазан према партнеру“. Такође, ученицима упућујте и корективне повратне инфор-

мације попут „Покушај још мало тише да говориш док учите заједно“. Ученици могу међусобно коментарисати извођења ове вештине, а могу и процењивати своја вежбања (Прилог бр. 5).

Упутите родитеље на којој сте вештини радили. Пошаљите им писмо са упутствима за вежбање (Прилог бр. 6) и социјалну причу *Учим у пару* (Прилог бр. 7). Објасните им да причу читају са децом када су расположена, непосредно пред вежбање вештине. Пошаљите и визуелни материјал који описује компоненте вештине кроз симболе. У упутству објасните родитељима да вежбања могу изводити код куће или у другим свакодневним активностима.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, током недеље организујте могућности за примену током свакодневних школских активности, у којима ће бити неопходно да ученици раде у пару. Неке од тих активности могу бити:

- израда заједничког стваралачког рада, пројекта;
- рад на истом задатку;
- ученик који боље познаје одређену тему објашњава другом ученику.

Информишите друге наставнике који раде са учеником на којој вештини сте радили. Упутите их да могу подржати ваш рад тако што ће повремено организовати рад у пару, хвалити одговарајуће понашање ваших ученика током рада у пару и похвалити друге ученике за одговарајући рад у пару у присуству ваших ученика.

ПОДУЧАВАЊЕ УЧЕЊУ У ПАРУ –

препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Ова вештина се састоји од неколико одвојених вештина, као што су пажљиво слушање, смењивање, дељење итд. У раду са ученицима којима је потребан већи ниво подршке можете поједноставити вештину. Уместо више правила можете ученику да представите само нека. (Слушај свог друга; Ради оно што ти каже; Сачекај свој ред). За вежбање ове вештине, требало би одабрати компетентнијег партнера који би могао да да смернице ученику.

Вештина учења у пару се може развијати кроз игру. Игра може пружити деци мноштво прилика да раде заједно, преговарају и праве компромисе, ефикасно комуницирају и уче једни од других.

Способност игре са другима или социјалне игре, развија се у фазама: незаинтересована игра, усамљеничка игра, игра *Гледаоца*, паралелна игра, асоцијативна игра и кооперативна игра. У оквиру ових препорука описане су само поједине фазе. Можете помоћи ученику са ПСА и/или ИО тако што ћете одредити у којој се фази социјалне игре ученик налази и тако што ћете ученику пружити прилике, подршку и охрабрење да напредује до следеће фазе.

Након фазе усамљеничке игре следи фаза

Паралелне игре током које се деца играју једна поред других, без вербалне интеракције. Дете током ове фазе посматра шта раде и како се играју друга деца. Иако се чини да нема интеракције, дете је свесно присутности друге деце, посматра их, имитира и чак користи њихове играчке. Временом, ово посматрање води укључивању у игру са другом децом. Ученик са којим радите на паралелној игри може вежбати коришћење истих играчка које користе и деца око њега. Можете промовисати игру у овој фази тако што ћете подстицати ученика да се игра у некој активности самостално, али поред друге деце. Подстичите ученика да имитира игру других ученика док се игра самостално. Играње возићима или аутомобилима, као и играње у песку могу бити добри за ову фазу игре. Можете помоћи детету да развије своју способност да се игра и дели са другима тако што ћете га охрабривати да мења ствари док се и даље игра самостално. На пример, ако се ваше дете игра аутићима можете га подстицати да замени аутић за коцке.

Асоцијативна игра подразумева да деца почињу да уче како да комуницирају са другом децом током игре. У овој врсти игре деца учествују у истој активности и могу разменити играчке или неколико речи. Неке од активности које можете подстицати су: дељење заједничког простора за игру, дељење играчака, опреме за игру, ђускање, трчање са другом децом...

Кооперативна игра долази након асоцијативне и подразумева игру са другима. У овој фази јављају се правила игре, деца деле идеје и играчке и играју се заједно како би постигла заједничке циљеве. Они једни другима додељују улоге и одговорности. Неки примери кооперативне игре су: заједничка изградња куле, заједничко осликавање или слагање слагалице. Кооперативна игра је вештина која може бити тешка чак и за децу типичног развоја јер морају да науче да се смењују, деле материјале, да пристају на компромисе итд. Да бисте подстакли вашег ученика на кооперативну игру створите му много прилика да слободно истражује у безбедном окружењу. Нека правила кооперативне игре могу бити тешка за децу са ПАС и/или ИО. Зато користите јасна упутства и поједностављена правила игре. На пример, „Сакриј се док Пера броји до десет. Онда ће Пера да те пронађе. Када те пронађе, ти бројиш до десет, а он се крије.“ Ако дете не зна да броји, можете му помагати, тј. бројати уместо њега.

УЧЕЊЕ У ГРУПИ

Вештина учења у групи, као и учење у пару, јесте вештина у домену сарадње која је веома важна за социјални развој и успех у школи. То је сложена вештина која укључује неколико посебних вештина или понашања који омогућавају ученику да се активно укључи у групу вршњака. Ученицима са ПСА и/или ИО је потребно експлицитно подучавање овој вештини.

ПОДУЧАВАЊЕ УЧЕЊУ У ГРУПИ – основни ниво

Циљ: Ученици ће научити да активно учествују у групној активности.

Потребан материјал

Прилози:

1. *Групни рад* (интерактивна игра),
2. Компоненте вештине учења у групи (визуелни материјал),
3. *Учење у групи* (видео-снимак),
4. Материјал за самопроцену,
5. Писмо за родитеље,
6. *Могу да радим у групи* (социјална прича).

Корак 1.

Успостављање потребе

Да бисте утврдили потребу за овом вештином, користите интерактивну игру *Групни рад* (Прилог бр. 1). Прочитајте причу заједно са ученицима и водите дискусију пратећи питања са слајдова. Погледајте напомене на слајдовима за упутства и могуће одговоре на питања.

Корак 2.

Идентификовање компонената вештине

У овом делу подучавања радите на вербалном понављању компонената вештине. Уз помоћ визуелног материјала представите ученицима компоненте вештине усмено, сликом и писаним описом уз слику. Такође, продискутујте са ученицима о свакој компоненти.

Када радим у групи, морам да поштујем следећа правила:

1. Пажљиво слушам другаре из групе.
2. Сарађујем са другарима из групе.
3. Делим материјале са другарима из групе.

4. Смењујем се са другарима из групе.
5. Говорим тихим гласом.
6. Завршавам свој задатак на време.

Можете да оставите компоненте у виду постера у учионици као подсетник за вежбање током даљег подучавања.

Корак 3.

Моделовање

У циљу моделовања вештине, можете користити моделовање уживо или моделовање уз помоћ видео-снимка *Учење у групи* (Прилог бр. 3). Погледајте видео-материјал ове вештине са ученицима. Кроз дискусију са ученицима опишите приказано понашање. Након тога, започните процедуру видео-моделовања. Ученици треба да посматрају цео приказ вештине учења у групи. Снимак можете поновити неколико пута. Након посматрања понашања приказаног на снимку ученици треба да то понашање понове и да га изведу на задовољавајући начин.

Корак 4.

Бихевиорално увежбавање

Упутите ученике да ћете у овом делу радионице вежбати како треба да се ради у групи. Пре почетка активности можете хорски поновити компоненте са ученицима.

Дајте ученицима задатке које треба да ураде у групама. Активност мора бити структурисана и правила морају бити јасна ученицима. На пример: слагање танграм слагалица по датој шеми, бојење цртежа већег формата, слагање коцака по моделу, играње друштвених игара као што су *Змијице и мердевине* или *Човече, не љути се* и сл. Прилагодите задатак способностима ученика. Организујте активност у мањим групама вршњака које сте одредили или им дозволите да сами одаберу своје партнере у групама. Подстичите ученике на правилна извођења вештине. Упућујте им повратне информације и трудите се да најпре истакнете оне позитивне („Браво, пажљиво си слушао другаре док су говорили!“). Можете подстицати ученике да процењују извођења својих другара, као и споствена (Прилог бр. 4).

Пошаљите родитељима писмо са упутствима за вежбање (Прилог бр. 5), социјалну причу *Могу да радим у групи* (Прилог бр. 6) да је прочитају са децом, као и визуелни материјал који описује компоненте вештине кроз симболе. У упутству објасните родитељима вежбу коју треба да изводе са децом, након

што претходно прочитају социјалну причу. Вежба се може изводити код куће или у другим свакодневним ситуацијама.

Корак 5.

Пружање прилика за коришћење вештине

Након обраде вештине, припремите могућности за њену примену током свакодневних школских активности током недеље, у којима је неопходно да ученици раде у групи. Те активности могу бити рад у групи на неком задатку или стваралачком пројекту, заједничке презентације, такмичарске игре, поспремање учионице... Током тих активности, обавезно дајте повратну информацију ученику и похвалите га или наградите за одговарајући учинак ове вештине. Обавестите остале наставнике који раде са учеником на којој вештини радите. Упутите их да могу подржати ваш рад тако што ће повремено похвалити ваше ученике за прикладно понашање током групног рада и подсетити их на правила извођења рада у групи онда када не изводе вештину на одговарајући начин.

ПОДУЧАВАЊЕ УЧЕЊУ У ГРУПИ –

препоруке за рад са ученицима којима је потребан већи ниво подршке

Када подучавате ученике којима је потребна већа подршка у учењу ове вештине, следите ове смернице:

Доделите појединачне улоге за групни рад. Као што је раније поменуто, ученицима је потребан одређени ниво доследности и предвидљивости, јер им на тај начин обезбеђујемо услове да могу да покажу своје вештине, да развију нове вештине, да уче и да буду укључени у своју групу вршњака. Када доделимо свакоме улогу у оквиру групне радне активности, тада је сваки ученик свестан своје одговорности и цени доприносе других. Ово даје сврху интеракцији ученика у групи. Потребно је да ученику дамо прецизан опис његове или њене улоге у групи. Уколико је могуће, сликовно прикажите улогу коју ученик има. Такође је важно да се уверимо да разуме очекивања других ученика из групе.

Уградите структуру. У стварању структуре може помоћи на пример, када одређеним местима за столом доделите одређене улоге. Да бисте групни рад учинили предвидљивијим, обезбедите визуелну подршку. Размотрите овај пример:

- Означите места за столом бројем ученика који седе за столом.
- Доделите потенцијалне улоге сваком од бројева тако што ћете их уписати на папир и визуелно представити. Нагласите важност и демонстрирајте сваку улогу и објасните разреду одговорности за сваки од послова пре него што почне групни рад. На пример:

- Место 1: Администратор познаје снаге свих у групи и може да искористи њихове таленте у групном пројекту;
- Место 2: Илустратор је неко веома вешт у цртању;
- Место 3: Презентеру не смета да подели идеје групе и представи завршни пројекат;
- Место 4: Писац уме добро да пише;
- Место 5: Асистент је неко ко може да даје упутства на једноставан и конкретан начин; можда да саставља листе задатака за појединце;
- Место 6: Сниматељ је потребан ако пројекат укључује снимање видео-записа;
- Место 7: Истраживач тражи чињенице на интернету;
- Место 8: Носилац се брине да група има сав потребан материјал за обављање задатка и враћа материјале на одговарајуће место након што се посао заврши.

Прилагођавања се могу односити и на број чланова групе и друге врсте помоћи. На пример:

- Како бисте олакшали учествовање детета у групи и умањили захтеве у погледу социјалних вештина, у почетку, у току вежбања, користите мање групе од три, евентуално четири члана – у зависности од групног задатка (нпр. када се захтева сукцесиван рад и чекање реда, ово ће умањити време чекања и олакшати детету да прати редослед; такође, умањиће и број информација које треба да упамти, ако сваки члан групе треба нешто да каже);
- Доделите ученику кога подучавате вршњака татора који ће му помагати током рада у групи (нпр. усмеравати га током активности, показивати шта треба да ради, додатно појашњавати, укључивати у разговор или активности групе...);
- Обезбедите ученику такво место седења да може лицем у лице, лако и тихо комуницирати са члановима групе и размењивати материјал (нпр. да ученик не буде на челу стола и некако издвојен од осталих чланова);
- Смањите број правила (компоненета вештине) које дете треба да примени (нпр. свако правило или неколико њих обрадите на посебној радионици).
- Покажите ученику како може да затражи помоћ када нешто не разуме током рада у групи (у зависности од способности, помоћ може тражити нпр. усмено, неким гестом или путем слике);
- У почетним вежбањима, сви чланови групе могу имати исти задатак (нпр. да обоје неки цртеж већег формата, залепе одређене сличице како би направили постер); на тај начин се детету може омогућити да имитира друге ученике приликом извршавања задатка у групи; касније ученици могу имати различите улоге.
- У почетку бирајте задатке, односно задужења која ученик може лако да изврши (нпр. да исече нешто, да подели материјал...) и оне активности које воли како бисте повећали мотивацију ученика и вероватноћу да ће остати током задатка у групи;

– Користите стратегију награђивања групе и њених чланова (нпр. сваки члан, односно група добија одређени број стикера за добро урађен или завршен задатак); водите рачуна да не награђујете увек брзину (да група која прва заврши задатак не добија награду), пошто се може десити да други чланови групе ураде задатак уместо ученика који је спорији или да га виде као препреку у раду и успеху групе.

Опште препоруке, као што су – обезбеђивање визуелне подршке, јасна очекивања и предвидљивост, применљиве су у подучавању свих вештина. Осим тога, подучавање свакој компоненти вештине за групни рад (слушање, дељење, смењивање, причање тихим гласом, праћење упутства), помоћи ће ученицима да буду успешни. Погледајте материјале за поменуте вештине у другим радионицама у оквиру практичног дела Приручника.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (n. d). *Defining criteria for intellectual disability*. Retrived April 11, 2023, from <https://www.aaidd.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: 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.

- 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-15)*. 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>
- Dorđević, 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_3

- 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-uputstva-srpski.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/Supporting-social-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/0.1016/S0074-7750\(07\)34010-X](https://doi.org/0.1016/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>

ISBN broj 978-86-905382-0-1



9 788690 538201