

Stiprybėmis grįsta socialinių įgūdžių ugdymo strategija: mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, atvejo tyrimas

Irena Kaffemanienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas
El. paštas irena.kaffemaniene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-0689-5071>

Margarita Jurevičienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas
El. paštas margarita.jureviciene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0002-4831-723X>

Kornelija Gindulytė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas
k.gindulyte@gmail.com

Anotacija. Straipsnyje pristatomi mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo tyrimo rezultatai. Tyrimui atlikti pasirinkta kokybinio tyrimo metodologija, atvejo tyrimas, taikant pusiau struktūruoto interviu, individualaus socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo plano modeliavimo, grupinės diskusijos, turinio analizės metodus. Tyrime dalyvavo 8 metų specialiosios mokyklos mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą; mokinio ugdytojai (mokytojai, logopedė, vaiko tėvai ir kt.). Interviu metu nustatytos esminės mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių stiprybės (funkcionalumas). Dalyvaujant mokytojams ir mokinio tėvams, sumodeliuotas mokinio stiprybėmis grįstas individualus socialinių įgūdžių ugdymo planas. Remiantis parengtu planu, mokykloje ir šeimoje buvo ugdomi mokinio socialiniai įgūdžiai, taikant socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelį, kai, suaugusiesiems (pedagogams, tėvams) vadovaujant, vaikas kartu su bendraamžiais ištraukia į bendrą veiklą. Grupinės diskusijos metodu atskleisti stiprybių perspektyva grįsto socialinių įgūdžių ugdymo rezultatai. Nustatytas nedidelis kai kurių socialinių įgūdžių funkcionalumo padidėjimas (didesnis vaiko domėjimasis bendraamžiais ir dalyvavimas su bendraamžiais bendrose veiklose, geresnė dėmesio koncentracija ir kt.). Be to, teigiamai pakito mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas ir gebėjimas suprasti mokinio poreikius.

Pagrindiniai žodžiai: *atvejo tyrimas, autizmo spektro sutrikimas (ASS), socialiniai įgūdžiai, stiprybių perspektyva.*

Received: 02/12/2024. Accepted: 12/02/2025

Copyright © Irena Kaffemanienė, Margarita Jurevičienė, Kornelija Gindulytė, 2025. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Socialiniai įgūdžiai įprastai apibrėžiami kaip kompetentingai sąveikai, efektyviam socialiniam funkcionavimui būtini įgūdžiai, socialinės kompetencijos dalis. Socialinių įgūdžių funkcionalumo kriterijus – tinkamas, kontekstą ir (ar) situaciją atitinkantis elgesys (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021; Özerk et al., 2021; Heggestad et al., 2023; Ross et al., 2024).

Mokiniai, turintys autizmo spektro sutrikimą, yra viena iš socialinių grupių, kurių socialinių įgūdžių ugdymas itin aktualus dėl šiems mokiniams būdingų socialinio elgesio ypatumų, bendravimo ir socialinės sąveikos trūkumų, įskaitant socialinio abipusiškumo, neverbalinio bendravimo, elgesio ir socialinių santykių sunkumus, ribotus ir pasikartojančius interesus, elgesio ir (ar) veiklos modelius (APA, 2013), todėl socialinių įgūdžių ugdymas yra vienas iš svarbiausių ugdymo uždavinių (Ratcliffe et al., 2014; Yavuz et al., 2019; Gev et al., 2021; Özerk et al., 2021; Trevisan et al., 2021 ir kt.). Pastarųjų dešimtmečių tyrimai įtikinamai įrodė galimybes pasiekti reikšmingų socialinių įgūdžių ugdymo rezultatų, kurie teigiamai veikia ne tik mokinių elgesį, bet ir akademinį pasiekimą (Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017).

Stiprybių perspektyva nėra naujas konstruktas, tačiau iki šiol trūksta tyrimų, nagrinėjančių mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstą socialinių įgūdžių ugdymą (White et al., 2023). Daugumoje intervencijų dėmesys telkiamas tik į silpnybes, trūkumus, ignoruojant teigiamas šių mokinių savybes ir stipriąsias puses (White et al., 2023).

Straipsnyje pristatomu atvejo tyrimu siekta išnagrinėti galimybes taikyti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstą socialinių įgūdžių ugdymą mokyklos ir šeimos aplinkose.

Problemniniai klausimai: kokius mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ypatumus išvelgia mokinio ugdytojai? Kokios galimybės ugdyti šio mokinio socialinius įgūdžius, remiantis stiprybių perspektyva?

Tyrimo objektas – mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybių perspektyva grįsta ugdymo strategija.

Tyrimo tikslas – atvejo tyrimu išnagrinėti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstos socialinių įgūdžių ugdymo strategijos taikymo galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Taikant teorinės analizės metodą, išnagrinėti socialinių įgūdžių konstruktą, moksliniais tyrimais nustatytus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ir jų ugdymo ypatumus, stiprybėmis grįsto ugdymo strategijos esminius principus.
2. Pusiaus struktūruoto interviu metodu identifikuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių stiprybes.
3. Pritaikius grupės diskusijos metodą, išnagrinėti tyrimo dalyvių (mokytojų, mokinio tėvų) nuomones apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo tikslus, uždavinius, metodus.
4. Remiantis grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) metodu, išnagrinėti tyrimo dalyvių įžvalgas apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumo pokyčius, taikant mokinio stiprybėmis grįstą ugdymo strategiją.

Tyrimo teoriniai aspektai

Socialinių įgūdžių konstruktas. Socialiniai įgūdžiai – sudėtingas konstruktas, kuriam mokslškai apibūdinti iki šiol nėra vienos koncepcijos. Moksliniuose tyrimuose pateikiami įvairūs socialinių

įgūdžių apibrėžimai. Kaip teigia Grover ir kt. (2020), socialiniai įgūdžiai yra būtini gebėjimai, reikalingi siekiant kompetentingai elgtis, atsižvelgiant į asmens ir socialinės situacijos veiksnus. Skirtingose situacijose ir kontekstuose reikia skirtingų, bet tarpusavyje susijusių socialinių įgūdžių derinio.

Del Prette & Del Prette (2021) socialinius įgūdžius apibūdina iš kelių perspektyvų: elgesio, konteksto, funkcinio, kognityvinio ir emocinio, kultūrinio ir kt. aspektais. Tyrėjų teigimu, socialiniai įgūdžiai laikomi specifiniu *elgesiu* (pavyzdžiui, sąveikos inicijavimas, atsakymas į kitų inicijuotą sąveiką, konfliktų valdymas, emocijų raiška), atitinkančiu *kontekstą*: tam tikra socialinė situacija, kultūros normos ir vertybės yra kontekstai, kuriuose vienoks ar kitoks socialinis elgesys priimtinas arba nepriimtinas. Socialinių įgūdžių *kognityviniai ir emociniai aspektai*: gebėjimas suprasti socialines užuominas ir savo bei kitų asmenų emocijas, valdyti savo emocijas (Del Prette & Del Prette, 2021). Socialiniai kognityviniai įgūdžiai (kitaip – socialinė kognicija) apibūdinami ir kaip socialinių signalų (veido išraiškos, emocijų, elgesio) suvokimo, interpretacijos ir reagavimo į šiuos socialinius signalus bei *elgesio* sprendimų, atitinkančių socialines normas, priėmimo gebėjimai (Little et al., 2017; Arioli et al., 2018; Grover et al., 2020). Taigi socialinių ženklų atpažinimas susijęs su gebėjimu skaityti užuominas bendraujant su kitais asmenimis, kad būtų galima tinkamai reaguoti (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Elgesio ir socialinio konteksto aspektai apibūdinant socialinius įgūdžius išskiriami daugelio tyrėjų darbuose (Grover et al., 2020; Heggstad et al., 2023; Ross et al., 2024).

Grover et al. (2020) akcentavo keturias pagrindines socialinių įgūdžių sritis: bendravimo, emocijų reguliavimo, socialinius ir kognityvinius, taip pat problemų sprendimo įgūdžius. Kiekvienos srities socialiniai įgūdžiai apima „molekulinius įgūdžius, tokius kaip žvilgsnio kontaktas, verbalinė ir neverbalinė raiška (Grover et al., 2020). Milligan et al. (2017) išskiria neuropsichologinius veiksnus, turinčius įtakos socialiniams įgūdžiams: dėmesio kontrolę, vykdomąją veikimą, apdorojimo greitį, vizualinį ir erdvinį apdorojimą.

Socialiniai įgūdžiai atlieka įvairias *funkcijas*. Tinkami socialiniai įgūdžiai padeda siekti socialinių tikslų, tenkinti savo ir (ar) kitų asmenų poreikius ir kt., todėl šių įgūdžių ugdymas itin svarbus asmens gerovei (Del Prette & Del Prette, 2021). Tyrėjų teigimu, socialiniai įgūdžiai nėra įgimti, jų įgyjama stebint, mokantis juos praktikuoti. Socialinių įgūdžių stoka turi įtakos veiksmingam socialiniam funkcionavimui, taip pat ir gebėjimui užmegzti tarpasmeninius santykius, juos palaikyti ir pan.

Trūkstant bendravimo įgūdžių, galimos įvairios pasekmės: žemesni akademiniai rezultatai, elgesio sunkumai ir kt. (Brignell et al., 2018). Bendravimo ir bendradarbiavimo, socialinio dalyvavimo įgūdžiai pasireiškia gebėjimu dalyvauti socialinėje sąveikoje, bendradarbiauti bendroje veikloje su kitais asmenimis. Sėkmingai socialinei sąveikai būtinas socialinis abipusiškumas, pasireiškiantis elgesiu, rodančiu, kad asmuo sąveikos metu atsižvelgia į kito asmens mintis ir jausmus (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Bendradarbiavimas apima gebėjimus laikytis taisyklių, dalytis, padėti kitiems dalyvaujant bendroje veikloje (Özerk et al., 2021).

Specifiniai problemų sprendimo įgūdžiai reikalauja gebėjimų suprasti problemos esmę, generuoti alternatyvas, priimti sprendimus ir juos įgyvendinti. Taigi, galima teigti, kad taip pat reikalaujama socialinių ir kognityvinių įgūdžių: socialinės sąveikos tikslų, susijusio konteksto, gebėjimo suprasti socialines užuominas, atpažinti sąveikos dalyvių ir savo emocijas ir kt. (Grover et al., 2020). Socialiniai ir kognityviniai įgūdžiai leidžia suprasti ir interpretuoti socialinę situaciją, pasirinkti tinkamą elgesio atsaką, plėtoti ir palaikyti socialinius ryšius. Socialinių ir kognityvinių įgūdžių trūkumai gali turėti reikšmingų pasekmių – tiek vaikams, tiek ir suaugusiesiems gali kilti socialinių ir emocinių problemų (Grover et al., 2020).

Emocijų reguliavimo įgūdžiai susiję su gebėjimais suprasti savo ir kitų emocijas, reikšti ir valdyti savo emocijas, identifikuoti savo ir kitų emocijas ir susieti jas su socialiniu kontekstu (Gev et al.,

2021). Tyrimais nustatyta, kad socialiniai įgūdžiai yra susiję su emocijų raiškos ir jų valdymo įgūdžiais (Berkovits et al., 2017; Reyes et al., 2020). Emocijų valdymas labai svarbus, siekiant sėkmingai bendrauti su socialinės aplinkos žmonėmis. Ugdant emocijų valdymo įgūdžius, gerėja socialiniai įgūdžiai, mažėja elgesio problemų (Berkovits et al., 2017). Gev et al. (2021) atliktas tyrimas patvirtino tiesiogines emocijų supratimo ir jų reguliavimo sąsajas su socialine kompetencija.

Taigi socialinių įgūdžių konstruktas yra sudėtingas, multidimensinis, integruojantis įvairius gebėjimus. Tyrimai rodo, kad socialinius įgūdžius galima ugdyti ir stiprinti taikant tikslines ugdymo programas, o išugdyti socialiniai įgūdžiai gali padėti pasiekti geresnių rezultatų įvairiose gyvenimo srityse (Grover et al., 2020). Tyrėjų teigimu (Grover et al., 2020), socialiniai įgūdžiai tiesiogiai keičiami labiau negu socialinė kompetencija, todėl jie laikytini pagrindiniu intervencijos tikslu.

Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų socialiniai įgūdžiai. Asmenys, turintys autizmo spektro sutrikimą, apibūdinami kaip turintys tipinių bruožų (socialinės sąveikos inicijavimo ir dalyvavimo bendroje veikloje su kitais asmenimis sunkumai ir (ar) atitolimas nuo žmonių; verbalinio ir neverbalinio bendravimo, gebėjimo suprasti socialinę situaciją sunkumai; elgesio ypatumai ir kt.), bet taip pat akcentuojamas jų bruožų individualumas, atsižvelgiant į intelektą, kalbos raidą ir kt. veiksnus (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Autizmo spektro sutrikimas gali (ne)būti kartu su intelekto sutrikimu ir (ar) kalbos sutrikimu (APA, 2013).

Gebėjimas bendrauti yra vienas iš esminių socialinių įgūdžių. Esant autizmui, verbalinio ir neverbalinio komunikavimo ir socialinio bendravimo trūkumas pasireiškia įvairiai, priklausomai nuo asmens amžiaus, intelekto, kalbinių gebėjimų, taip pat ir kitų veiksnių (APA, 2013; Syriopoulou-Delli et al., 2016; Vogindroukas et al., 2022). Autizmo nustatymo kriterijai nenurodo kalbos sutrikimo kaip vieno iš požymių, būdingų autizmo spektro sutrikimą turintiems asmenims (APA, 2013), nors nemaža dalis vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, patiria įvairaus lygio verbalinės komunikacijos sunkumų. Socialinis kalbos vartojimas (arba pragmatinė kalba) apima pokalbio inicijavimo ir palaikymo, informacijos perteikimo, pokalbio temos keitimo, nepažodinio kalbos supratimo, tinkamo komunikacijos moduliavimo, atsižvelgiant į kontekstą, įgūdžius (Moody & Laugeson, 2020). Kai kurie socialinio kalbos vartojimo (pokalbių inicijavimo ir palaikymo, neverbalinio bendravimo, prisitaikymo prie konteksto) ypatumai būdingi autizmo spektro sutrikimų atvejais (APA, 2013). Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria įvairaus lygio kalbinio bendravimo iššūkių. Vieni vaikai nekalba arba tik minimaliai vartoja kalbą, kiti turi specifinių kalbos ypatumų (echolalija, neįprastai vartojami žodžiai, negebama suprasti kalbos, į kito asmens kalbą nereaguojama). Kai kurių vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, kalba pasižymi ribotu komunikaciniu funkcionalumu dėl socialinio abipusiškumo stokos, pavyzdžiui, kalba dažniau vartojama poreikiams reikšti, o ne komentuoti, savo emocijoms apibūdinti ar kalbėtis (APA, 2013). Kai kurie vaikai turi ir stiprybių, pavyzdžiui, demonstruoja išskirtinius kalbos gebėjimus, tarp jų ir kalbinį kūrybiškumą (APA, 2013; Ibrahimagic et al., 2021; Vogindroukas et al., 2022).

Tyrimai rodo, kad vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, sudėtinga atpažinti emocijas, veido išraiškas, balso toną ir kūno kalbą, reikšti ir valdyti savo emocijas, suprasti kitų žmonių emocijas ir į jas reaguoti (Trevisan et al., 2021; Rice et al., 2022; Tuna, 2023 ir kt.).

Riboti socialiniai įgūdžiai gali būti susiję ir su pažinimo sutrikimais – suvokimo, mąstymo ir dėmesio trūkumais. Skirtingai pasireiškia vaikų, kartu su autizmo spektro sutrikimu turinčių ir intelekto sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumas (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Nustatyta, kad intelekto negalią turintys vaikai patiria daugiau socialinės sąveikos sunkumų dėl socialinio abipusiškumo stokos, šių vaikų elgesys dažniau neatitinka socialinio konteksto, vaikai prasčiau geba atpažinti socialines užuominas, veido išraiškas, kai kurie klaidingai interpretuoja kitų žmonių ketinimus (Syriopoulou-Delli et al., 2016).

Mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ugdymo strategijos. Vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, labai svarbus socialinių įgūdžių ugdymas. Šiems vaikams sudėtinga įgyti socialinių įgūdžių savaiminiu būdu, sąveikaujant natūraliai socialinėje aplinkoje, todėl reikia gerai suplanuotų, reguliarių, tikslingai mokykloje ir įvairiose kitose aplinkose taikomų socialinių įgūdžių ugdymo strategijų (Watkins et al., 2017; Grover et al., 2020; Özerk et al., 2021).

Watkins et al. (2017) atliktos metaanalizės rezultatai rodo, kad yra įvairių potencialiai veiksmingų intervencijų, kurios palengvina mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinę sąveiką su bendraamžiais. Daugelis tyrimų patvirtino bendraamžių tarpininkaujamų intervencijų, taip pat socialinių naratyvų intervencijų (tinkamiausios kaip papildomos arba tam tikram įgūdžiui ugdyti skirtos programos), socialinių įgūdžių mokymo, struktūruoto žaidimo grupės, pagrindinio reagavimo mokymo, vaizdo modeliavimo ir kitų intervencijų didesnę ar mažesnę veiksmingumą, ypač jei derinamos kelios intervencijos (Watkins et al., 2017; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Özerk et al., 2021 ir kt.). Kaip teigia Watkins et al. (2017), šios intervencijos gali būti rekomenduojamos siekiant pagerinti mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sąveiką su bendraamžiais. Tačiau vienas efektyviausias metodas nenustatytas.

Be to, pastebimas atotrūkis tarp įrodymais grįstų socialinių įgūdžių intervencijų ir jų įgyvendinimo mokyklos aplinkoje (Özerk et al., 2021). Pagrindinės atotrūkio priežastys susijusios su mokytojų kompetencijų ir paramos jiems stoka, laiko trūkumu, ugdymo prioritetų nesuderinamumu, išteklių ir motyvacijos stoka (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019). Tai rodo, kad mokykloms reikalingos socialinių įgūdžių strategijos, kurios nesunkiai įgyvendinamos kasdieninėje mokyklos veikloje ir mokinio šeimos aplinkoje.

Socialinių įgūdžių grupinis mokymas yra viena iš dažniausiai taikomų mokyklos intervencijų, ugdant mokinius, turinčius autizmo spektro sutrikimą (Özerk et al., 2021). Tyrėjų teigimu, mokykloje vykdomo socialinių įgūdžių grupinio mokymo modeliai yra trijų tipų: a) įgūdžiais grįstas (didaktinis mokymas); b) įsitraukimu grįstas (bendraamžiai įsitraukia į bendrą veiklą, pavyzdžiui, į žaidimą); c) mišrūs modeliai (derinamas tiesioginis įgūdžių mokymas, didaktinis modelis, vėliau – bendraamžių įsitraukimu grįstas modelis). Socialiniai įgūdžiai turi būti ugdomi realiuose kontekstuose (Einfeld et al., 2017; Özerk et al., 2021), taikant įvairius socialinių įgūdžių ugdymo metodus: instruktavimą, modeliavimą, elgesio pratysbas, grįžtamąjį ryšį ir savęs vertinimą, namų užduočių skyrimą, vizualinę pagalbą, bendraamžių, tėvų, mokyklos personalo įtraukimą ir kt. (Beaumont et al., 2017; White et al., 2023).

Kita vertus, tyrimai rodo, kad dauguma intervencijų grįstos orientacija į mokinių trūkumus. Kai kurie tyrimai (Kumar & Mohideen, 2019; Clark & Adams, 2020; Caiels et al., 2021) atskleidžia, kad perspektyvesnės gali būti stiprybėmis grįstos intervencijos, sutelkiant dėmesį į tai, ką vaikai geba ir ką jiems patinka daryti.

Stiprybėmis grįsta socialinių įgūdžių ugdymo strategija. Stiprybių perspektyva yra alternatyva trūkumais grindžiamam požiūriui. Orientuojamasi į mokinio turimus asmeninius išteklius (gebėjimus, pomėgius), bendruomenės išteklius ir bendruomenės sanglaudą (Caiels et al., 2021), o ne į iššūkius ar problemas. Stiprybių perspektyva nepaneigia problemų, tačiau akcentuoja, kad neturi būti ignoruojamos asmens turimos stiprybės (Saleebey, 1996). Pastaraisiais metais sukurta nemažai stiprybėmis besiremiančių ir įrodymais grįstų socialinio darbo modelių (Saleebey, 1996; Saleebey, 2013; Caiels et al., 2021), tačiau vis dar pasigendama stiprybėmis grįstų socialinių įgūdžių ugdymo mokyklose tyrimų (Saleebey, 2008; Kumar & Mohideen, 2019). Stiprybėmis grįstas ugdymas į mokyklinio ugdymo praktiką integruoja pozityviosios psichologijos požiūrį, kai mokinio stiprybėmis ugdymo procese naudojamos kaip teigiamų pokyčių priemonė, skatinant teigiamas emocijas ir elgesį, orientuojantis į teigiamus ugdymosi rezultatus (Kumar & Mohideen, 2019). Identifikuojant

mokinių stiprybes ir ugdant socialinius įgūdžius, pripažįstamas reikšmingas tėvų indėlis (Charlop et al., 2018; Denham, 2019; Joseph et al., 2022; Cheng et al., 2023 ir kt.).

Esminiai stiprybėmis grįsto ugdymo strategijos principai – nuolatinis mokinio stiprybių stebėjimas ir vertinimas; ugdymo individualizavimas, siekiant, kad ugdymas atitiktų mokinio stipriąsias puses, poreikius ir asmeninio augimo tikslus; mokinių, mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo tinklų kūrimas, siekiant palaikyti ir sustiprinti individualias stiprybes; mokinio stiprybių plėtojimas, tikslingai įtraukiant mokinį į socialines sąveikas įvairiuose ugdymosi kontekstuose (Lopez & Louis, 2009; Elder et al., 2018; Caiels et al., 2021; Niemiec & Pearce, 2021; Joseph et al., 2022; Golubnichy, 2024 ir kt.).

Stiprybių perspektyva reikalauja kito požiūrio ne tik į asmenis, bet ir į jų šeimos narių kompetencijas, galimybes, vertybes, skirtumus, į kuriuos reikia atsižvelgti ir juos vertinti kaip išteklius, nors kartais tai itin sudėtinga (Saleebey, 1996).

Tyrimo metodologija

Pasirinkta kokybinio tyrimo strategija – atvejo tyrimas, grindžiamas šiuolaikine socialinių įgūdžių samprata (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021) ir stiprybių perspektyva (Saleebey, 2013; White et al., 2023) kaip socialinių įgūdžių ugdymo strategija.

Socialiniai įgūdžiai laikomi specifiniu elgesiu, kurio galima išmokyti, kurį galima stebėti ir išmatuoti (Del Prette & Del Prette, 2021). Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių raiška buvo tiriama remiantis teorine socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų ir jų funkcijų samprata (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021) ir vadovaujantis požiūriu, kad socialiniai įgūdžiai laikomi tiesiogiai keičiamais, todėl jie gali būti pagrindinis intervencijos tikslas (Grover et al., 2020). Socialinių įgūdžių funkcionalumo (stiprybių) identifikavimas yra esminis žingsnis modeliuojant kryptingą stiprybėmis grįstą socialinių įgūdžių ugdymą, kuriuo siekiama veiksmingai pagerinti mokinio socialinės sąveikos kokybę įvairiose aplinkose ir situacijose (Kumar & Mohideen, 2019; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Özerk et al., 2021; White et al., 2023 ir kt.). Stiprybių perspektyva grįstas ugdymas neignoruoja negalios ir mokinio patiriamų sunkumų.

Mokinio turimų socialinių įgūdžių funkcionalumo identifikavimas šiame tyrime buvo logiškas atspirties taškas modeliuojant stiprybėmis grįstą individualų ugdymo planą. Ugdant socialinius įgūdžius numatyta intensyvuoti mokinio socialines sąveikas su bendraamžiais atliekant įvairias veiklas. Šių sąveikų metu vaikas mokosi bendravimui svarbių įgūdžių (inicijuoti ir palaikyti sąveiką, naudoti tinkamus gestus ir kt.).

Svarbu, kad vaiko stiprybėmis grįstas socialinių įgūdžių ugdymas skatina prasmingą mokytojų ir šeimų bendradarbiavimą (Elder et al., 2018). Bendradarbiaujant mokytojams ir mokinio tėvams, mokinio stiprybių ir patiriamų iššūkių analizė leidžia kryptingai planuoti pagalbos mokiniui tikslus, nustatyti siektinus ugdymo rezultatus.

Tyrimo metodai. Atvejo tyrimas socialiniuose moksluose taikomas siekiant suvokti nagrinėjamą socialinį reiškinį realiame kontekste (Darke & Shanks, 2002). Mokslinėje literatūroje (Darke & Shanks, 2002) nurodoma, kad atvejo tyrimuose gali būti taikomi įvairūs įrodymų šaltiniai, o duomenų rinkimo metodai įprastai apima kokybinius metodus. Atliekant straipsnyje pristatomo atvejo tyrimą, taikyti šie tyrimo metodai: teorinė analizė, atvejo analizė (taikant pusiau struktūruoto interviu, grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*), individualaus socialinių įgūdžių ugdymo plano modeliavimo ir turinio analizės metodus).

Atvejo tyrimas apėmė kelis etapus. Pirmame etape atlikta socialinių įgūdžių sampratos ir funkcijų, taip pat vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ir jų ugdymo bei stiprybių perspektyvos teorinė analizė. Tai leido pasirinkti analizei tinkamus duomenų rinkimo metodus ir duomenų analizės strategijas bei užtikrinti surinktų įrodymų tinkamumą ir pagrįstumą (Darke & Shanks, 2002). Antrame etape taikyti empirinio tyrimo metodai: pusiau struktūruotas interviu ir turinio analizė.

Empirinio tyrimo metodai. Atliekant pusiau struktūruotą interviu, dalyviams pateikti atvirojo tipo klausimai, kuriais siekta atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių (bendravimo, dalyvavimo bendroje veikloje, sąveikos inicijavimo, palaikymo, elgesio, emocijų ir kt.) raišką įvairiose ugdymo aplinkose (*Kokiais būdais mokinys komunikuoja? Kaip mokinys reiškia savo emocijas? Savo poreikius? Kaip mokinys elgiasi kasdienėje socialinėje aplinkoje?* ir kt.).

Trečiame etape, remiantis pusiau struktūruoto interviu ir turinio analizės metodais nustatytomis mokinio socialinių įgūdžių stiprybėmis ir sunkumais, buvo modeliuojamas individualus socialinių įgūdžių ugdymo planas, apimantis 3 mėn. laikotarpį.

Ketvirtame etape, remiantis parengtu planu, mokykloje ir šeimoje buvo ugdomi mokinio socialiniai įgūdžiai, taikant socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelį, kuris, kaip jau minėta, yra viena iš prieinamiausių mokyklinių intervencijų mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, ugdyti (Özerk et al., 2021). Atvejui tirti pasirinktas įvairių ugdymo dalyvių įsitraukimu grįstas socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelis, kai, suaugusiesiems (pedagogams, tėvams) vadovaujant, vaikas kartu su bendraamžiais įsitraukia į bendrą veiklą. Nuolatinis pedagogų ir mokinio tėvų bendradarbiavimas ir elgesio pokyčių stebėjimas yra socialinių įgūdžių grupinio mokymo sėkmės pagrindas (Özerk et al., 2021), todėl, tiriant vaiko socialinių įgūdžių ugdymo atvejį, pakviesti dalyvauti jo tėvai. Tėvams suteiktos instrukcijos, kaip šeimoje ugdyti vaiko socialinius įgūdžius, užtikrinant individualaus ugdymo plano tęstinumą namų sąlygomis.

Penktame etape, pasibaigus individualaus ugdymo plano vykdymo laikotarpiui, apibendrinti mokinio socialinių įgūdžių ugdymo rezultatai. Apibendrinimas vyko taikant grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) metodą. Grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) dalyviams buvo užduodami atvirieji klausimai apie pastebėtus socialinių įgūdžių (dalyvavimo, bendravimo, dėmesio koncentracijos ir kt.) pokyčius (*Kokie yra vaiko dalyvavimo bendroje veikloje pokyčiai? Kokių pastebite bendravimo įgūdžių pokyčių? Kokių pastebite kitų vaiko socialinių įgūdžių pokyčių? Kaip šiuo metu vaikui sekasi susikaupti ir išlaikyti dėmesį veiklos metu?*).

Duomenų analizės metodai. Taikant turinio analizės metodą, pusiau struktūruoto interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) tekstų turinys buvo nuosekliai nagrinėjamas daug kartų skaitant, dalijant tekstą į prasminius analizės vienetus (frazes, sakinius), kurie koduoti ir jungti į turinio prasmines kategorijas ir subkategorijas, atspindinčias esminius mokinio socialinių įgūdžių raiškos ir funkcionalumo aspektus. Interviu turinio kategorijos ir subkategorijos suformuluotos remiantis socialinių įgūdžių teorinės analizės duomenimis, todėl galima teigti, kad teorinės sąvokos, taikytos empiriniams atvejų duomenims, patvirtina empirinę tikrovę (Darke & Shanks, 2002).

Empiriniai tyrimo duomenys pateikiami lentelėse, iliustruojant kategorijų ir subkategorijų turinį autentiškais interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) dalyvių teiginiais.

Tyrimo imtis sudaryta taikant tikslinės atrankos būdą. Atvejo tyrimui pasirinktas 8 m. mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą. Pusiau struktūruoto interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) dalyviai – mokinio ugdytojai (logopedė, muzikos mokytoja, gydomojo fizinio ug-

dymo mokytoja, trys neformaliojo ugdymo mokytojai, klasės vadovė, taip pat mokinio asistentė, mokinio šeimos nariai: motina, tėvas, močiutė). Tyrimas atliktas specialiojoje mokykloje. Interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) apklausos vyko mokykloje ir (ar) nuotoliniu būdu (atsižvelgiant į tyrimo dalyvių galimybes).

Tyrimo etika. Atliekant atvejo tyrimą, taikyti esminiai tyrimo etikos principai: informuoto sutikimo, dalyvavimo savanoriškumo, anonimiškumo, konfidencialumo. Tyrimo dalyviams suteikta informacija apie tyrimo tikslą, dalyvavimo tyrime savanoriškumą, galimybę bet kuriuo momentu atsisakyti dalyvauti tyrime. Atvejo tyrimo dalyviai informuoti, kad, laikantis anonimiškumo ir konfidencialumo principų, jų teiginiai koduojami, tyrimo rezultatai nuasmeninami ir naudojami tik apibendrinti. Gautas mokinio tėvų ir pedagogų sutikimas kartu su vaiku dalyvauti tyrime. Gavus tyrimo dalyvių leidimą, pusiau struktūruotų interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) apklausos metu daryti garso įrašai, kurie vėliau tiksliai transkribuoti į elektronines laikmenas ir nuasmeninti, t. y. panaikinta bet kokia informacija (tyrimo dalyvių vardai, mokyklos pavadinimas ir kt.), potencialiai galinti leisti identifikuoti tyrimo dalyvius. Parengus interviu ir grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) apklausų tekstines transkripcijas, atsižvelgiant į tyrimo dalyvių pageidavimus, garso įrašai sunaikinti.

Tyrimo rezultatai

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių raiška. Atvejo tyrime dalyvavo 8 m. mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą. Pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) vertinimu, mokinys turi kai kurių verbalinio ir neverbalinio komunikavimo bei emocinių ir savikontrolės gebėjimų.

Psichologinio vertinimo duomenys

Stiprybės. Ramiai sėdi prie stalo, trumpam susikaupia ir kryptingai atlieka kai kurias konstravimo užduotis. Geba analizuoti ir lyginti formas, dydžius, nustato visumos ir dalies ryšius. Geba apibendrinti pagal vieną požymį. Atliekant užduotis dominuoja teigiamas emocinis fonas.

Sunkumai. Menkai ir trumpai domisi siūlomomis užduotimis, pastebima veiklos motyvacijos stoka. Daugumą užduočių atsisako atlikti, jomis nesidomi. Negeba apibendrinti pagal du požymius. Vertinimo metu menkai orientuojasi į teikiamą pagalbą (parodymą) arba visai nesinaudoja pagalba. Minėtini kalbinio komunikavimo sunkumai (vertinimo metu kalba nebendravo).

Psichologinio vertinimo išvada – kokybinės pažinimo, komunikavimo, veiklos organizavimo ir motyvacijos charakteristikos atitinka autizmo spektro ir nepatikslinto intelekto sutrikimo požymius.

Logopedinio vertinimo duomenys

Stiprybės. Nustatyti *impresyvosios kalbos gebėjimai*: supranta dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus. *Ekspresyvosios kalbos gebėjimai*: taria nesudėtingos garsinės struktūros žodžius. *Sunkumai*: kalba nebendrauja; artikuliacija vangė, garsų tarimas neaiškus; echolalija. Foneminio suvokimo užduočių neatlieka. *Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai*: norus reiškia gestais, mimika, kartais balsu.

Logopedinio vertinimo išvada – specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo.

Pedagoginis vertinimas

Stiprybės: pasako skaičių seką (1–10), suskaičiuoja daiktus, priskiria daiktų kiekiui skaitmenį, jį įvardija. Mėgsta dėlionės, žiūrėti filmukus. *Sunkumai*: daugelio užduočių, kurias gali atlikti ugdymo įstaigoje, pedagoginio vertinimo metu neatliko: neparodė objektų, pavaizduotų paveikslėliuose, spalvų, raidžių, nelygino ir negrupavo daiktų, nekopijavo raidžių, žodžių, skaitmenų.

Pedagoginio vertinimo išvada – pažintiniai įgūdžiai nepakankami.

Taigi pedagoginis psichologinis vertinimas atskleidė tik kai kuriuos socialinius įgūdžius (verbalinio ir neverbalinio kontakto, komunikavimo, emocinio ekspresyvumo ir valdymo gebėjimus). Nurodoma, kad pedagoginio psichologinio vertinimo metu mokinys neatliko kai kurių užduočių. Galima manyti, kad atsisakymas atlikti kai kurias užduotis susijęs su šiam vaikui būdinga elgsena stresinėse ar nerimą keliančiose situacijose (pasirinktinis atsiribojimas tam tikrose situacijose ir (ar) su tam tikrais žmonėmis).

Įvairių vertinimų derinys laikomas patikimesniu negu naudojimas tik vieno vertinimo rezultatais (White et al., 2023), todėl duomenys apie vaiko socialinius įgūdžius papildyti tyrimo dalyvių pusiau struktūruoto interviu metodu. 1 lentelėje pateikiami interviu duomenys apie vaiko dalyvavimo veikloje, socialinio bendravimo ir komunikavimo įgūdžius.

1 lentelė

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, dalyvavimo veikloje, socialinio bendravimo įgūdžiai ir komunikavimo būdai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Dalyvavimas veikloje ir dėmesio koncentracija	Pasyvus dalyvavimas	
	Nesidomėjimas bendra veikla	<i>Jis į juos <...> dirgliai nereaguoja, bet kaip ir nebūtų jų. / Didelio <...> poreikio jis <...> neparodo, kad jam reikia kažką <...> bendrai veikti. / Kad įsijungtų su kitu vaiku į tą žaidimą, tai ne. <...>. Daugiausia yra vienas.</i>
	Trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų, atliekant bendrą veiklą	<i>Jis įsitraukia labai sunkiai. / Kyla nemažai iššūkių dalyvauti <...> bendrose veiklose su kitais vaikais. / Grupėj dirbant jis vis tiek panirsta į tą individualią savo veiklą.</i>
	Atsisakymas dalyvauti bendroje veikloje	<i>Jeigu <...> reikia kažką bendrai veikti, tai dažniausiai prasideda <...> protestavimas arba jis tiesiog užsidaro savy. / Nedalyvauja bendrojoje veikloje, atsiriboją. / Negeba žaisti su kitu vaiku. Žaidžia vienas.</i>
	Pomėgiai	<i>Patinka jam lego. <...>. Ir tokios „pūzlės“ patinka. / Visi šie mokslo metai jau jam tik lego, lego. / Jis labai gerai supranta, kokios veiklos ar užduotys, ar priemonės, žaidimai jam patinka, kurie nepatinka. Jis atėjęs į klasę gali iš karto eiti prie spintos ir jau rodyti kažkokį žaidimą ar priemonę, kuri jam patinka, kurios jis norėtų. / Važiuoti jam patinka <...>.</i>
	Trumpalaikis dėmesys	<i>Trumpalaikis dėmesio išlaikymas pas jį yra. / <...> kelioms minutėms <...> gali susikaupti <...>. / Tai jam yra sunkiau susikaupti, dėmesį koncentruoti, nes labai blaškosi. / <...> jis toks besimėtantis. Lyg ir įsitraukia, bet kažkur „nusimetė“ mintis, vėl nulėkė kažkur.</i>
Socialinis bendravimas	Įsivertinimo sunkumai	<i>Ir kad jis <...> adekvačiai save įsivertintų, tai nemanau. / Būna kortelės, jis neparodo, ar jam sekasi gerai, ar blogai. <...> aš manau, kad tikrai jis nebūna moka save įsivertinti. / <...> vertinti save jam sekasi sunkiai.</i>
	Menkas domėjimasis bendraamžiais	<i>Sunkiai jam sekas bendrauti. <...>. Net nepasižiūrės [į vaikus]. Net į tą pusę <...> nepasižiūrės. / Jokio bendravimo <...>. Taip, kaip nebūtų. / Gali žmogaus net nepastebėti <...>.</i>
	Visiškas atsiribojimas	<i>Dažniausiai jis būna vienas, užsiėmęs savo mėgstama veikla arba savam pasauly užsidaręs. <...> vis dėlto jam kažkaip patogiau <...> vienam savo tam burbulė, susikurtam pasauly, negu kad ieškoti kažkokio <...> kontakto. / Vaikus jis visiškai ignoruoja. <...>. Neina išvis su vaikais į kontaktą. / Jisai paneria į save. <...> atsiriboją <...>.</i>

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Komunikavimo būdai	Impresyvioji kalba	
	Trumpų instrukcijų supratimas	<i>Kažkokia trumpa instrukcija.</i>
	Ribotas kalbos supratimas	<i>Nesupranta, kai į ją kreipiasi, kad ją šnekina.</i>
	Ekspresyvioji kalba	
	Minimalus verbalinis komunikavimas	<i>Pasakyt jis mažai kažką <...> sako. / Žodžių nelabai. / <...> nelabai kalba ir nelabai nori savo poreikius išreikšti verbaliai. / Būna žodžių. <...>. Bet tokie pavieniai.</i>
	Garsažodžiai	<i>Jeigu būna piktas, tai dažniausiai tokius kaip pasipiktinimo garsus <...> leidžia. / Ne visada noriai atkartoja, mėgdžioja garsažodžius, žodžius.</i>
	Neverbalinis komunikavimas	
		<i>Jeigu jis kažko nori, <...> rodo. Ranka. / Rodo į savo maisto dėžutę, kad jis jau valgyti nori. / Jis parodo, ko nori. / Rodo pirštu tą daiktą, kurio jis nori <...>.</i>
	Gestai ir kūno kalba	<i>Jeigu jis kažko nori, veda <...>. Eina į tą vietą. / Jeigu aš nesuprasiu, ko nori, paims, atves į tą vietą. / Paima mane už rankos ir veda mane link to daikto, kurio jam reikia, kurio jis nori.</i>
		<i><...> jis prieina. / Jeigu jis kažko nori, jam kažko iš manęs reikia, jis nori kažko paprašyti, jis prieina prie manęs.</i>
	Žvilgsnio kontaktas	<i><...> jis žiūri į akis. / Akių kontaktą palaiko. / Žvilgsniu jis. <...>. Sukausto tavo dėmesį.</i>

Neverbalinio komunikacinio elgesio trūkumai pripažįstami autizmui būdingais bruožais (APA, 2013; Rice et al., 2022), tačiau atvejo analizėje dalyvavęs vaikas turi kai kurių neverbalinio kontakto gebėjimų – geba poreikius išreikšti žvilgsniu, gestais ir kūno kalba. Vis dėlto šie neverbalinio komunikavimo gebėjimai riboja socialinio bendravimo funkcionalumą ir atitinka autizmo spektro sutrikimui tipiškus neverbalinio komunikacinio elgesio ypatumus (APA, 2013). Neverbalinės komunikacijos įgūdžių tobulinimas gali būti naudingas ugdant socialinės sąveikos gebėjimus (Yavuz et al., 2019). Tyrėjų teigimu, vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinė kompetencija, kognityvinė reprezentacija, žodinio ir neverbalinio bendravimo įgūdžiai reikšmingai susiję, neverbalinis bendravimas svarbus adaptyviai vaikų socialinei sąveikai.

Nagrinėjant tyrimo dalyvių teiginius, išryškėjo vaiko socialinio abipusiškumo stoka, vienpusiškas kontaktas. Vaikas turi pamėgtą veiklą ir geba žaisti, tačiau jam būdinga menka socialinės sąveikos ir bendros veiklos motyvacija – nenori dalyvauti bendroje veikloje. Atvejo tyrime dalyvavusio vaiko socialinio abipusiškumo stoka (nesidomėjimas bendraamžiais, jų veikla, neįprastas reagavimas jiems kalbinant ir į kitas socialines sąveikas) paveikia kasdinių socialinių mainų kokybę. Panašius duomenis atskleidė ir Schwartz et al. (2021) atliktas tyrimas.

Emocinis jautrumas ir ekspresyvumas apima gebėjimą tinkamai reikšti teigiamas ir neigiamas emocijas sąveikos metu (Denham, 2019). 2 lentelėje pateikiami interviu duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, emocinio jautrumo, emocijų ekspresyvumo ir valdymo gebėjimus.

2 lentelė

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, emociniai įgūdžiai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Emocinis jautrumas	Tinkama reakcija į balso toną	<i>Jeigu tu švelniai šneki, jis supranta švelnią intonaciją. Ir jis reaguoja į griežtesnę intonaciją. / Labai jautriai reaguoja į kažkokį pakeltą toną, rėkimą, šaukimą.</i>
	Empatiška reakcija į kito asmens emocijų raišką	<i><...> vaikai juokiasi, kartu su manim vaidina, jis iš karto juokiasi ir jam patinka, klauso, stebi. / Kitą vaiką bari, jis labai <...> į tai sureaguoja jautriai. <...> jis iš paskos gali pradėti verkti. / Jeigu kitas vaikas pradeda verkėti, J. dažniausiai iš karto tampa toks dirglus, irzlus ir <...> pats pradeda verkėti.</i>
Emocinis ekspresyvumas	Pozityvi reakcija į pagyrimą	<i>Kai jį giri, tai jis reaguoja. / Jis džiaugiasi, suduoda tuos „penkis“.</i>
	Jautrumas kritikai	<i>Pusę žodžio pasakyk. <...>. Ašaros kaip pupos bėga, <...> eina skūstis <...>, atrodo, <...> čia katastrofa.</i>
	Džiaugsmo emocijos raiška	<i><...> pradeda džiaugtis. Ir pradeda ir juoktis, ir krykštauti, ir ploti. / Kai jam linksma <...>, jis juokiasi tada. / Jeigu jam būna linksma, tai jis dažniausiai šypsosi, juokiasi.</i>
	Pykčio emocijos raiška	<i>Jeigu piktas, tai jis irzlus. / Jei piktas, gali mėtyt ką nors. Patrankyt gali. / Piktai pradeda gal verkėti. / Kada jis pyksta, jis prieštariauja.</i>
	Liūdesio emocijos raiška	<i>Jeigu liūdi, tai verkia. / Jeigu būna liūdnas <...>. Jis taip vienoj vietoj labiau sėdi, gal mažiau tų garsų kažkokių skleidžia. Toks lyg nuobodžiaujantis atrodytų, veiklos kažkokios nelabai imasi.</i>
	Prieštaravimo raiška	<i>Jis ir nedaro to, kas jam nepatinka, jis protestuoja. / Prieštariauja, rodo, kad to nenori, bando visais būdais parodyti, kad man tas nepatinka. / Jis pyksta, jis rodo, kad nenori, rodo su ranka, ko nori, derasi. / Jeigu jis kažką negerai padaro, <...> nereaguoja. / „J., valgyk su šakute <...>“. Pasižiūrės <...>, paims tą šakutę, porą ten tų makaronų paims ir vėl su rankytėmis valgys...</i>
Emocijų valdymas ir nusiraminimo būdai	Mėgstama veikla	<i>Kol jam nepakeisi kažkokios <...> veiklos arba užduoties į jam patinkančią. Tada jis nusiramina. / Jeigu jis gavo tą lego, tai jis jau ir ramus.</i>
	Sensorinės priemonės	<i><...> jam nusiraminti labai padeda įvairios sensorinės priemonės.</i>
	Susitarimai	<i>Susitarimai jį ramina. Jeigu žino, dabar taip, paskui taip, jį ramina. / <...> nurinti padeda <...> toks trumpas, griežtas pasakymas. / Jį visur gali vežtis, visur vestis. / Jis ateina, užsiima savo vietą. / Į lauką einam gan tvarkingai, ramiai visada. <...>. Be jokių problemų lauke. / Bet tikrai nebus <...>, kad praras tą kontrolę, puls, atims, užgaus <...>.</i>
	Nusiraminimas eliminavus dirgiklį	<i>Jeigu susierzino dėl triukšmo, tai dažniausiai jis natūraliai ir nurims tada, kai tas triukšmas liausis.</i>
	Emocinis palaikymas Nusiraminimas, padedant kitiems asmenims	<i>Bandom pabūti su J. kartu. <...>. Ar tai už rankos, ar tai kažkaip <...> prisiglaudus.</i>

Tyrime dalyvavęs vaikas turi kai kurių emocinių įgūdžių – emocinio jautrumo ir emocijų raiškos gebėjimų. Sunkiau sekasi valdyti pykčio emocijas, tačiau turima savų nusiraminimo būdų (nusiramina atlikdamas mėgstamą veiklą, naudodamasis sensorinėmis priemonėmis ir pan.). Kaip teigia Özerk et al. (2021), emociniai įgūdžiai apima savikontrolę, taisyklių laikymąsi, kompromisą konfliktinėse situacijose, kritikos priėmimą, bendradarbiavimą su kitais, organizuotumą. Tyrimais įrodyta, kad emocijų valdymo įgūdžiai koreliuoja su vaikų autizmo, socialinių įgūdžių ir elgesio rodikliais (Berkovits et al., 2017). Emocijų valdymo įgūdžių ugdymas gali pagerinti socialinius įgūdžius ir elgesį, kad vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, galėtų sklandžiau integruotis į bendraamžių aplinką (Berkovits et al., 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad pusiau struktūruoto interviu metodu gauti duomenys apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumą. Interviu dalyviai daugiau kalbėjo apie mokinio socialinių įgūdžių trūkumus, tačiau galima teigti, kad **vaikas turi tam tikrų socialinių įgūdžių stiprybių**.

Dalyvavimo bendroje veikloje įgūdžius mokytojai ir mokinio tėvai apibūdino kaip pasyvų dalyvavimą (išklauso žodinius nurodymus, klausimus, trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų bendros veiklos vietoje, priminus laikosi susitarimų), trumpai gali išlaikyti dėmesį. Vaikas turi savo mėgstamą veiklą („Lego“ konstravimas, žaidimas su sensoriniais žaislais), tačiau labiau patinka žaisti vienam, o ne su bendraamžiais.

Socialinio bendravimo įgūdžiai – vaikas menkai, bet domisi bendraamžiais.

Komunikavimo įgūdžiai. Dominuoja neverbaliniai komunikavimo būdai – poreikius, norus reiškia gestais, mimika, kūno kalba. Vaikas turi impresyvosios kalbos gebėjimų – supranta trumpas instrukcijas, dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus. Ekspresyvosios kalbos gebėjimai: komunikuoja garsažodžiais, taria nesudėtingos garsinės struktūros žodžius.

Emocinių įgūdžių stiprybės: emocinis jautrumas (reaguoja į balso toną, į kito asmens emocijas, pagyrimą, kritiką), emocijų raiška (geba neverbaliniais būdais išreikšti džiaugsmą, pyktį, liūdesį, prieštaravimą), turi savitų emocijų valdymo būdų (nusiramina atlikdamas mėgstamą veiklą, naudojami sensorinėmis priemonėmis, natūraliai nurimsta, kai nelieta dirgiklio, nusiraminti padeda suaugusiųjų emocinis palaikymas).

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymo metodai. Atlikti tyrimai (Taylor et al., 2017; Watkins et al., 2017; Özerk et al., 2021) parodė, kad vaikai, dalyvavę įvairiose socialinių įgūdžių ugdymo programose, pagerino socialinius įgūdžius, elgesį ir akademinį rezultatą. Taigi siekta nustatyti ugdymo metodus, taikytinus atliekamo tyrimo vykdymo metu (Elder et al., 2018; Özerk et al., 2021). Interviu metodu analizuoti vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, kasdieninio ugdymo metodai (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, ugdymo strategijos

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Žodinė pagalba	Trumpa instrukcija	Žodžiu aiškinam. / Ir trumpos, aiškos instrukcijos.
	Pagyrimas	Pagyrimus, duok penkis supranta. <...> reaguoja į pagyrimus. / Jis džiaugiasi.
	Draudimas	Šiaip dar veikia tie „Ne, ne, negalima“. / Baram. Kitaip tai niekaip.
	Priminimas	Priminimai, pakartojimai tai, ką reikia daryti. / Jis labai greit pamiršta tas taisykles. <...>. Visą laiką reikia jam priminti. / <...> kiekvieną dieną vėl primenamos taisyklės. / Laikytis taisyklių jam sekasi neblogai, bet jam reikia jas priminti.
	Balso intonacijos	Tonas griežtesnis truputį. / Švelnus tonas. Ramus bendravimas.
Pagalba veiksmu	Bendrų veiksmų metodas	<...> kartu su ranka vedžiojimas ar dėliojimas. / Su savo rankom paimu jo rankas ir tada atlieku tą užduotėlę tokiais būdais.
	Papildoma individuali pagalba	Individualus darbas su juo. <...>. Prie jo turi prieiti individualiai. / Papildoma pagalba. Tai yra padėjęs pagalba. Jeigu vaikui sunkiau sekasi, kad tiesiog būtų šalia, jam padėtų.
Vizualinė pagalba	Judesio (veiksmo) demonstravimas	Judesiais parodymas <...> veiksmo. <...>. Gestais tokiais. / <...> prieini, parodai. <...>. Ir jis tarsi kopijuotų mane. / <...> su kitu vaiku, jeigu jam skiriu užduotį. <...>. Tada jis daugiau žiūri į tą vaiką, kaip ten kažką atlikti.
	Vizualizacija	Vaizdinės priemonės. <...> simboliai padeda suprasti. / <...> jam padeda aiškumą ir vaizdumas, kai tos taisyklės jam yra parodomos aiškiai, vizualiai.

Nustatyta, kad įprastai tyrime dalyvavusio vaiko ugdymo metodai yra žodinė pagalba (trumpa instrukcija, priminimas, skatinimas, pagyrimas, draudimas, veiklos ribojimas); vizualinė pagalba (pavyzdžiui, judesio (veiksmo) demonstravimas) ir pagalba veiksmu (bendrų veiksmų metodas ar kita papildoma pagalba).

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas. Modeliuojant individualų socialinių įgūdžių ugdymą, atsižvelgta į tyrimo metu nustatytas mokinio socialinių įgūdžių stiprybes, pedagogų taikomus ugdymo metodus. Grupinė diskusija leido nustatyti mokinio socialinių įgūdžių ugdymo tikslus ir laukiamus rezultatus (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Mokinio socialinių įgūdžių stiprybės, ugdymo tikslai ir laukiami rezultatai

Socialiniai įgūdžiai	Vaiko stiprybės (interviu ir PPT duomenimis)	IUP (tikslai)	IUP (laukiami rezultatai, kriterijai)
Dalyvavimas bendroje veikloje	Pasyvus dalyvavimas Išklauso žodinius nurodymus, klausimus.	Skatinti dalyvauti bendrosoje veiklose su vaikais ir suaugusiaisiais	Domisi bendra veikla.
	Aktyvus dalyvavimas Trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų bendros veiklos vietoje.		Stebi, tyrinėja bendrai veiklai skirtą aplinką ir priemones.
	Turi savo mėgstamą veiklą, žaidžia vienas.		Klausosi užduoties aiškinimo ar stebi užduoties atlikimo pavyzdį.
	Priminus laikosi susitarimų.		Bendros veiklos metu yra jam skirtoje arba pasirinktoje vietoje.
Dėmesio koncentracija	Trumpam sukaupia dėmesį.	Gerinti dėmesio koncentraciją	Kartu su kitais vaikais atlieka bendros veiklos užduotį (padedant, pagal demonstruojamą pavyzdį).
Socialinis bendravimas ir komunikavimas	Menkai domisi bendraamžiais.	Ugdyti verbalinio ir neverbalinio bendravimo įgūdžius	Priminus laikosi bendros veiklos taisyklių.
	Impresyviosios kalbos gebėjimai Supranta trumpas instrukcijas, dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus.		Koncentruoja dėmesį į bendrą veiklą bent 10 min., neužsiimdamas kita veikla.
	Ekspresyviosios kalbos gebėjimai Komunikuoja garsažodžiais, taria nesudėtingos garsinės struktūros žodžius.		Padedant jam prieinamu būdu bendrauja bendros veiklos metu.
	Neverbalinio komunikavimo gebėjimai Poreikius, norus reiškia gestais, mimika, kūno kalba.		Supranta 2–3 žodžių instrukciją, taikant gestus ir gestų netaikant. Supranta užduoties aiškinimą, palydimą vizualinėmis priemonėmis.
Emociniai įgūdžiai	Emocinis jautrumas. Jautriai reaguoja į balso toną, į kito asmens emocijų raišką; pagyrimą, kritiką.	Skatinti pozityvų emocinį nusiteikimą	Padedant pakartoja arba savarankiškai taria kelis žodžius, komunikuodamas su veiklos dalyviais..
	Emocijų raiška. Geba neverbaliniu būdu išreikšti emocijas (džiaugsmą, pyktį, liūdesį, prieštaraivimą).		Su bendros veiklos dalyviais palaiko žvilgsnio kontaktą, rodo daiktą, imituoja siūlomus veiksmus.
	Emocijų valdymas. Nusiramina atlikdamas mėgstamą veiklą, naudodamasis sensorinėmis priemonėmis ir natūraliai, kai nelieka dirgiklio. Padeda susitarimai, emocinis palaikymas.		Su bendros veiklos dalyviais palaiko žvilgsnio kontaktą, rodo daiktą, imituoja siūlomus veiksmus.

Socialiniai įgūdžiai	Vaiko stiprybės (interviu ir PPT duomenimis)	IUP (tikslai)	IUP (laukiami rezultatai, kriterijai)
Savęs su- pratimas ir įsivertini- mas	Supranta savo poreikius, turi mėgstamą veiklą („Lego“ konstravimas, žaidimas su sensoriniais žaislais).	Mokyti įsiver- tinti dalyvavi- mą bendrose veiklose	Supranta, kada gali būti paskatinimas leisti užsiimti mėgstama veikla.
	Džiaugiasi teigiamu veiklos įvertinimu.		Geba pasirinkti vieną iš trijų siūlomų veiklų. Geba tinkamai priimti kritiką. Tinkamai įsivertina savo veiklą (rodo įsi- vertinimo kortelę).

Atsižvelgiant į mokinio stiprybes (neverbalinio komunikavimo gebėjimai, emociniai įgūdžiai, gebėjimas reikšti poreikius, asmeninių pomėgių supratimas) suformuluoti socialinių įgūdžių ugdomo tikslai (ugdyti gebėjimą dalyvauti bendrose veiklose, bendrauti su vaikais ir suaugusiais, mokyti įsivertinti dalyvavimą bendrose veiklose). Suformuluoti realūs, aiškūs socialinių įgūdžių ugdomo laukiamų rezultatų pasiektumo kriterijai.

Sudarytas 3 mėn. trukmės individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ugdymo planas. Plane numatyta ugdymo dalyvių (mokytojų, logopedo, klasės vadovo, popamokinio ugdymo mokytojų, mokinio tėvų) organizuojama kryptinga vaiko socialinių įgūdžių ugdymo veikla įvairiose aplinkose (pagal tvarkaraštį 1–3 kartus per savaitę klasėje, logopedinėse pratybose, popamokinėje veikloje, namuose). Ugdymo procese numatyta organizuoti bendras mokinių veiklas, sudarant sąlygas vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikimą, praktikuoti socialinę sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais. Ugdytojai turėjo sukurti kontekstą, kuriame gali vykti sėkminga vaiko sąveika su bendraamžiais, ir, esant poreikiui, padėti vaikui dalyvauti bendroje veikloje, taikydami priminimo, paprastos (2–3 žodžių) instrukcijos, naudojant gestus ar jų nenaudojant, metodus.

Diskutuojant su ugdymo dalyviais, numatyta, atsižvelgiant į jų galimybes ir į individualius vaiko gebėjimus (stiprybes), kryptingai taikyti interaktyvius socialinių įgūdžių ugdymo metodus (veikla poroje, veikla mažoje grupėje, bendri kompiuteriniai, judrieji ir kt. žaidimai). Ugdymo dalyviai derino įvairius įgūdžių mokymo metodus (trumpa instrukcija, demonstravimas, veiksmų modeliavimas ir kt.), taip pat, atsižvelgdami į situaciją ir lanksčiai vertindami mokinio dalyvavimo veikloje galimybes (nuotaiką, būseną), skatino jo aktyvumą ir teikė individualią pagalbą (žodinę, vizualinę, veiksminę). Mokinio motyvavimo (skatinimo) būdai parinkti atsižvelgiant į interviu metodu nustatytus mokinio veiklos pomėgius. Vaikų pamėgtos veiklos integravimo į ugdymą perspektyvumas įrodytas tyrimais (Elliott & Dillenburger, 2016; Kumar & Mohideen, 2019; Clark & Adams, 2020; Caiels et al., 2021).

Su ugdymo dalyviais suderintu individualaus ugdymo plano vykdymo laikotarpiu vyko susitikimai, kurių metu buvo aptariamas mokinio socialinių įgūdžių ugdymo procesas. Individualų ugdymo planą vykdžius 3 mėn., įvyko mokinio ugdymo dalyvių grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) sesija, kurios metu apibendrinti mokinio socialinių įgūdžių ugdymo rezultatai.

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsto ugdymo rezultatai. Grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) apklausos rezultatai analizuoti taikant turinio analizės metodą. 5 lentelėje pateikiami duomenys iliustruoja mokinio stiprybes (nustatyta interviu metodu) ir socialinių įgūdžių pokyčius (grupinės diskusijos, angl. *Focus group research* duomenys).

5 lentelė

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybės ir socialinių įgūdžių pokyčiai

Socialiniai įgūdžiai	Identifikuotos vaiko stiprybės (interviu)	Socialinių įgūdžių pokyčiai (grupinė diskusija (angl. <i>Focus group research</i>)	Ugdymo dalyvių teiginiai (grupinė diskusija (angl. <i>Focus group research</i>)
Pasyvus dalyvavimas			
	Išklauso žodinius nurodymus.	–	
	Trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų bendros veiklos vietoje.	Buvimas kartu ben- droje veikloje	<...> bendros veiklos metu <...> būna toje vietoje, kur atliekam veiklą, neišeina iš tos erdvės, būna kartu su vi- sais. / Iš jo paties matosi, kad vaikas su tavim, čia, su kla- se. Akys rodo ir <...> šypsena.
Aktyvus dalyvavimas			
		Susidomėjimas ben- dra veikla	<...> jisai jau domisi ta bendra veikla, kai mes jai ruo- šiamės. <...>. Matosi, kad jam jau yra įdomu, ką mes čia veiksim. / Tai labai rodo didelį susidomėjimą, didelį norą <...>.
		Įsitraukimas į ben- drą veiklą	Noriai įsitraukia į bendrą veiklą kartu su kitais. / Jis tarp tų kitų visų vaikų <...> švytėjo, judėjo, kartu darė. / <...> kartu su kitu vaiku arba keliais vaikais pakaitom žaidžia žaidimą. / <...> jie kartu trise prie tos vienos planšetės dirba. <...> be jokių problemų jis dalyvauja. / Ir jis dė- lioja, ir aš dėlioju su lego. <...>. / Kartu bendrai. <...>. Jau daugiau taip žaidžiam. / <...> labai gerai sekasi <...> poroje. Čia didelis žingsnis jau padarytas. / Geriausiai se- kasi muzikuoti bendrojoje veikloje.
Dalyvavimas bendroje veikloje	Turi savo mėgstamą veiklą, žaidžia vienas.	Dalyvavimas su bendraamžiais pa- mėgoje veikloje	Jeigu, tarkim, būrelio veikloje yra kažkokios interaktyvūs žaidimai, <...> tai J. pats pirmas prie visų į būrį, jau rodo jis smalsumą, kad jis nori.
	Priminus laikosi susitarimų.	Laikosi taisyklių ir susitarimų	Taisyklių ir mūsų susitarimų visokių geriau laikosi. / [Laikosi] susitarimų, kad čia mes nebeprisikrausim pilnų rankų, nepirksim dar to.
		Dalijasi daiktais	O dabar jis, atrodo, jau supranta, kad reikia dalintis tom priemonėm <...> bendrojoje veikloje, / tai dabar tikrai dali- nasi jis tom priemonėm. Atrodo, suprato, išmoko, kaip tai daryti ir kodėl. / Bet jau jis yra įpratęs, <...>, kad reikia dalintis. / <...> supranta, kad reikia ir pasidalinti.
		Geba palaukti savo eilės	<...> supranta, kad reikia <...> savo eilės palaukti, nes anksčiau tikrai būdavo, kad nelaukia <...> savo eilės, pyksta, jeigu jam neleidžiam ten to bokšto statyti ar kaž- ko pirmam daryti. / Bet jau jis yra įpratęs, kad ten reikia palaukti tos savo eilės <...>. / Tai dabar jis, atrodo, jau supranta, kad reikia ir <...> eilės palaukti.
		Veiklos įsivertinimo pastangos	<...> visom emocijom parodo, kad ta veikla jam patiko. / Man atrodo, kad jis labiau žiūri, spėlioja, ko tu iš jo <...> nori. <...>. Atspėt, ko iš jo prašo, reikalauja. <...> praeitą pamoką, kai aš jam daviau įsivertinti <...>, šypsena buvo, kad taip, kad smagu buvo, bet rodo į raudoną. / <...> la- biau vertina ne savo darbą, o labiau mūsų tą suorgani- zuotą veiklą. Ar jam tiko, ar netiko ta veikla.

Socialiniai įgūdžiai	Identifikuotos vaiko stiprybės (interview)	Socialinių įgūdžių pokyčiai (grupinė diskusija (angl. <i>Focus group research</i>)	Ugdymo dalyvių teiginiai (grupinė diskusija (angl. <i>Focus group research</i>)
Dėmesio koncentra- cija	Trumpam sukau- pia dėmesį.	Pagerėjusi dėmesio koncentracija	<i>Bet didžiausias pasiekimas tai, kad <...> bendros veiklos metu išlaikė J. dėmesį iki septynių minučių ir atlikom tikrai gerą viso kūno mankštą. / Gal net daugiau negu dešimt minučių jis toje veikloje dalyvavo. <...>. O taip ke- turios minutės, keturios su puse. / Jeigu patinka veikla, tinka, tai tą dėmesį gali išlaikyti ilgiau.</i>
		Dėmesio išlaiky- mas, taikant vizua- lines priemones	<i>Žinoma, jam reikia tų priemonių vizualinių. <...>. Tai papildomų tokių priemonių imantis, tai aš galiu pasi- džiaugti, kad jau gali sukaupti dėmesį.</i>
Socialinis bendravimas ir komuni- kavimas	Menkas domėji- masis bendraam- žiais.	Susidomėjimas ben- draamžiais	<i>O dabar jau kažkaip jau žiūrinėja į tuos kitus vaikučius didesnius. <...>. Jau ieško pats kažkokio bendravimo. / Pradėjo norėti bendrauti su kitais vaikais. / <...> jis jau stebi vaikus, prieina prie jų, nori dėmesį į save atkreipti.</i>
	Poreikius, norus reiškia gestais, mimika, kūno kalba.	Socialinės sąveikos inicijavimas	<i><...> šypsosi, arčiau prieina; <...> paliečia švelniai kokią vaiką, žiūri, laukia reakcijos. Pagal savo galimybes nori ir bando kažkokią socialinę sąveiką su vaikais užmegzti. / Pradėjo <...> iniciatyvą rodyti bendrauti su kitais vai- kais. <...> atrodo toks <...> drąsesnis ir kažkaip bando taip, kaip jis moka, atkreipti vaikų dėmesį į save. / Už- megzti kažkokį kontaktą su jais.</i>
	Taria nesudė- tingos garsinės struktūros žo- džius.	Komunikacinės sąveikos abipusišku- mo epizodai	<i><...> kiek mes kartu būnam, tai <...> bandom lyg ir su- sišnekėt labiau. Labiau reaguoja į kažkokių pasakymus, labiau lyg ir atkartoja. <...> mes jau kažkokią komunika- ciją atliekam su juo. <...> Susišnekam.</i>
Emociniai įgūdžiai	Emocinis jautru- mas Jautriai reaguoja į balso toną, į kito asmens emocijų raišką, pagyrimą, kritiką.	Pozityvesnė nuo- taika	<i><...> gal nebe toks jautrus pasidarė. Pirma, būdavo, ką nors pasakai, tuoj tos ašaros kaupiasi akyse. Nieko <...> garsiau negalėdavai pasakyti. Dabar kaip ir nieko. Jis nebereaguoja. Nebe taip jautriai. / Mažiau verkia. / Tai būtų irgi tas vienas iš teigiamų pokyčių, kad daugiau pas jį dabar dominuoja <...> teigiamų emocijų, kad mažiau jis reiškia kažkokio nepasitenkinimo, nenoro <...> da- lyvauti. <...> atrodo <...> ramesnis. / <...> mažiau tų neigiamų visokių emocijų. Dabar daugiau yra pozityvių emocijų, <...> yra emociškai ramesnis.</i>
	Emocijų raiška Geba neverbaliai išreikšti emocijas (džiaugsmą, pyk- tį, liūdesį, prieš- taravimą).	Tinkamesnis reaga- vimas į aplinką	<i>Prekybos centruose nebėra tokių cypimų, rėkimų, reika- lavimų, to noriu, to noriu. Nebetampo, neberėkia, ne- becypia. <...>. / Nebėra <...> isterijos priepuolių kaip anksčiau, kad būdavo. / Ir nėra tų tokių cypimų, rėkimų, reikalavimų.</i>
		–	<i>Bet, jeigu nepatinka, tai jis tada... Na, toks pasidaro... Kaip čia pasakyti? Toks kaip neramus. / Ir jis nenori vei- klos. Jis tada pradeda kaip ir pykti.</i>
	Emocijų valdymas Nusiraminti padeda mėgstama veikla, naudojimasis sensorinėmis priemonė- mis. Natūraliai nurimsta, kai nelieta dirgiklio. Padeda susitarimai, emocinis palaikymas.		<i>Ir dar būtų toks pastebėjimas, kad padeda jam ir įvairios sensorinės priemonės. Tai visokie dygliuoti kamuoliukai, visokie tie sensoriniai žaisliukai. Tai jis būna, kad ant sta- lo pasideda, ten tarp rankyčių truputį pasuka, kai jam reikia, padeda į šalį, vėl dirba.</i>

Socialinių įgūdžių pokyčių matyti keliuose srityse.

Dalyvavimas bendroje veikloje. Pokytis – nuo pasyvaus dalyvavimo (trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų bendros veiklos vietoje) iki *susidomėjimo bendra veikla, įsitraukimo į bendrą veiklą, dalyvavimo su bendraamžiais pamėgtoje veikloje*. Pastebėti nauji gebėjimai: *dalytis daiktais, palaukti savo eilės*. Vaikas savarankiškiau laikosi taisyklių ir susitarimų.

Pagerėjo **dėmesio koncentracija**, ypač tada, kai dėmesiui palaikyti naudojamos vizualinės priemonės ir kai yra galimybė užsiimti mėgstama veikla.

Socialinis bendravimas ir komunikavimas. Ryškiausias pokytis – *domėjimasis bendraamžiais, sąveikos inicijavimas* neverbaliniais būdais. Ekspresyvosios kalbos gebėjimai iš esmės liko nepakitę, tačiau atsirado *komunikacinės sąveikos abipusiškumo epizodų*.

Emociniai įgūdžiai. Pokytis – *pozityvesnė nuotaika, tinkamesnis reagavimas į draudimus*. Vis dar reikia ugdyti gebėjimą įsivertinti savo veiklą, tačiau pastebimos *veiklos įsivertinimo pastangos*.

Taikant turinio analizės metodą, išanalizavus grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) apklausos rezultatus paaiškėjo, kad, esant kryptingoms ir sutelktoms ugdymo dalyvių pastangoms, mokiniui pavyko pasiekti didesnio kai kurių socialinių įgūdžių funkcionalumo. Nustatyti pokyčiai nedideli, tačiau galima teigti, kad iš dalies pasiekti numatyti tikslai: pagerėjo mokinio įsitraukimas į bendras veiklas su bendraamžiais, vaikas parodė norą bendrauti, pastebėtos pastangos inicijuoti sąveiką, komunikuoti pasirinktais neverbaliniais būdais, geresnė dėmesio koncentracija ir pozityvesnės emocijos. Tikėtina, kad vaiko sąveikai su bendraamžiais teigiamą poveikį turėjo vaiko pamėgtos veiklos integravimas į ugdomąsias veiklas. Galima manyti, kad pomėgius atitinkanti veikla motyvavo labiau įsitraukti į sąveiką, mėgstama veikla leido sumažinti socialinį nerimą ir socialinio abipusiškumo stoką (Little et al., 2017).

Stiprybėmis grįstas mokinio socialinių įgūdžių ugdymas turėjo teigiamą poveikį ir ugdymo dalyviams (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsta socialinių įgūdžių ugdymo strategija: tyrimo dalyvių refleksijos

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Ugdytojų bendradarbiavimas kaip išteklius	Pedagogų ir mokinio šeimos bendradarbiavimas	<...> tas toks bendrumas vaikui davė naudos, <...> visi bendradarbiauja <...>. / <...> dėl J. susivieniję visi. Na, super iš tikrųjų. / <...> pagrindinis dalykas turbūt bendradarbiavimas mūsų visų. / Smagus tas mūsų bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi, įžvalgomis. / Tikrai labai vyko didelis bendradarbiavimas tarp mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio šeimos narių. Tai puiku, kad įsitraukė ne tik mokykla į šitą ugdymo procesą, bet ir šeima. / Kaip teigiamą aspektą išskirčiau mokyklos ir mokinio šeimos bendradarbiavimą. Džiugu, kad tiek pedagogai, tiek mokinio šeima buvo labai aktyviai įsitraukę į ugdymo procesą ir turėjo lygius vaidmenis, siekiant vaiko pažangos.
	Tikslingo komandinio ugdymo perspektyvumas	<...> manau, didžiausias pliusas tai, kad mes visi tiesiog siekėme tų pačių tikslų ir ugdėme tuos pačius gebėjimus, todėl ta pagalba, manau, kad tikrai buvo tikslinga ir padėjo vaikui greitesnę pažangą padaryti. / <...> labai svarbu ir naudinga, kad mes visi siekėme tų pačių tikslų, ugdėme tuos pačius mokinio gebėjimus, todėl teikiama pagalba ir ugdymas buvo tikslingas, padedantis vaikui greičiau padaryti pažangą, kuri šiandien yra akivaizdi.
	Dalijimasis patirtimi	Mes vieni iš kitų mokėmės. Perėmėm vieni kitų kažkokias teigiamas patirtis. Dabar labai smagu, va, ir tėvus išklausti.

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Mokytojų profesinis augimas	Refleksyvumo augimas	<i>Pačios kaip mokytojos augimas, išskirčiau. Kad tu jau turi pasitempti, daryti, nestovėti vietoje. / <...> tai pažinimo kelionė. Pradžia, visas procesas ir dar kelio pabaigos nesimato iš tikrųjų.</i> <i>Atsiranda daugiau refleksijų. Sėdi po tos pamokos ir galvoji. Aha, šiandien jam labai gerai buvo, va, šita užduotis. <...>. Kitą pamoką aš taip pat galiu daryti kažką panašaus, vėl galbūt dėmesys bus ilgesnį laiką ten sukaupias <...>.</i>
	Pozityvesni lūkesčiai dėl mokinio pažangos	<i>Ir tas tikėjimas, ir ta kelionė... Ji duoda labai gerus rezultatus. Ypač kai visi eina me viena kryptimi. / Tai jis keičiasi dienom tiesiog. <...>. Atrodo, kad nepadarys, o tikrai padarys. / Supratau, kaip yra svarbu sekti mokinio progresą, sustoti, jį apgalvoti ir pasidžiaugti. / Ir tikrai labai smalsu, kas toliau bus, kaip mums seksis, kaip mums viskas pavyks. Iš tikrųjų, aišku, tikimės, kad viskas tik geryn eis. / Svarbiausia yra nenuleisti rankų, pačiai, kaip mokytojai, stengtis ir tikėti vaiku ir jo pažanga. / Jis tikrai gali. Tikrai gali. / Šitas procesas įpareigojo stebėti mokinio pažangą, ją fiksuoti ir planuoti tolesnius ugdymo <...> žingsnius.</i>

Bendradarbiavimas yra svarbus išteklius ne tik ugdant mokinio socialinius įgūdžius – jis skatina augti tėvų ir mokytojų ugdymo kompetencijas. Tyrime dalyvę mokytojai ir mokinio šeimos nariai teigiamai įvertino ne tik mokinio socialinių įgūdžių pokyčius, bet ir aktyvesnį *tarpusavio bendradarbiavimą, tikslingo komandinio ugdymo perspektyvumą, dalijimosi vaiko ugdymo patirtimis* naudingumą. Mokytojai identifikavo savo profesinį augimą: *refleksyvumo augimą, pozityvesnius mokinio pažangos lūkesčius*.

Diskusija

Tyrimu siekta identifikuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumą (stiprybes) ir išnagrinėti galimybes taikyti stiprybėmis grindžiamą ugdymo strategiją.

Mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumą apibūdina turimi gebėjimai (stiprybės). Pirmiausia, nustatyta, kad vaikas turi kai kurių socialinių ir kognityvinių įgūdžių (supranta savo poreikius ir pomėgius), socialinio dalyvavimo įgūdžių (priminus geba laikytis susitarimų ir tinkamai elgtis atpažįstamose socialinėse situacijose), neverbalinio komunikavimo įgūdžių (pavyzdžiui, gebėjimų neverbaliniu būdu parodyti pageidaujamą daiktą ar veiklą: parodo žvilgsniu, prieina prie suaugusiojo, veda prie pageidaujamo daikto). Taip pat vaikas turi kai kurių emocinių įgūdžių: *emocinio jautrumo* (supranta kito asmens nuotaiką, balso toną, atpažįsta konfliktines situacijas), *emocijų raiškos* (geba išreikšti pagrindines emocijas – pyktį, džiaugsmą, liūdesį, tinkamai reaguoja į pozityvų grįžtamąjį ryšį ir geba pasipriešinti, kai kas nors nepatinka) ir *emocijų valdymo gebėjimų* (turi savų nusiramino būdų: mėgstama veikla, kitų žmonių pagalba).

Atvejo tyrime dalyvavęs mokiniš turi kalbos impresyvumo gebėjimų (supranta trumpas instrukcijas, bet nesupranta į jį orientuotos kalbos, menkai reaguoja kalbinamas bendraamžį), minimalių kalbos ekspresyvumo (garsažodžiai, pavieniai žodžiai) įgūdžių. Panašius duomenis apie vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, kalbinio komunikavimo gebėjimus atskleidė ir Ibrahimagic et al. (2021) atliktas tyrimas.

Neverbalinė komunikacija (veido išraiška, žvilgsnio kontaktas, kūno judesys, laikysena, prisilietimas ir pan.) yra vienas iš bendravimo būdų. Tyrimai (Savarese et al., 2017; Manzi et al., 2020) patvirtina, kad vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, komunikuojant su aplinka, būdingas daiktų kaip mediatorių naudojimas. Atvejo tyrime dalyvavęs vaikas gebėjo reikšti savo poreikius žvilgsniu, gestais ir kūno kalba (pavyzdžiui, rodė pageidaujamą daiktą, vedė prie pageidaujamos veiklos, priėjo norėdamas atkreipti į save kito asmens dėmesį).

Atvejo tyrime dalyvavęs mokinys turi tam tikrų socialinių įgūdžių stiprybių (neverbalinio komunikavimo, emocijų atpažinimo, savo poreikių ir raiškos, asmeninių pomėgių supratimo gebėjimai). Interviu dalyviai daugiausia kalbėjo apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ribotumą (verbalinis komunikavimas, socialinio abipusiškumo stoka, atsiribojimas nuo kitų asmenų), ribotumu nurodytas ir neverbalinio komunikavimo vienpusiškumas (komunikuojama tik norint patenkinti poreikius) bei dalyvavimo bendroje veikloje, dėmesio koncentracijos, kritikos priėmimo ir įsivertinimo sunkumai.

Taigi atvejo tyrimo duomenys nepaneigia mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą, būdingų bruožų. Gauti rezultatai patvirtina, kad vaikai, turintys minėtą sutrikimą, išsiskiria individualiu šių bruožų rinkiniu, pasižymi individualiu socialinių įgūdžių funkcionalumu. Tyrimai rodo, kad vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ugdymas yra vienas iš esminių socializacijos aspektų, nes pagrindiniai sunkumai dažniausiai susiję su socialinės sąveikos, verbalinio ir neverbalinio bendravimo bei elgesio problemomis (Milligan et al., 2017). Nustatant individualius socialinių įgūdžių ugdymo tikslus, labai svarbu įvertinti vaiko stiprybes ir patiriamus sunkumus (Clark & Adams, 2020; White et al., 2023).

Stiprybėmis grįstas ugdymas neignoruoja iššūkių ir sunkumų, kurių kyla mokiniams, turintiems autizmo spektro sutrikimą. Vis dėlto stiprybių perspektyva įgalina ugdytojus sutelkti dėmesį į tai, ką mokiniai geba atlikti, o ne tik į tai, kas jiems sudėtinga (Caiels et al., 2021; Clark & Adams, 2020; Koegel et al., 2013). Esminiai stiprybėmis grįsto ugdymo principai: socialinių įgūdžių praktinio ugdymo integravimas į įprastą mokykloje ugdomąsias veiklas ir namų aplinką; mokinio aktyvumo skatinimas, kaip stiprybę panaudojant pamėgtą veiklą (Clark & Adams, 2020); ugdymo dalyvių susitarimai, siekiant realių ugdymo tikslų, aiškūs laukiamų rezultatų kriterijai; bendradarbiavimas, siekiant bendrų tikslų, ugdytojų refleksijos. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas – vienas iš esminių ugdymo, grįsto stiprybių perspektyva, išteklių (Joseph et al., 2022). Atvejo tyrime maksimaliai išlaikant autentiškas, įprastas ugdymo sąlygas, mokytojų ir šeimos dėmesys fokusuotas į vaiko socialinės sąveikos intensyvinimo uždavinius.

Socialinių įgūdžių ugdymo tęstinumas šeimoje, taikant socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelį, leido pasiekti kai kurių socialinių įgūdžių teigiamų pokyčių. Gates et al. (2017) atlikta meta-analizė taip pat atskleidė vidutinį teigiamą poveikį mokinių, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialiniams įgūdžiams, taikant mokyklinį socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelį. Kaip rodo tyrimai (Cheng et al., 2023), mokyklinis socialinių įgūdžių ugdymo modelis ypač naudingas, kai specialiųjų intervencinių programų vykdymas nėra lengvai prieinamas visiems vaikams, kuriems reikia tokių paslaugų.

Atvejo tyrimas patvirtino, kad vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, individualių stiprybių ir sunkumų atpažinimas ir tėvų dalyvavimas užtikrinant socialinių įgūdžių ugdymo tęstinumą šeimoje yra svarbios kryptingų stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo sąlygos.

Tyrimo ribotumai

Atvejo tyrimas papildė mokslines žinias apie stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo galimybes mokykloje ir šeimoje, sutelkus mokytojų ir mokinio tėvų pastangas. Sąveikos su bendraamžiais organizavimas ir skatinimas yra svarbus socialinių įgūdžių ugdymo aspektas, tačiau, atliekant atvejo tyrimą, bendraamžių patirtys nebuvo analizuotos, dėmesys sutelktas tik į vieno mokinio stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo rezultatus. Reikia tolesnių stebėjimų ir išsamesnių ilgalaikių tyrimų, įrodančių stiprybėmis grįsto ugdymo rezultatų patikimumą ir teigiamų socialinių įgūdžių pokyčių išlaikymą, funkcionalumą, pritaikymą kitose aplinkose ir situacijose.

Išvados

Socialiniai įgūdžiai – sudėtingas multidimensinis konstruktas. Iki šiol nėra vienos šių įgūdžių koncepcijos. Socialiniai įgūdžiai apibūdinami elgesio, konteksto, funkcinio, kognityviniu ir emociniu, kultūriniu ir kt. aspektais. Apibendrintai galima teigti, kad tai socialinei sąveikai, efektyviam socialiniam funkcionavimui reikalingi įgūdžiai, socialinės kompetencijos dalis. Socialinių įgūdžių funkcionalumo kriterijus – tinkamas, kontekstą ir situaciją atitinkantis elgesys.

Moksliniais tyrimais nustatyta, kad vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, pasižymi didele socialinių įgūdžių įvairove. Šie vaikai išsiskiria tipiniais ir individualiais socialinės sąveikos, verbalinio ir neverbalinio bendravimo, socialinės situacijos supratimo, elgesio ypatumais, priklausomai nuo intelekto, kalbos raidos ir kt. veiksnių. Kartu pripažįstama, kad vaikams būdingos ir įvairios stiprybės. Mokslinėje literatūroje akcentuojamas vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ugdymo aktualumas, ieškoma efektyvių, įrodymais grįstų socialinių įgūdžių ugdymo strategijų. Stiprybėmis grįstas ugdymas yra viena iš vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, galimų ugdymo strategijų, tačiau pasigendama šios strategijos taikymo mokyklose tyrimų. Stiprybėmis grįsto ugdymo strategijos esminiai principai – mokinio stipriųjų gebėjimų identifikavimas ir ugdymo individualizavimas, atsižvelgiant į mokinio stiprybes, taip pat ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, plėtojant mokinio gebėjimus įvairiuose kontekstuose.

Taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, atskleisti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ypatumai. Interviu metu dalyviai daugiau kalbėjo apie mokinio socialinių įgūdžių trūkumus, tačiau nustatytos ir socialinių įgūdžių stiprybės. Vaiko *dalyvavimą bendroje veikloje* mokytojai ir mokinio tėvai apibūdino kaip pasyvų (išklauso žodinius nurodymus, klausimus, trumpai gali pabūti šalia kitų vaikų bendros veiklos vietoje), akcentuota, kad mokinys trumpai gali išlaikyti dėmesį. Vaikas *turi savo mėgstamą veiklą*, tačiau jam labiau patinka žaisti vienam. *Socialinio bendravimo įgūdžiai* – vaikas menkai, bet domisi bendraamžiais. Dominuoja *neverbalinio komunikavimo įgūdžiai*, vaikas turi *impresyviosios kalbos* gebėjimų (supranta trumpas instrukcijas, dažnai girdimus žodžius, žodinius nurodymus, klausimus). *Ekspresyviosios kalbos* gebėjimai: komunikuoja garsažodžiais, taria kelis nesudėtingos garsinės struktūros žodžius. *Emocinių įgūdžių* stiprybės: emocinis jautrumas, emocijų raiška, saviti emocijų valdymo būdai.

Pasitelkus grupės diskusijos metodą, išnagrinėtos tyrimo dalyvių (mokytojų, mokinio tėvų) nuomonės apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo galimybes. Atsižvelgiant į mokinio socialinių įgūdžių ypatumus, suformuluoti stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo tikslai (ugdyti gebėjimą dalyvauti bendrose veiklose, bendrauti su vaikais ir suaugusiais, mokytis įsivertinti dalyvavimą bendrose veiklose). Išskirti realūs, aiškūs socialinių įgūdžių ugdymo laukiamų rezultatų pasiektumo kriterijai. Sudarytas 3 mėn. trukmės individualus mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ugdymo planas, kuriame numatyta ugdymo dalyvių kryptinga stiprybėmis grįsto socialinių įgūdžių ugdymo veikla įvairiose aplinkose (mokykloje, vaiko šeimoje). Ugdymo procese organizuotose bendrose mokinių veiklose mokiniui sudarytos sąlygos praktikuoti aktyvesnę socialinę sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais.

Taikant grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*) metodą, išnagrinėtos tyrimo dalyvių įžvalgos apie mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių funkcionalumo pokyčius, remiantis mokinio stiprybėmis grįsta ugdymo strategija. Socialinių įgūdžių pokyčiai identifiukuoti keliuose srityse. *Dalyvavimo bendroje veikloje* pokytis – mokinio *susidomėjimas bendra veikla, įsitraukimas į bendrą veiklą, dalyvavimas su bendraamžiais pamėgtoje veikloje*. Tyrimo dalyvių teigimu, pastebėta naujų gebėjimų: *dalytis daiktais, palaukti savo eilės, savarankiškiau laikytis taisyklių*

ir susitarimų. Pagerėjo dėmesio koncentracija, ypač tada, kai sudaroma galimybė su bendraamžiais dalyvauti mėgstamoje veikloje. Ryškiausias *socialinio bendravimo ir komunikavimo* pokytis – *domėjimasis bendraamžiais, sąveikos inicijavimas* neverbaliniais būdais. Ekspresyvosios kalbos gebėjimai iš esmės liko nepakitę, tačiau atsirado *komunikacinės sąveikos abipusiškumo epizodų*. *Emocinių įgūdžių* pokytis – *pozityvesnė nuotaika, tinkamiau reaguojama į draudimus*. Vis dar reikia ugdyti gebėjimą įsivertinti savo veiklą, tačiau pastebėta *veiklos įsivertinimo pastangų*.

Apibendrinant galima teigti, kad stiprybėmis grįstas socialinių įgūdžių ugdymas yra perspektyvus ir įmanomas sutelkus visų ugdymo dalyvių pastangas. Tyrimas atskleidė ir mokytojų bendradarbiavimo su tėvais pokyčius. Bendradarbiavimas yra svarbus išteklius ne tik ugdant mokinio socialinius įgūdžius – jis skatina augti tėvų ir mokytojų kompetencijas. Tyrime dalyvavę mokinio tėvai ir mokytojai palankiai įvertino bendradarbiavimo ir komandinio darbo naudą, taikant stiprybėmis grįstą socialinių kompetencijų ugdymą. Mokytojai išskyrė augančią refleksyvumo kompetenciją ir aukštesnius vaikui keliamus lūkesčius.

Literatūros sąrašas

- APA. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Arioli, M., Crespi, C., & Canessa, N. (2018). Social cognition through the lens of cognitive and clinical neuroscience. *BioMed Research International*, 2018(1), 4283427. <https://doi.org/10.1155/2018/4283427>
- Beaumont, R., Hariton, J., Bennett, S., Miranda, A., & Mitchell, E. S. (2017). Social learning instructional models. In J. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 133–147). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_9
- Berkovits, L., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2017). Emotion regulation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 68–79. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2922-2>
- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(Art. No.: CD012324). <https://doi.org/10.1002/14651858.cd012324.pub2>
- Caiels, J., Milne, A., & Beadle-Brown, J. (2021). Strengths-based approaches in social work and social care: reviewing the evidence. *Journal of Long-Term Care*, 2021, 401–422. <https://doi.org/10.31389/JLTC.102>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). The power of parents: parent-implemented interventions for young children with autism. In *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder* (pp. 129–153). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_8
- Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: a meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>
- Clark, M., & Adams, D. (2020). The self-identified positive attributes and favourite activities of children on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101512. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2020.101512>
- Darke, P., & Shanks, G. (2002). Case study research. *Research Methods for Students, Academics and Professionals*, 111–123. <https://doi.org/10.1016/B978-1-876938-42-0.50014-9>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2021). Social skills. In *Social Competence and Social Skills. A Theoretical and Practical Guide* (Vol. 14, pp. 3–15). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7_1
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493–541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Einfeld, S. L., Beaumont, R., Clark, T., Clarke, K. S., Costley, D., Grayf, K. M., Horsteda, S. K. M., Hodgeg, A. R., Robertsh, J., Sofronoff, K., Taffef, J. R., & Howlin, P. (2017). School-based social skills training for young people

- with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(1), 29–39. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1326587>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
- Elliott, C., & Dillenburger, K. (2016). The effect of choice on motivation for young children on the autism spectrum during discrete trial teaching. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 187–198. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12073>
- Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164–181. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2017.01.006>
- Gev, T., Avital, H., Rosenan, R., Oliver Aronson, L., & Golan, O. (2021). Socio emotional competence in young children with ASD during interaction with their typically developing peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 86, 101818. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2021.101818>
- Golubnichy, D. (2024). Daily strengths alignment Impact on wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 19(2), 499–521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11482-023-10251-3>
- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention* (pp. 3–24). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Heggstad, E. D., Nicole Voss, E., Toth, A. A., Ross, R. L., Banks, G. C., & Canevello, A. (2023). Two meanings of “Social Skills”: proposing an integrative social skills framework. *Group and Organization Management*, 48(2), 361–404. <https://doi.org/10.1177/10596011221151006>
- Ibrahimagic, A., Patkovic, N., Radic, B., & Hadzic, S. (2021). Communication and language skills of autistic spectrum disorders in children and their parents’ emotions. *Materia Socio-Medica*, 33(4), 250. <https://doi.org/10.5455/MSM.2021.33.250-256>
- Yavuz, H. M., Selçuk, B., & Korkmaz, B. (2019). Social competence in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 10–19. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1346224>
- Joseph, R., Herrera, I. D., & Doyle, K. (2022). Determining the theoretical quality of the strengths perspective: a critical analysis. *Journal of Family Strengths*, 20(1), 12. <https://doi.org/10.58464/2168-670X.1439>
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2121–2134. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3>
- Kumar, P. A., & Mohideen, F. (2019). Strengths-based positive schooling interventions: a scoping review. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 86–98. <https://doi.org/10.1007/S40688-019-00260-1>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 9–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Manzi, F., Savarese, G., Mollo, M., & Iannaccone, A. (2020). Objects as communicative mediators in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 11, 533004. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01269>
- Milligan, K., Sibalís, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 63–82). Springer International Publishing / Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 359–371. <https://doi.org/10.1016/J.CHC.2019.11.001>
- Niemiec, R. M., & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: unifying definitions, principles, and exploration of what’s soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 590220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220>

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 175–197). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with autism spectrum disorder: a treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722–1733. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2014.09.010>
- Reyes, N. M., Factor, R., & Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2020.103770>
- Rice, C. E., Carpenter, L. A., Morrier, M. J., Lord, C., DiRienzo, M., Boan, A., Skowrya, C., Fusco, A., Baio, J., Esler, A., Zahorodny, W., Hobson, N., Mars, A., Thurm, A., Bishop, S., & Wiggins, L. D. (2022). Defining in detail and evaluating reliability of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder (ASD) among children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5308–5320. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05377-y>
- Ross, R. L., Toth, A. A., Heggestad, E. D., & Banks, G. C. (2024). Trimming the fat: identifying 15 underlying concepts from 26 in the social skills domain. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/JOB.2846>
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305. <https://doi.org/10.1093/SW/41.3.296>
- Saleebey, D. (2008). Commentary on the strengths perspective and potential applications in school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 68–75. <https://psycnet.apa.org/record/2008-18573-002>
- Saleebey, D. (2013). *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (6th ed.). Pearson.
- Savarese, G., Manzi, F., & Iannaccone, A. (2017). Social functions in autistic children and interaction with/through object: a brief report. *Psychology*, 8, 1129–1133. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.88073>
- Schwartz, L., Beamish, W., & McKay, L. (2021). Understanding social-emotional reciprocity in autism: viewpoints shared by teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n1.2>
- Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). “I’m not trained for this!” Barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion: social skills interventions for elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53–66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G. & Özerk, K. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Agalotis, I., & Papaefstathiou, E. (2016). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 35. <https://doi.org/10.1080/020473869.2016.1219101>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12864>
- Trevisan, D. A., Abel, E. A., Brackett, M. A., & McPartland, J. C. (2021). Considerations about how emotional intelligence can be enhanced in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, 6, 639736. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.639736>
- Tuna, A. (2023). Recognising and expressing emotions: difficulties of children with autism spectrum disorder in learning a foreign language and how to resolve them. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 205–232. <https://doi.org/10.26529/CEPSJ.1382>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2367–2377. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Sigafos, J., Kuhn, M., Lim, N., Gevarter, C., & Caldwell, N. (2017). A meta-analysis of school-based social interaction interventions for adolescents with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(4), 277–293. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0113-5>

White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: a scoping review on elements contributing to Strengths-Based approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13070709>

Stiprybėmis grįsta socialinių įgūdžių ugdymo strategija: mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, atvejo tyrimas

Irena Kaffemanienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas

El. paštas irena.kaffemaniene@sa.vu.lt

<https://orcid.org/0000-0003-0689-5071>

Margarita Jurevičienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas

El. paštas margarita.jureviciene@sa.vu.lt

<https://orcid.org/0000-0002-4831-723X>

Kornelija Gindulytė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas

k.gindulyte@gmail.com

Santrauka

Šiuo atvejo tyrimu siekta išnagrinėti galimybes taikyti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstą socialinių įgūdžių ugdymo strategiją.

Probleminiai klausimai: kokius mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių ypatumus (stiprybes, trūkumus) įžvelgia mokinio ugdytojai? Kokios galimybės ugdyti šio mokinio socialinius įgūdžius, remiantis stiprybių perspektyva?

Tyrimo tikslas – atvejo tyrimu identifikuoti mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, stiprybėmis grįstos socialinių įgūdžių ugdymo strategijos taikymo galimybes.

Tyrimo metodai: teorinė analizė, atvejo analizė (taikant pusiau struktūruoto interviu, individualaus socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo plano modeliavimo, grupinės diskusijos (angl. *Focus group research*), turinio analizės metodus).

Tyrimo dalyviai. Atvejui tirti pasirinktas 8 metų specialiosios mokyklos mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą. Kiti tyrimo dalyviai – mokinio ugdytojai (mokytojai, logopedė, vaiko tėvai ir kt.).

Atlikus kokybinę pusiau struktūruoto interviu duomenų turinio analizę, nustatytos esminės mokinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, socialinių įgūdžių stiprybės (funkcionalumas). Remiantis grupine diskusija su mokytojais ir mokinio tėvais, sumodeliuotas mokinio stiprybėmis grįstas individualus socialinių įgūdžių ugdymo planas (numatyti ugdymo tikslai, metodai, laukiami ugdymo rezultatai). Remiantis parengtu planu, mokykloje ir šeimoje buvo ugdomi mokinio socialiniai įgūdžiai, taikant socialinių įgūdžių grupinio mokymo modelį, kai, suaugusiesiems (pedagogams, tėvams) vadovaujant, vaikas kartu su bendraamžiais įsitraukia į bendrą veiklą. Grupinės diskusijos metodu buvo tiriami stiprybių perspektyva grįsto socialinių įgūdžių ugdymo (individualaus ugdymo plano vykdymo) rezultatai. Nustatytas nedidelis kai kurių socialinių įgūdžių funkcionalumo padidėjimas (didesnis vaiko domėjimasis bendraamžiais ir dalyvavimas su bendraamžiais bendroje veiklose, geresnė dėmesio koncentracija ir kt.). Be to, kaip nurodė tyrimo dalyviai, teigiamai pakito mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas ir gebėjimas suprasti mokinio poreikius.

Pagrindiniai žodžiai: atvejo tyrimas, autizmo spektro sutrikimas (ASS), socialiniai įgūdžiai, stiprybių perspektyva.

A strengths-based social skills development strategy: a case study of a student with autism spectrum disorder

Irena Kaffemaniene

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education
El. paštas irena.kaffemaniene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-0689-5071>

Margarita Jureviciene

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education
El. paštas margarita.jureviciene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0002-4831-723X>

Kornelija Gindulyte

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education
k.gindulyte@gmail.com

Abstract. The article presents the results of a study of strengths-based social skills development of a student with autism spectrum disorder. The study was conducted using a qualitative research methodology, a case study, using semi-structured interviews, modeling of an individual social and emotional skills development plan, group discussions, and content analysis methods. The study involved an 8-year-old special school student with autism spectrum disorder; the student's educators (teachers, speech therapist, parents, etc.). The interview method identified the essential strengths (functionality) of the social skills of a student with autism spectrum disorder. With the participation of teachers and the student's parents, an individual social skills development plan based on the student's strengths was modeled. Based on the prepared plan, the student's social skills were developed at school and in the family, using a group teaching model of social skills, when, under the guidance of adults (pedagogues, parents), the child, together with peers, engages in joint activities. The results of the strengths-based social skills development were revealed using the group discussion method. A slight increase in the functionality of some social skills was found (the child's greater interest in peers and participation in joint activities with peers, better concentration of attention, etc.). In addition, there were positive changes in the cooperation between teachers and parents and the ability to understand the student's needs.

Keywords: *case study, autism spectrum disorder (ASD), social skills, strengths perspective*

Received: 02/12/2024. **Accepted:** 12/02/2025

Copyright © Irena Kaffemaniene, Margarita Jureviciene, Kornelija Gindulyte, 2025. Published by Vilnius University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Introduction

Social skills are usually defined as skills necessary for competent interaction and effective social functioning or part of the social competency. The criterion for functionality of social skills is adequate, contextually and / or situationally appropriate behaviour (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021; Heggestad et al., 2023; Özerk et al., 2021; Ross et al., 2024).

Students with autism spectrum disorder (ASD) are one of those groups for which the development of social skills is particularly relevant due to their inherent peculiarities of social behaviour, communication and social interaction deficiencies, including lack of social reciprocity, non-verbal communication, difficulties in behaviour and social relationships; restricted and repetitive patterns in interests and behaviours, and / or activities (APA, 2013). Therefore, development of social skills is one of the important educational objectives (Gev et al., 2021; Ratcliffe et al., 2014; Yavuz et al., 2019; Özerk et al., 2021; Trevisan et al., 2021, etc.).

Research in recent decades has convincingly proved the opportunities of achieving significant learning outcomes in developing social skills, which positively affect not only students' behaviour but also their academic achievements (Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017).

Although the strengths perspective is not a new construct, there is little research examining strengths-based social skills development of students with autism spectrum disorder (White et al., 2023). Most interventions focus solely on weaknesses, deficiencies, ignoring positive traits and strengths of these students (White et al., 2023).

This case study aimed to examine the opportunities of applying strengths-based social skills development for the student with autism spectrum disorder in school and family settings.

Problem questions: What peculiarities of social skills in the student with autism spectrum disorder do the student's educators envisage? What are the opportunities for developing this student's social skills, based on the perspective of strengths?

The research object is case of a student with autism spectrum disorder social skills' strengths-based education.

The aim of the research is through a case study method to identify the possibilities of applying a strengths-based strategy for a student' with autism spectrum disorder social skills development.

Research objectives:

1. Using the theoretical analysis method, to examine the construct of social skills, the characteristics of social skills of children with autism spectrum disorder, and the essential principles of the strengths-based education strategy.
2. Using the semi-structured interview method, to identify the social skills strengths of a student with autism spectrum disorder.
3. Using the group discussion method, to examine the opinions of the research participants (teachers, parents of the student) about the goals, objectives, and methods of strengths-based social skills development of a student with autism spectrum disorder.
4. Using the focus group method, to examine the insights of the research participants about changes in the functionality of social skills of a student with autism spectrum disorder when applying the student's strengths-based education strategy.

Theoretical aspects of the research

The construct of social skills. Social skills are a complex construct, the scientific description of which still lacks a unified concept. Scientific research defines social skills differently. According to (Grover et al., 2020), social skills are essential abilities needed to behave competently, taking into account personal and social situation factors. Different situations and contexts require a combination of different but interrelated social skills.

Del Prette & Del Prette (2021) describe social skills from several perspectives: behavioural, contextual, functional, cognitive-emotional, cultural and other aspects. According to the authors, social skills are seen as specific *behaviours* (e.g., initiating interactions; responding to interactions initiated by others; managing conflicts; expressing emotions) that correspond to the *context*: a certain social situation, cultural norms and values are the contexts in which one or another social behaviour is acceptable or unacceptable. *Cognitive-emotional aspects* of social skills include understanding social cues; comprehending emotions of oneself and other persons, managing one's emotions (Del Prette & Del Prette, 2021). Social cognitive skills (otherwise known as social cognition) are also described as the abilities to perceive, interpret, and respond to social signals (facial expressions, emotions, behaviour) and to make *behavioural* decisions corresponding to social norms (Arioli et al., 2018; Grover et al., 2020; Little et al., 2017). Thus, recognition of social cues is related to the ability to "read" cues in interactions with others in order to respond appropriately (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Behavioural and social context aspects in describing social skills are also distinguished in the studies of many other authors (Heggestad et al., 2023; Grover et al., 2020; Ross et al., 2024).

Grover et al. (2020) highlighted four core areas of social skills: communication; emotion regulation; social-cognitive and problem-solving skills. Social skills in each area also include molecular skills, such as eye gaze contact, verbal and non-verbal expression (Grover et al., 2020), while Milligan et al. (2017) also included neuropsychological factors that influence social skills: attentional control, executive functioning, processing speed and visual-spatial processing.

Social skills perform various *functions*; appropriate social skills help to achieve social goals, meet one's own and / or other persons' needs, etc.; therefore, the development of social skills becomes extremely important for a person's well-being (Del Prette & Del Prette, 2021). According to authors, social skills are not innate – they are acquired through observation and learning to practice them.

The lack of social skills affects effective social functioning, including the ability to establish and maintain interpersonal relationships and the like.

The lack of communication skills can have various consequences: lower academic performance, behavioural difficulties, etc. (Brignell et al., 2018). Communication and cooperation, social participation skills manifest themselves by the ability to participate in social interaction, cooperate in joint activities with others. Successful social interaction requires social reciprocity, which manifests itself by behaviour showing that during the interaction, the person takes into account the thoughts and feelings of another person during the interaction (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Cooperation includes the abilities to follow rules, share and help others by participating in joint activities (Özerk et al., 2021).

Specific problem-solving skills require the abilities to understand the essence of the problem, generate alternatives, make decisions and implement them; therefore, they also necessitate social-cognitive skills, such as understanding the goals of social interaction, the related context, social cues; recognizing emotions of interaction participants and oneself, and the like (Grover et al., 2020). Social-cognitive skills help to understand and interpret social situations, choose appropriate behav-

journal responses, develop and maintain social relationships. Deficits in social-cognitive skills can have significant consequences: social and emotional problems in both childhood and adulthood (Grover et al., 2020).

Emotion regulation skills are related to the ability to understand, identify and relate one's own and others' emotions to the social context, and to express and manage one's own emotions (Gev et al., 2021). Research has shown that social skills are related to the ability to express and manage emotions (Reyes et al., 2020; Berkovits et al., 2017). Managing emotions is essential for successful communication with people in the surrounding social environment; developing emotional management skills improves social skills and reduces behavioural problems (Berkovits et al., 2017). The study conducted by Gev et al. (2021) confirmed direct links of understanding and regulating emotions with the social competency.

Therefore, the construct of social skills is complex, multidimensional, integrating various abilities. Research shows that social skills can be developed and strengthened through targeted educational programmes and that the developed social skills can help achieve better results in various areas of life (Grover et al., 2020). According to authors, social skills are considered to be more directly modifiable than the social competency, and therefore they are considered the main target of intervention (Grover et al., 2020).

Social skills of children with autism spectrum disorder. Individuals with autism spectrum disorder are described as having typical characteristics (difficulties in initiating social interaction and participating in joint activities with others and / or distancing from people, difficulties in verbal and non-verbal communication, in understanding social situations; behavioural peculiarities, etc.). However, emphasis is also placed on the individuality of their characteristics, depending on intelligence, language development and other factors (Syriopoulou-Delli et al., 2016), e. g., autism spectrum disorder may (not) be present in combination with the intellectual disability and / or language impairment (APA, 2013).

The ability to communicate is one of the essential social skills. In autism, deficiencies in verbal and non-verbal communication and social interaction manifest themselves in various ways, depending on the person's age, intelligence, language abilities and other factors (APA, 2013; Syriopoulou-Delli et al., 2016; Vogindroukas et al., 2022). The criteria for diagnosing autism do not specify language impairment as a characteristic of individuals with autism spectrum disorder (APA, 2013), although a significant proportion of children with ASD experience varying degrees of verbal communication difficulties. Social language use (or pragmatic language) includes the skills of initiating and maintaining conversation, conveying information, changing the topic of conversation, non-literal language comprehension, and proper modulation of communication, considering the context (Moody & Laugeson, 2020). Some peculiarities of social language use (initiating and maintaining conversations, non-verbal communication, adapting to the context) are characteristic of autism spectrum disorders (APA, 2013). Children with ASD experience varying levels of linguistic communication challenges. Some children do not speak or they use language only minimally; some children have specific linguistic peculiarities (unusual word use, echolalia, language incomprehension, not responding to someone else's language). Language of some children with ASD is characterized by limited communicative functionality due to the lack of social reciprocity; e.g., language is more often used to express needs than to comment, describe one's emotions or communicate (APA, 2013). But some children have strengths too; e.g., some demonstrate exceptional language abilities, including linguistic creativity (APA, 2013; Ibrahimagic et al., 2021; Vogindroukas et al., 2022).

Research shows that children with autism spectrum disorder have difficulties in recognizing emotions, facial expressions, tone of voice and body language, expressing and managing their emotions, understanding and responding to other people's emotions (Trevisan et al., 2021; Tuna, 2023; Rice et al., 2022, etc.).

Restricted social skills may also be associated with cognitive impairments: deficits in perception, thinking and attention; the functionality of social skills manifests itself differently in children who in addition to ASD, have an intellectual disability (Syriopoulou-Delli et al., 2016). Children with intellectual disabilities have been found to experience more difficulties in social interaction due to the lack of social reciprocity; their behaviour is more often inconsistent with the social context; their ability to recognize social cues and facial expressions is lower; some misinterpret other people's intentions (Syriopoulou-Delli et al., 2016).

Strategies for developing social skills in students with autism spectrum disorder. Development of social skills is very important for children with autism spectrum disorder. It is difficult for them to acquire social skills spontaneously, in natural social interactions, which requires well-planned, regular, and targeted social skills development strategies applied in school and various other settings (Grover et al., 2020; Özerk et al., 2021; Watkins et al., 2017).

The results of the meta-analysis by Watkins et al. (2017) indicate that there is a range of potentially effective interventions that facilitate social interaction with peers for students with ASD. Many studies have confirmed the greater or lesser effectiveness of peer-mediated interventions; social narrative interventions, which are most optimal as complementary or skill-specific programmes; social skills training; structured play groups; basic response training; visual modelling and other interventions, especially when several interventions are combined (Özerk et al., 2021; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Watkins et al., 2017, etc.). According to Watkins et al. (2017), these interventions can be recommended to improve peer interactions among students with autism spectrum disorder, but no single most effective method has been identified.

However, a gap between evidence-based social skills interventions and their implementation in school settings has been noted (Özerk et al., 2021). The main reasons for this gap are related to the lack of teacher competencies and support to them; lack of time, incompatibility of educational priorities; lack of resources and motivation (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019). This shows that schools need social skills strategies that are easily implemented in everyday school activities and in the student's family environment.

The social skills group training method is one of the most commonly used school-based interventions for educating students with autism spectrum disorder (Özerk et al., 2021). According to authors, there are three types of social skills group training models implemented in schools: a) skill-based (didactic teaching); b) engagement-based (peers engage in the joint activity; e.g., play); and c) mixed (combining direct didactic teaching followed by an active period of peer engagement). Social skills development should be practiced in realistic contexts (Özerk et al., 2021; Einfeld et al., 2017), employing various social skills development methods, such as instruction, modelling, behavioural exercises, feedback and self-evaluation, homework assignments, visual support, involving peers, parents, school staff, etc. (Beaumont et al., 2017; White et al., 2023).

On the other hand, research shows that most interventions are based on the focus on students' deficiencies. Some research suggests that strengths-based interventions, focusing on what children are able to do and what they like to do, may be more promising (Caiels et al., 2021; Kumar & Mohideen, 2019; Clark & Adams, 2020).

A strengths-based strategy for developing social skills. An alternative to a deficit-based approach is a strengths perspective, which focuses on the student's personal resources (abilities, interests), community resources, and community cohesion (Caiels et al., 2021) rather than on challenges or problems. The strengths perspective does not deny problems but emphasizes that the person's existing strengths should not be ignored (Saleebey, 1996). Although many strengths-based and evidence-based social work models have been developed (Caiels et al., 2021; Saleebey, 1996; Saleebey, 2013), there is still a lack of research on strengths-based social skills development in schools (Saleebey, 2008; Kumar & Mohideen, 2019). Strengths-based education integrates the positive psychology approach into existing school education practices, using a student's strengths as a means of positive change, promoting positive emotions, behaviors, and focusing on positive educational outcomes (Kumar & Mohideen, 2019). In addition, it recognizes the significant contribution of parents in identifying students' strengths and developing their social skills (Denham, 2019; Charlop et al., 2018; Cheng et al., 2023; Joseph et al., 2022, etc.).

The essential principles of the strengths-based education strategy are: continuous monitoring and assessment of the student's strengths; individualization of education, aiming to ensure that education corresponds to the student's strengths, needs and personal growth goals; building cooperation networks between students, teachers and parents to support and enhance individual strengths; and development of student strengths by purposefully involving the student in social interactions in various educational contexts (Caiels et al., 2021; Elder et al., 2018; Golubnichy, 2024; Joseph et al., 2022; Niemiec & Pearce, 2021; Lopez & Louis, 2009, etc.).

The strengths perspective requires a different approach not only to individuals but also to the competencies, abilities, values, and differences of their family members, which must be taken into account and treated as resources, no matter how difficult it may sometimes seem (Saleebey, 1996).

Research methodology

The chosen qualitative research methodology is a case study, based on the modern conception of social skills (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021) and the strengths perspective (Saleebey, 2013; White et al., 2023) as a strategy for developing social skills.

Social skills are seen as specific behaviours that can be learned, observed, and measured (Del Prette & Del Prette, 2021). The manifestation of social skills in the student with autism spectrum disorder was studied based on the theoretical conception of structural components of social skills and their functions (Grover et al., 2020; Del Prette & Del Prette, 2021) and guided by the fact that social skills are considered directly modifiable and therefore can be the main target of intervention (Grover et al., 2020). Identification of social skills functionality (strengths) is a crucial step in modelling targeted strengths-based social skills development, which aims to efficiently improve the quality of the student's social interactions in various settings and situations (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Özerk et al., 2021; White et al., 2023; Kumar & Mohideen, 2019, etc.). Strengths-based education does not ignore the disability and difficulties experienced by the student.

In this study, identifying the functionality of the student's social skills was a logical starting point in modelling the strengths-based individualized education plan. Development of social skills involves intensifying the student's social interactions in various activities with peers. During these interactions, the child learns skills important for communication (initiating and maintaining the interaction, using appropriate gestures, etc.).

An important aspect is that the child's strengths-based development of social skills promotes meaningful cooperation between teachers and families (Elder et al., 2018). The analysis of the student's strengths and experienced challenges, performed in cooperation between teachers and the student's parents, contributes to targeted planning of the student's support goals and identification of learning outcomes.

Research methods. Case studies in social sciences are used to understand a social phenomenon under study in a real-world context (Darke & Shanks, 2002). Scientific literature indicates that case studies can use a variety of evidence sources, and data collection methods usually include qualitative methods (Darke & Shanks, 2002). The research methods used in this case study are: theoretical analysis; case study analysis (using semi-structured interview; focus group interview, modelling of the individualized social skills development plan, and content analysis).

The case study was conducted in several stages. The first stage included a theoretical analysis (the concept and functions of social skills; strengths perspective; social skills of children with ASD and their development characteristics). This helped to select appropriate data collection methods and data analysis strategies for the case study and to ensure the adequacy and validity of the collected evidence (Darke & Shanks, 2002).

In the second stage, empirical research methods were applied: semi-structured interview and content analysis.

Empirical research methods. The participants of the semi-structured interview were asked open-ended questions in order to reveal the manifestation of social skills (communication, engagement in joint activities, initiation and maintaining of interaction, behaviour, emotions, etc.) of the student with autism spectrum disorder in various educational environments (*In what ways does the student communicate? How does the student express his emotions and needs? How does the student behave in everyday social settings?*).

In the third stage, based on the student's strengths and difficulties of social skills, identified through semi-structured interview and content analysis methods, the individualized social skills development plan for a period of 3 months was modelled.

In the fourth stage, based on this plan, the student's social skills were developed at school and in the family, employing the social skills group training model, which, as already mentioned, is one of the most accessible school-based interventions for educating students with autism spectrum disorder (Özerk et al., 2021).

For the case study, we chose to apply an engagement-based type of social skills group training model, where, under the guidance of adults (educators, parents), the child engages in joint activities with peers. Since constant cooperation between educators and the student's parents and monitoring of changes in the child's behavior is the basis for the success of social skills group training (Özerk et al., 2021), the student's parents were invited to take part in the case study of their child's social skills development. Parents were given instructions on how to develop the child's social skills in the family, ensuring the continuity of implementing the individualized development plan at home.

In the fifth stage, when the individual education plan implementation period ended, the student's social skills development results were summarized using the focus group method. The focus group participants were asked open-ended questions about the changes they had observed in the child's social skills (participation, communication, concentration of attention, etc.) (*What are the changes in the child's participation in joint activities? What changes in communication skills do you notice? What other changes in the child's social skills do you notice? How is the child currently managing to concentrate and maintain attention during activities?*).

Data analysis methods. Using the content analysis method, the content of the semi-structured interviews and focus group texts was consistently analyzed, reading them many times, dividing the text into meaningful units of analysis (phrases, sentences), which were coded and combined into meaningful content categories and subcategories that reflect the essential aspects of the student's social skills manifestation and functionality. The interview content categories and subcategories were formulated based on the data of the theoretical analysis of social skills. Therefore, it can be stated that the theoretical concepts that were applied to the empirical case data have empirical validity and confirm the empirical reality (Darke & Shanks, 2002).

Empirical research data are presented in tables, illustrating the content of categories and subcategories with authentic statements from interview and focus group participants.

The research sample was formed using the targeted sampling method. An 8-year-old student with autism spectrum disorder was selected for the case study. The participants of the semi-structured interview and the focus group were the student's educators (speech therapist; music teacher; therapeutic physical education teacher; 3 non-formal education teachers; class teacher and the student's assistant; student's family members: mother; father; grandmother). The research was conducted in a special school. Interviews and the focus group survey took place at school and / or remotely (depending on the availability of research participants).

Research ethics. The case study applied the fundamental principles of research ethics: informed consent, voluntary participation, anonymity, confidentiality. Research participants were provided with information about the purpose of the study, voluntary participation in the study, and the possibilities of withdrawing from the study at any time. Case study participants were informed that, in accordance with the principles of anonymity and confidentiality, the statements of research participants were coded, the research results were depersonalised and used only for generalization. Consent was obtained from the student's parents and teachers to participate in the study together with the child. After obtaining the permission from research participants, audio recordings were made during semi-structured interviews and the focus group survey, which were accurately transcribed into electronic media, de-personalised; i.e., any information (names of research participants, name of the school, etc.) that could potentially allow to identify the research participant was removed. After preparing text transcriptions of interviews and the focus group survey, taking into account the wishes of research participants, the audio recordings were destroyed.

Research results

Manifestation of social skills in the student with autism spectrum disorder. The case study involved an 8-year-old student with autism spectrum disorder. According to the assessment of the Pedagogical Psychological Service (PPS), the student has some verbal and non-verbal communication skills as well as emotional and self-regulation abilities.

Psychological assessment data.

Strengths. Sits calmly at the table, concentrates for a short time and performs some construction tasks in a targeted manner. Is able to analyse and compare shapes, sizes, identifies relations between the whole and the part. Is able to generalize according to 1 feature. When performing tasks, a positive emotional background dominates.

Difficulties. Low and brief interest in the offered tasks, lack of motivation for the activity. Refuses to perform most tasks, is not interested in them. Is unable to generalize according to 2 features. During the assessment,

poorly focuses to the provided assistance (demonstration) or does not use assistance at all. Difficulties in communicating verbally: there was no linguistic communication during the assessment.

Conclusion of psychological assessment: qualitative characteristics of cognition, communication, activity organization and motivation correspond to the signs of autism spectrum disorder and unspecified intellectual disability.

Speech therapy assessment data.

Strengths. Impressive language abilities were identified: understands frequently heard words, verbal instructions, questions. *Expressive language abilities:* pronounces words with a simple sound structure. *Difficulties:* does not communicate through language; articulation is sluggish, pronunciation of sounds is unclear; echolalia. Does not perform phonemic awareness tasks. *Non-verbal contact and communication abilities:* expresses wishes with gestures, facial expressions, sometimes with voice.

Conclusion of speech therapy assessment: specific speech development due to the multiple developmental disorder.

Pedagogical assessment.

Strengths: says the sequence of numbers (1-10); counts objects, assigns a number to a quantity of objects, names it. Likes puzzles, watching videos. *Difficulties:* during the pedagogical assessment, did not perform many tasks that can be performed in the educational institution: did not point to the objects depicted in pictures, colours and letters, did not compare and group objects, did not copy letters, words, numerals.

Conclusion of the pedagogical assessment: cognitive skills are insufficient.

Thus, the pedagogical-psychological assessment revealed only some social skills (verbal and non-verbal contact and communication, emotional expressiveness and management abilities). It is indicated that during the pedagogical-psychological assessment, the student did not perform some tasks. The refusal to perform some tasks may be related to the behaviour characteristic of this child in stressful or anxiety-provoking situations (selective withdrawal in certain situations and / or with certain people).

A combination of different assessments is considered more reliable than using data from a single assessment (White et al., 2023); therefore, we supplemented the data on the child's social skills with the semi-structured interview with research participants. Table 1 presents interview data on the child's participation and communication in activities, and social interaction skills.

Although deficits in non-verbal communication behaviour have been recognized as characteristic features of autism (APA, 2013; Rice et al., 2022), the child involved in the case study nevertheless has some non-verbal communication abilities: he is able to express needs through gaze, gestures, and body language. However, these non-verbal communication abilities limit the functionality of social interaction and correspond to the typical peculiarities of non-verbal communication behaviour for autism spectrum disorder (APA, 2013). Improvement of non-verbal communication skills can be beneficial in developing social interaction abilities (Yavuz et al., 2019). According to authors, social competency, cognitive representation, verbal and non-verbal communication skills in children with autism spectrum disorder are significantly related; non-verbal communication plays an important role in children's adaptive social interaction.

When examining the statements of research participants, the child's lack of social reciprocity, one-way contact emerged. Although he has his favourite activity and is able to play, he has little motivation for social interaction and joint activities: he does not want to participate in joint activities. The lack of social reciprocity of the child involved in the case study (lack of interest in peers and their activities, unusual response when peers talk to him and other social interactions) affects the quality of daily social exchanges. Similar data was also revealed in the study by Schwartz et al. (2021).

Table 1

Ways of participation and communication in activities, and social interaction skills of a student with autism spectrum disorder

Category	Subcategory	Illustrating statements
Participation in activities and focus of attention	Passive participation	
	Disinterest in shared activities	<i>He doesn't react to them <...> irritably, as if they weren't there. / He doesn't show a great need <...> to do something together. / To join that game with another child, that's not the case. <...>. He's mostly alone.</i>
	Short-term passive participation alongside other children in shared activities	<i>It is very difficult for him to get involved. / There are quite many challenges in participating <...> in joint activities with other children. / When working in the group, he still immerses himself in that individual activity.</i>
	Refusal to participate in shared activities	<i>If <...> something needs to be done together, then usually <...> he starts protesting or he simply retires into himself. / Does not participate in the joint activity, disassociates himself. / Cannot play with another child. Plays alone.</i>
	Interests	<i>He likes LEGO. <...>. And he likes such puzzles. / All this school year, he only wanted LEGO, LEGO. / He understands very well what activities or tasks or tools, games he likes and doesn't like. When he comes to the classroom, he can immediately point to the game or tool that he likes or he would like. / He likes riding <...>.</i>
	Short-term attention span	<i>He maintains attention for a short time. / <...> can focus for a few minutes <...> can collect his thoughts <...>. / It's more difficult for him to collect his thoughts, to focus his attention, because he gets very distracted. / <...> he's so flustered. As if he gets involved, but his thought "dropped" somewhere, ran away again.</i>
Social interaction	Difficulties of self-evaluation	<i>And I don't think he <...> would adequately evaluate himself. / There are cards, he doesn't show whether he did well or badly. <...> I think he is really not very good at evaluating himself. / <...> he finds it difficult to evaluate himself.</i>
	Low interest in peers	<i>It's difficult for him to interact. <...>. He won't even look (at children). He won't even look in that direction <...> / No interaction <...> Yes, as if they weren't there. / He may not even notice the person <...></i>
	Total disassociation	<i>Most of the time he is alone, busy with his favourite activity or closed in his own world. <...> nevertheless, he is somehow more comfortable <...> to be alone in his own bubble, in the world he has created rather than to look for some kind of contact. / He completely ignores children. <...>. He doesn't make contact with children at all. / He withdraws into himself. <...>. disassociates himself <...>.</i>
Ways of communication	Impressive language	
	Understanding short instructions	<i>Some kind of short instruction.</i>
	Limited language comprehension	<i>He doesn't understand when he is addressed, that he is being talked to.</i>
	Expressive language	
	Minimal verbal communication	<i>He says little <...>. / He almost doesn't say words. / <...> doesn't speak much and doesn't really want to express his needs verbally. / There are words sometimes. <...>. But such single words.</i>
	Communication using onomatopoeias	<i>If he is angry, he usually makes sounds like indignation <...>. / Not always willingly repeats words, imitates using sound-words.</i>
	Non-verbal communication	
	Gestures and body language	<i>If he wants something, <...>, he points. With hand. / He points to his food box, that he already wants to eat. / He shows what he wants. / He points with his finger to the thing he wants <...>.</i> <i>If he wants something, he leads <...> He goes to that place. / If I don't understand what he wants, he will lead me to that place. / He takes my hand and leads me towards the thing he needs.</i>
	Gaze contact	<i><...> he comes up. / If he wants something, he needs something from me, he wants to ask for something, he comes up to me.</i> <i><...> he looks into my eyes. / He maintains gaze contact. / He looks at you. <...>. Captures your attention.</i>

Emotional sensitivity and expressiveness include the ability to appropriately express positive and negative emotions during the interaction (Denham, 2019). Table 2 presents interview data on emotional sensitivity, emotional expressiveness, and emotional management abilities of the student with autism spectrum disorder.

Table 2

Emotional skills of the student with autism spectrum disorder

Category	Subcategory	Illustrating statements
Emotional sensitivity	Adequate response to the tone of voice	<i>If you speak gently, he understands gentle intonation. And he reacts to harsher intonation. / He reacts very sensitively to any raised tone, yelling, shouting.</i>
	Empathetic response to another person's expression of emotions	<i><...> children laugh, perform together with me, he immediately laughs and he likes it, listens, watches / If another child is scolded, he reacts very <...> sensitively to that. <...> he may start crying soon after. / If another child starts crying, J. usually immediately becomes so high-strung, irritable and <...> starts crying himself.</i>
Emotional expressiveness	Positive reaction to praise	<i>When you praise him, he reacts / He is happy, "gives me five".</i>
	Sensitivity to criticism	<i>If you say half a word. <...>. He breaks into tears <...>, he goes to complain, <...>, it seems, <...>, it's a disaster.</i>
	Expression of joy	<i><...> begins to rejoice. And begins to laugh and crow and clap. / When he is happy <...>, he laughs then. / If he is happy, he usually smiles, laughs.</i>
	Expression of anger	<i>If he is angry, he is irritable. / If he is angry, he may throw, bang something. / He may start crying angrily. / When he is angry, he objects.</i>
	Expression of sadness	<i>If he's sad, he cries. / If he's sad <...>. He tends to sit in one place, maybe makes less sounds. He would seem as if bored, he doesn't really take any action.</i>
	Expression of oppositional reaction	<i>He doesn't do what he doesn't like, he protests. / He objects, shows that he doesn't want that, tries in every way to show that I don't like it. / He gets angry, shows that he doesn't want it, shows with his hand what he wants, negotiates. / / If he does something wrong and for his own safety something is said to him <...>. Doesn't react. / "J., eat with a fork. <...>". He'll look <...>, take that fork, take a couple of those noodles there, and eat with his hands again...</i>
Emotional management / Calming techniques	Favourite activity	<i>Until you change some activity or task for him to something he likes. Then he calms down. / If he got that LEGO, then he is already calm.</i>
	Sensory aids	<i>...various sensory tools help him calm down a lot.</i>
	Agreements	<i>Agreements calm him down. If he knows that it's this way now, it'll be this way then, this calms him down. / <...> such short, strict statement helps to calm down <...>. / You can take him everywhere / He comes, takes his seat. / We go outside quite ordered, always calmly. <...>. Without any problems outside. / But it certainly won't be the case <...> that he will lose that control, attack, take away, hurt <...>.</i>
	Calming down by eliminating the irritant	<i>If he is annoyed by noise, he will usually calm down naturally when the noise stops.</i>
	Emotional support / Calming down with the help of other people	<i>We try to be together with J. <...>. Whether it is holding by the hand, or somehow <...> cuddling up. <...>.</i>

The child who participated in the case study had some emotional skills: emotional sensitivity and emotional expression skills; he had difficulty managing the emotion of anger, but he also had his own ways of calming down (he calms down with his favorite activities, using sensory tools, etc.). According to Özerk et al. (2021), emotional skills include self-control, following rules, compromising in conflict situations, accepting criticism, cooperating with others, and being organised. Studies have shown that emotional management skills correlate with indicators of children's autism, social skills, and behaviour (Berkovits et al., 2017). Developing emotional management skills can improve social skills and behaviour so that children with autism spectrum disorder can more smoothly integrate into their peer environment (Berkovits et al., 2017).

In summary, it can be stated that the semi-structured interview method provided data on the functionality of social skills in the student with autism spectrum disorder. Although interview participants spoke more about the student's deficiencies in social skills, **the child nevertheless has certain strengths of social skills.**

The skills of participation in the joint activity were described by teachers and the student's parents as passive participation (listens to verbal instructions, questions, can briefly stay near other children in the joint activity site, adheres to agreements with a reminder), can briefly maintain attention. The child *has his own favourite activity* (building with LEGO; playing with sensory toys), but prefers to play alone rather than with peers.

Social interaction skills: the child shows little interest in peers.

Communication skills. Non-verbal communication dominant: expresses needs and desires through gestures, facial expressions, body language. The child has impressive language abilities: understands short instructions, frequently heard words, verbal instructions, questions. Expressive language skills: communicates with sound-words, pronounces words with a simple sound structure.

Strengths of **emotional skills:** emotional sensitivity (reacts to the tone of voice, to another person's emotions; praise, criticism); expression of emotions (can express joy, anger, sadness, contradiction in non-verbal ways), has unique ways of managing emotions (calms down with favourite activities, uses sensory aids; calms down naturally when the irritant is no longer present, calms down with the emotional support from adults).

Methods of educating the student with autism spectrum disorder. There is evidence that children who participated in various social skills education programmes improved social skills, behaviour and academic performance (Özerk et al., 2021; Taylor et al., 2017; Watkins et al., 2017). It was important to identify what educational methods are used at the current time (at the time of conducting the study) (Elder et al., 2018; Özerk et al., 2021). Using the interview method, daily educational methods of the child with autism spectrum disorder were analysed (see Table 3).

Table 3

Methods of educating the student with autism spectrum disorder

Category	Subcategory	Illustrating statements
Verbal assistance	Brief instruction	<i>We explain verbally. / And short, clear instructions.</i>
	Praise	<i>Praise, give me five, he understands. <...> responds to praise. / He is happy.</i>
	Prohibition	<i>Anyway, those "No, no, you can't" still work. / We scold. Otherwise, no way.</i>
	Reminder	<i>Reminders, repetitions of what needs to be done. / He forgets these rules very quickly. <...>. You have to remind him all the time. / <...> Every day the rules are reminded again. / He is quite good at following the rules, but he needs to be reminded of them.</i>
	Voice intonations	<i>Tone is a little stricter. / Gentle tone. Calm communication.</i>

Category	Subcategory	Illustrating statements
Assistance by action	Joint action method	<i><...> tracing or laying something together with the hand. / I take his hands with my hand and then I perform that task in these ways.</i>
	Additional individual assistance	<i>Individual work with him. <...>. You have to approach him individually. / Additional help. This is an assistant's help. If it's more difficult for the child, she just would be there to help him.</i>
Visual assistance	Demonstration of movement / action	<i>Showing the action with movements. <...>. With gestures like this. / <...> you come up, show. <...>. And he as if copies me. / <...> with another child, if I give a task to him / her. <...>. Then he looks more at that child, how to do something.</i>
	Visualization	<i>Visual aids. <...> symbols help him understand. / <...> clarity and distinctness help him, when those rules are shown to him clearly, visually.</i>

It has been found that the usual methods of educating this child are verbal assistance (brief instruction; reminder, encouragement; praise; prohibition; restriction of the activity); visual assistance (e.g., demonstration of the movement / action); assistance by action (joint action method or another additional assistance).

Modelling the strengths-based social skills development of the student with autism spectrum disorder. When modelling individualized social skills development, the strengths of the student's social skills, identified in the study, and the educational methods used by teachers were taken into account. The goals and learning outcomes of the student's social skills development were identified in the group discussion (see Table 4).

Taking into account the student's strengths (non-verbal communication abilities; emotional skills; the ability to express needs; understanding of personal interests), social skills development goals were formulated (to develop the ability to engage in joint activities, to interact with children and adults; to teach self-evaluation of engagement in joint activities). Realistic, clear criteria for achieving learning outcomes of social skills development were formulated.

A 3-month individualized social skills development plan for the student with autism spectrum disorder was drawn up. According to this plan, educational participants (teachers, speech therapist, class teacher, after-school education teachers, student's parents) organized targeted social skills development activities for the child in various environments (according to the schedule 1-3 times a week in the classroom, in speech therapy exercises, in after-school activities, at home). The educational process planned to organize activities that would enable a child with ASD to practice social interaction with peers and adults. Adult participants in the education had to create a context in which the child's successful interaction with peers could take place, and if necessary, help the child participate in joint activities, using methods of reminders, simple (2-3 word) instructions with or without gestures.

In discussions with the participants of education, it was agreed to apply interactive social skills development methods (pair work, small group work, computer, mobile, etc. games) according to educational participants' capabilities and taking into account the child's individual abilities (strengths). Participants of education combined various skills training methods (brief instruction, demonstration, action modelling, etc.); they encouraged the student's activeness and provided the student with individual assistance (verbal, visual, by action) depending on the situation and flexibly taking into account the student's capabilities to participate in the activity (mood, state). Methods of motivating (encouraging) the student were chosen considering the student's interests in activities, identified through the interview method, since research has proved the viability of integrating children's favourite activities into education (Caiels et al., 2021; Elliott & Dillenburger, 2016; Kumar & Mohideen, 2019; Clark & Adams, 2020).

Table 4*The student's social skills strengths, educational goals and learning outcomes*

Social skills	Child's strengths (based on interview and PPS data)	Individual education plan (IEP) / Goals	IEP / Learning outcomes / criteria
Participation in joint activities	Passive participation Listens to verbal instructions, questions	Encourage active participation in joint activities with children and adults	More interested in joint activities
			Observes, explores the environment and tools for joint activities.
			Listens to task explanation / observes the example of task performance
	Active participation Short-term passive participation alongside other children in shared activities		Stays in a designated or chosen place during the joint activity
Focus of attention	Has his own favourite activity, plays alone	Improve attention span	Together with other children, performs a joint activity task (with assistance, according to the demonstrated example)
	Keeps agreements with the reminder		Follows the rules of joint activity with a reminder
Social interaction and communication	Short-term attention span	Develop verbal and non-verbal communication skills	Focuses attention on the joint activity for at least 10 minutes without engaging in another activity
	Low interest in peers		During the joint activity, communicates with assistance in a way that is accessible to him.
	Impressive language abilities Understands short instructions, frequently heard words, verbal directions, questions		Understands instructions of 2-3 words with or without gesture. Understands the explanation of the task, accompanied by visual aids.
	Expressive language abilities Communication using onomatopoeias, pronounces words with a simple sound structure		Repeats with assistance or independently says a few words while communicating with the activity participants
Emotional skills	Non-verbal communication abilities Expresses needs and desires through gestures, facial expressions, body language	Promote a positive emotional state	Maintains gaze contact with participants of joint activities, points to the object, imitates suggested actions
	Emotional sensitivity: sensitively responds to the tone of voice, to the expression of another person's emotions; praise, criticism		Responds adequately to the situation
	Expression of emotions: is able to express emotions (joy, anger, sadness, opposition) in non-verbal ways		
	Managing emotions: calms down with the favourite activity, sensory aids; naturally when the irritant is removed; agreements and emotional support help		More positive emotions

Social skills	Child's strengths (based on interview and PPS data)	Individual education plan (IEP) / Goals	IEP / Learning outcomes / criteria
Self-awareness and self-evaluation	Understands his needs, has his favourite activity (construction with LEGO; playing with sensory toys)	Teach self-evaluation of participation in joint activities	Understands what behavior can be rewarded with permission to engage in a favorite activity
			Able to choose 1 favorite activity from 3 offered
			Able to adequately accept criticism
			Adequately self-evaluates activity (e.g., displays self-assessment card appropriately).
	Happy with the positive evaluation of his activities		

During the implementation of the individual education plan, an intermediate discussion was held with the education participants about the process of developing the student's social skills. After 3 months of implementing the IEP, a final focus group session of the student's education participants took place, during which the progress and results of the student's social skills development were summarized.

Results of strengths-based education for the student with autism spectrum disorder. The results of the focus group survey were analysed using the content analysis method. The data presented in Table 5 illustrate the student's strengths (determined using the interview method) and changes in social skills (focus group data).

Changes in social skills have occurred in several areas.

Participation in the joint activity. Change: from passive *participation* (short-term passive participation alongside other children in shared activities) to *interest in the joint activity; participation in the joint activity; participation with peers in the child's favourite activity*. New abilities were observed: *sharing things; waiting for one's turn, follows rules and agreements more independently*.

Focus of attention has improved, especially when visual aids are used to maintain attention and when there is an opportunity to *participate* in the favourite activity.

Social interaction and communication. The most striking change is *interest in peers, initiation of interaction* in non-verbal ways. Expressive language abilities remained largely unchanged, but *episodes of reciprocity in communicative interaction* appeared.

Emotional skills. Change: *more positive mood; more adequate response to prohibitions*. It is still necessary to develop the self-evaluation ability, but *efforts of self-evaluation of the activity* are observed.

The content analysis of the focus group survey results revealed that through targeted and concentrated efforts of educational participants, the student had managed to achieve greater functionality of some social skills. Although recorded changes are small, it can still be stated that the intended goals were partially achieved: the student's engagement in joint activities with peers improved; the child showed willingness to interact, participants observed the child's efforts to initiate interaction, to communicate in his chosen non-verbal ways, better focus of attention and more positive emotions. It is likely that the child's interaction with peers was positively influenced by integration of the child's favourite activity into educational activities. Interest-based activities might have motivated greater engagement in interaction, and the favourite activity might have helped the student reduce social anxiety and lack of social reciprocity (Little et al., 2017).

Table 5*Strengths and changes in social skills in the student with autism spectrum disorder*

Social skills	Identified strengths of the child (interview)	Changes in social skills (Focus group)	Statements of educational participants (Focus group)
Participation in the joint activity		Passive participation	
	Listens to verbal instructions, questions	-	
	Short-term passive participation alongside other children in shared activities	Being together in the joint activity	<...> during the joint activity <...> stays in the place where we are performing the activity, does not leave that space, stays together with all. / It is clear from him that the child is with you, here, with the class. The eyes show and... <...> the smile.
		Active participation	
		Interest in the joint activity	<...> he is already interested in that joint activity, when we are preparing for it. <...>. You can see that he is already interested in what we will do here. / This shows great interest, great willingness <...>
		Participation in the joint activity	He willingly engages in the joint activity with others. / He was shining among all those other children, was moving, doing together. / <...> he plays a game with another child or several children in turns. / <...> the three of them work together at that one tablet. <...> he participates without any problems. / He constructs, and I construct with LEGO. <...>. / Together, jointly. <...>. We have been playing like this more. / <...> it goes very well <...> in a pair. A big step has already been made here. / He is best at playing music in the joint activity.
	Has his own favourite activity, plays alone	Participating with peers in the child's favourite activities	If, for example, the group's activity includes some interactive games, <...>, then J. is the first to join the group, he is already showing curiosity, that he wants.
	Keeps agreements with the reminder	Follows rules and agreements	He is better at following rules and all kinds of our agreements. / [He is] following agreements that we won't buy too much.
		Shares things	And now he seems to understand that those aids need to be shared <...> in the joint activity. / So now, he really shares those aids. It seems that he understood, learned how to do this and why. / But he has already got used to <...> that it is necessary to share. / <...> understands that it is necessary to share.
		Able to wait for his turn	<...> understands that it is necessary to <...> wait for his turn, because earlier, it used to be that he would not wait <...> for his turn, he would get angry if we did not allow him to build that tower there or be the first to do something. / But he has already got used that he has to wait for his turn <...> / So now, he seems to understand that it is necessary to <...> wait for his turn.
		Efforts of activity self-evaluation	<...> by all emotions he shows that he liked that activity. / I think that he is more watching, guessing what you <...> want from him. <...>. Trying to guess what he is asked for, required. <...> last lesson, when I asked him to evaluate himself <...>. There was a smile showing that it was fun, but he was pointing to red. / <...> he evaluates not his work, but our organized activity more. Whether that activity suited him or not.

Social skills	Identified strengths of the child (interview)	Changes in social skills (Focus group)	Statements of educational participants (Focus group)
Focus of attention	Short-term attention span	Improved focus of attention	<i>But the biggest achievement is that <...> we maintained J's attention for up to seven minutes during the joint activity and did a really good full-body exercise. / He was involved in that activity for maybe even more than ten minutes. <...>. Usually four minutes, four and a half. / If he likes the activity, if it's suitable, he can keep that attention longer.</i>
		Maintaining attention with the help of visual aids	<i>Certainly, he needs those visual aids. <...>. By taking extra measures of this kind, I can rejoice that he can already focus his attention.</i>
Social interaction and communication	Low interest in peers	Interest in peers	<i>And now, somehow, he's already looking at other bigger kids. <...>. Already looking for some kind of communication himself. / Started to want to interact with other children. / <...> He's already watching children, coming up to them, wants to draw attention to himself.</i>
	Expresses needs and desires through gestures, facial expressions, body language	Initiation of social interaction	<i><...> smiles, comes closer; <...> touches some child gently, looks, waits for a reaction. He wants to and tries to have some social interaction with children according to his abilities. / Has started <...> to take the initiative to interact with other children. <...> seems to be <...> braver and somehow tries to attract children's attention to himself in his way. / To make some kind of contact with them.</i>
	Communication using onomatopoeias, words with a simple sound structure	Episodes of reciprocity in communicative interaction	<i><...> during the time when we are together, <...> we try to talk to each other more... He is more responsive to some utterances; he repeats them as if more. <...>. In that sense, we already perform some communication with him. <...> We understand each other.</i>
Emotional skills	Emotional sensitivity: sensitively responds to the tone of voice, to the expression of another person's emotions; praise, criticism	More positive mood	<i><...> maybe he has become less sensitive. Earlier it used to be that you say something, he immediately gets tears in his eyes. You couldn't say anything <...> louder. Now as if he no longer reacts. Not so sensitively. / Cries less. / This would also be one of the positive changes that positive emotions prevail <...> he expresses less dissatisfaction, reluctance <...> to participate. <...> he seems <...> calmer. / <...> less of those negative emotions of all kinds. Now there are more positive emotions, <...> he is emotionally calmer.</i>
	Expression of emotions: is able to express emotions (joy, anger, sadness, opposition) in non-verbal ways	More adequate response to the environment	<i>There are no such squeals, screams, demands in shopping centres any more, I want this, I want that. He doesn't pull, scream, squeal any more. <...> / There are no more <...> hysterical fits as there used to be. / And there are no such squeals, screams, demands.</i>
	Emotional management: calms down with the favourite activity, sensory aids; naturally when the irritant is removed; agreements and emotional support help	-	<i>But, if he doesn't like it, then he... Well, he becomes like... How shall I say? He's like restless. / And he doesn't want to do anything. Then he starts as if to get angry.</i> <i>And there would be another observation that various sensory aids also help him. These are all kinds of spiky balls, all kinds of sensory toys. He sometimes puts them on the table, turns them a little between his hands when he needs that, puts them aside, and works again.</i>

The student's strengths-based social skills development also had a positive impact on educational participants themselves (see Table 6).

Table 6

Student' with autism spectrum disorder strengths-based social skills development strategy: reflections of study participants

Category	Subcategory	Illustrating statements
Cooperation as a resource	Educators' and the student's family cooperation	<...> that togetherness has benefited the child, <....> everyone cooperates <...>. / <...> everyone is united for J. Well, super indeed. / <...> The main thing is probably cooperation of all of us. / That cooperation of ours, sharing experiences, insights are fun. / There was really a lot of cooperation between teachers, student support specialists and the student's family members. It's great that not only the school but also the family got involved in this educational process. / I would single out cooperation between the school and the student's family as a positive aspect. I am pleased that both teachers and the student's family were very actively engaged in the educational process and had equal roles in seeking the child's progress.
	Viability of targeted, team-based education	<...> I think the biggest advantage is that we were all just working towards the same goals and developing the same abilities, that's why I think that assistance was really targeted and helped the child to make progress faster. / <...> It is very important and very useful that we all pursued the same goals, developed the same abilities in the student, that's why the provided assistance and education were targeted and helped the child to make faster progress, which is evident today.
	Sharing experiences	We were learning from each other. We picked up some positive experiences from each other. Now it's great fun to hear out parents too.
Teachers' professional growth	Increase in reflexivity	Growth of myself as a teacher, I would single out. Because you already have to do your best, to do things, not to stand still. / <...> It's a journey of discovery. The beginning, the whole process, and yet the end of the road is not really in sight. More reflections arise. You sit after that lesson and think. Aha, he did really well today, this assignment. <...>. Next lesson, I can also do something similar, again maybe attention will be focused there for a longer time <...>.
	More positive expectations regarding the student's progress	And that belief, and that journey... It gives very good results. Especially when we are all going in the same direction. / He's just changing every day. <...>. It seems that he won't do, but he will really do. / I understood how important it was to follow the student's progress, to stop, think over it and rejoice. / And I am really curious what will happen next, how we will be doing, how we will succeed in everything. In fact, of course, we hope that everything will only get better. / The most important thing is not to give up, to try one's best as a teacher and to believe in the child and his progress. / He really can. Really can. / This process obliged us to monitor the student's progress, record it and plan further educational <...> steps.

Cooperation has become an important resource not only in developing the student's social skills, but also encouraged the growth of educational competencies of parents and teachers. The teachers and family members who participated in the study positively assessed not only the changes in the child's social skills, but also more active *mutual cooperation, the prospects of targeted team-based education, and the usefulness of sharing experiences in educating the child*. Teachers identified their professional growth: *increased reflexivity; more positive expectations regarding the student's progress*.

Discussion

This study aimed to identify the social skills functionality (strengths) of a student with autism spectrum disorder and to examine the possibilities of applying a strengths-based social skills development strategy.

The social skills functionality in the student with autism spectrum disorder is described by the abilities (strengths) he or she has. First, it was identified that the child had some social-cognitive skills (understood his own needs and interests); social engagement skills (with the reminder, he was able to follow agreements and appropriately behave in familiar social situations) and non-verbal communication skills; e.g., the abilities to non-verbally point to the desired object or activity (shows with glance; approaches the adult, leads to a desired object). The child also has some emotional skills: *emotional sensitivity* abilities (understands the mood of another person, tone of voice; recognizes conflict situations); *emotional expression* (is able to express basic emotions – anger, joy, sadness; adequately responds to positive feedback) and is able to resist when he does not like something; *emotional management abilities* (has his own ways of calming down – favourite activity, other people's assistance).

The student involved in the case study has impressive language abilities (understands short instructions, but does not understand language directed at him, poorly responds to peers' talking to him) and minimal expressive language skills (sound words, single words). Similar data on linguistic communication abilities of children with autism spectrum disorder were revealed in the study of Ibrahimagic et al. (2021).

Non-verbal communication (facial expression, glance, body language - movement, posture, touch, etc.) is one of the ways of communication. Some studies have confirmed that children with autism spectrum disorder use objects as mediators to communicate with their environment (Manzi et al., 2020; Savarese et al., 2017). The child who participated in the case study is able to express his needs through non-verbal communication means, such as gaze, gestures and body language (e.g., points to the desired object; leads to the desired activity; approaches to person to attract the attention to himself).

Thus, the student who participated in the case study has certain social skills strengths (abilities of non-verbal communication; abilities to recognize emotions, to understand and express his own needs and personal interests).

However, the interview participants mainly talked about restrictions of social skills in the student with autism spectrum disorder: of verbal communication; lack of social reciprocity (dissociation from other persons). One-sided of non-verbal communication (communicates only when they want to satisfy their needs), difficulties in participating in joint activities, maintaining attention, accepting criticism, and self-evaluation were indicated as limitations.

Thus, the case study data do not deny typical features of students with autism spectrum disorder but confirm that children with autism spectrum disorder have an individual set of traits and exhibit individual social skills functionality. Research shows that social skills development is a key aspect of socialization for children with ASD, as their main difficulties are often manifested in social interaction, verbal and non-verbal communication, and behavioural problems (Milligan et al., 2017). Assessment of the child's existing strengths and experienced difficulties is highly important in setting goals for individualized social skills development (Clark & Adams, 2020; White et al., 2023).

Strengths-based education does not ignore challenges and difficulties that students with autism encounter. However, the strengths perspective enables educators to focus on what students are able

to do rather than just what they find difficult (Caiels et al., 2021; Clark & Adams, 2020; Koegel et al., 2013). Essential principles of strengths-based education are integration of practical development of social skills into regular school-based educational activities and home environment; encouragement of the very student's activeness, using the child's favourite activity as a strength (Clark & Adams, 2020); agreements between educational participants in seeking realistic educational goals, clear criteria for achieving learning outcomes; cooperation in seeking common goals, and educators' reflections. Parent-teacher cooperation is one of the key resources of strengths-based education (Joseph et al., 2022). In the case study, maintaining authentic, common educational conditions as much as possible, the attention of teachers and families was focused on the tasks of intensifying the child's social interaction.

Applying the social skills group training model at school and the continuity of social skills development in the family helped to achieve some positive changes in social skills. A meta-analysis conducted by Gates et al. (2017) also revealed a moderate positive effect on social skills of students with ASD, using a school-based social skills group training model. Research shows that a school-based model of social skills development is particularly useful when the implementation of special intervention programmes is not readily available to all children who need such services (Cheng et al., 2023).

The case study confirmed that recognition of the individual strengths and difficulties of a child with autism spectrum disorder and parental participation in ensuring the continuity of social skills development within the family are important conditions for targeted strengths-based social skills development.

Research limitations

The case study contributes to scientific knowledge about the opportunities of strengths-based social skills development at school and in the family through the combined efforts of teachers and the student's parents. Organizing and promoting the interaction with peers are an important aspect of developing social skills, but the case study did not analyse peers' experiences, focusing only on the learning outcomes of one student's strengths-based social skills development. Further observations and more exhaustive long-term studies are needed to substantiate the validity of the results of strengths-based education as well as maintenance, functionality of positive changes in social skills and their application in other settings and situations.

Conclusions

Social skills are a complex multidimensional construct that still does not have a unified concept. Social skills are described in behavioural, contextual, functional, cognitive-emotional, cultural, etc. aspects. In a general sense, these are skills necessary for social interaction, effective social functioning and are part of the social competency. The criterion for functionality of social skills is appropriate behaviour that corresponds to the context and situation.

Scientific research has shown that children with autism spectrum disorder distinguish themselves by a wide range of social skills, with typical and individual peculiarities of social interaction, verbal and non-verbal communication, comprehension of the social situation, behaviour, depending on factors, such as intelligence, language development and other. At the same time, it is acknowledged that these children have various strengths. Scientific literature emphasizes relevance of developing these children's social skills and seeks effective evidence-based strategies for developing

them. Strengths-based education is one of the possible educational strategies for children with autism spectrum disorders, but research on application of this strategy in schools is still lacking. The essential principles of the strengths-based education strategy are identification of the student's strengths and personalization of education, taking into account the student's strengths; cooperation between educational participants in developing the student's abilities in different contexts.

The semi-structured interview method revealed the peculiarities of social skills in the student with autism spectrum disorder. Although the interviewees spoke more about the student's deficiencies in social skills, the social skills strengths were also identified. Teachers and the student's parents described the child's *engagement in the joint activity* as passive (listens to verbal instructions, questions, can stay near other children in the joint activity place for a short while), stating that he can briefly maintain attention. The child *has his favourite activity* but prefers to play alone. As to *social interaction skills*, the child is little interested in peers. *Non-verbal communication skills* dominate, the child has *impressive language* abilities (understands short instructions, frequently heard words, verbal instructions, questions). As to *expressive language* abilities, he communicates using onomatopoeias (sound words), utters several words with a simple sound structure. *Emotional skills* strengths include emotional sensitivity; expression of emotions; the child has specific ways of managing emotions.

The group discussion method allowed to analyse the opinions of research participants (teachers, the student's parents) about the opportunities of developing strengths-based social skills of the student with autism spectrum disorder. Considering the specificities of the student's social skills, the goals of strengths-based social skills development were formulated (to develop the ability to engage in joint activities, to interact with children and adults; to teach self-assessment of engagement in joint activities). Realistic, clear criteria for achieving learning outcomes of social skills development have been formulated. A 3-month individualized social skills development plan for the student with autism spectrum disorder was drawn up, which included targeted strengths-based social skills development activities for educational participants in various settings (school, the child's family). In joint activities of students, organized in the educational process, the student was provided with conditions to practice more active social interaction with peers and adults.

The focus group method was employed to examine the insights of research participants into changes in the functionality of social skills in the student with autism spectrum disorder, applying the student's strengths-based educational strategy. Changes in social skills were identified in several areas. Change in *engagement in the joint activity* included the student's *interest in the joint activity*; *engagement in the joint activity*, *engagement with peers in the child's favourite activity*. According to research participants, new abilities were observed, such as *sharing things*; *waiting for one's turn*, following rules and agreements more independently. Focus of attention improved, especially when there was an opportunity to participate in one's favourite activities with peers. The most noticeable change in *social interaction and communication* was *interest in peers*, *initiating the interaction* in non-verbal ways. Expressive language abilities remained essentially unchanged, but *episodes of reciprocity in communicative interaction* appeared. Change in *emotional skills* manifested itself by *more positive mood*; *more adequate response to prohibitions*. The self-evaluation ability still needs to be developed, but *efforts of self-evaluation of the activity* were observed.

In summary, it can be stated that strengths-based social skills development is promising and feasible when it is carried out with the concerted efforts of all educational participants. The study also highlighted changes in teachers' cooperation with parents. Cooperation has not only become an important resource in developing the student's social skills but also promoted the growth of compe-

tencies of parents and teachers themselves. The student's parents and teachers who took part in the research favourably evaluated the benefits of cooperation and teamwork when applying strengths-based social competency development; teachers noted the growth in the reflexivity competency and higher expectations for the child.

References

- APA. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Arioli, M., Crespi, C., & Canessa, N. (2018). Social cognition through the lens of cognitive and clinical neuroscience. *BioMed Research International*, 2018(1), 4283427. <https://doi.org/10.1155/2018/4283427>
- Beaumont, R., Hariton, J., Bennett, S., Miranda, A., & Mitchell, E. S. (2017). Social learning instructional models. In J. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 133–147). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_9
- Berkovits, L., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2017). Emotion regulation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 68–79. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2922-2>
- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(Art. No.: CD012324). <https://doi.org/10.1002/14651858.cd012324.pub2>
- Caiels, J., Milne, A., & Beadle-Brown, J. (2021). Strengths-based approaches in social work and social care: reviewing the evidence. *Journal of Long-Term Care*, 2021, 401–422. <https://doi.org/10.31389/JLTC.102>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). The power of parents: parent-implemented interventions for young children with autism. In *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder* (pp. 129–153). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_8
- Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: a meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>
- Clark, M., & Adams, D. (2020). The self-identified positive attributes and favourite activities of children on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101512. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2020.101512>
- Darke, P., & Shanks, G. (2002). Case study research. *Research Methods for Students, Academics and Professionals*, 111–123. <https://doi.org/10.1016/B978-1-876938-42-0.50014-9>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2021). Social skills. In *Social Competence and Social Skills. A Theoretical and Practical Guide* (Vol. 14, pp. 3–15). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7_1
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493–541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Einfeld, S. L., Beaumont, R., Clark, T., Clarke, K. S., Costley, D., Gray, K. M., Horsteda, S. K. M., Hodge, A. R., Robertsh, J., Sofronoff, K., Taffel, J. R., & Howlin, P. (2017). School-based social skills training for young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(1), 29–39. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1326587>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
- Elliott, C., & Dillenburger, K. (2016). The effect of choice on motivation for young children on the autism spectrum during discrete trial teaching. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 187–198. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12073>

- Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164–181. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2017.01.006>
- Gev, T., Avital, H., Rosenan, R., Oliver Aronson, L., & Golan, O. (2021). Socio emotional competence in young children with ASD during interaction with their typically developing peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 86, 101818. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2021.101818>
- Golubnichy, D. (2024). Daily strengths alignment Impact on wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 19(2), 499–521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11482-023-10251-3>
- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention* (pp. 3–24). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9>
- Heggestad, E. D., Nicole Voss, E., Toth, A. A., Ross, R. L., Banks, G. C., & Canevello, A. (2023). Two meanings of “Social Skills”: proposing an integrative social skills framework. *Group and Organization Management*, 48(2), 361–404. <https://doi.org/10.1177/10596011221151006>
- Ibrahimagic, A., Patkovic, N., Radic, B., & Hadzic, S. (2021). Communication and language skills of autistic spectrum disorders in children and their parents’ emotions. *Materia Socio-Medica*, 33(4), 250. <https://doi.org/10.5455/MSM.2021.33.250-256>
- Yavuz, H. M., Selçuk, B., & Korkmaz, B. (2019). Social competence in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 10–19. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1346224>
- Joseph, R., Herrera, I. D., & Doyle, K. (2022). Determining the theoretical quality of the strengths perspective: a critical analysis. *Journal of Family Strengths*, 20(1), 12. <https://doi.org/10.58464/2168-670X.1439>
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2121–2134. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3>
- Kumar, P. A., & Mohideen, F. (2019). Strengths-based positive schooling interventions: a scoping review. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 86–98. <https://doi.org/10.1007/S40688-019-00260-1>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 9–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Manzi, F., Savarese, G., Mollo, M., & Iannaccone, A. (2020). Objects as communicative mediators in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 11, 533004. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01269>
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 63–82). Springer International Publishing / Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 359–371. <https://doi.org/10.1016/J.CHC.2019.11.001>
- Niemiec, R. M., & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: unifying definitions, principles, and exploration of what’s soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 590220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools. In J. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 175–197). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social–emotional skills to school-aged children with autism spectrum disorder: a treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722–1733. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2014.09.010>

- Reyes, N. M., Factor, R., & Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2020.103770>
- Rice, C. E., Carpenter, L. A., Morrier, M. J., Lord, C., DiRienzo, M., Boan, A., Skowrya, C., Fusco, A., Baio, J., Esler, A., Zahorodny, W., Hobson, N., Mars, A., Thurm, A., Bishop, S., & Wiggins, L. D. (2022). Defining in detail and evaluating reliability of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder (ASD) among children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5308–5320. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05377-y>
- Ross, R. L., Toth, A. A., Heggestad, E. D., & Banks, G. C. (2024). Trimming the fat: identifying 15 underlying concepts from 26 in the social skills domain. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/JOB.2846>
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305. <https://doi.org/10.1093/SW/41.3.296>
- Saleebey, D. (2008). Commentary on the strengths perspective and potential applications in school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 68–75. <https://psycnet.apa.org/record/2008-18573-002>
- Saleebey, D. (2013). *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (6th ed.). Pearson.
- Savarese, G., Manzi, F., & Iannaccone, A. (2017). Social functions in autistic children and interaction with/through object: a brief report. *Psychology*, 8, 1129–1133. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.88073>
- Schwartz, L., Beamish, W., & McKay, L. (2021). Understanding social-emotional reciprocity in autism: viewpoints shared by teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n1.2>
- Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). “I’m not trained for this!” Barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion: social skills interventions for elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53–66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G. & Özerk, K. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2016). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 35. <https://doi.org/10.1080/020473869.2016.1219101>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12864>
- Trevisan, D. A., Abel, E. A., Brackett, M. A., & McPartland, J. C. (2021). Considerations about how emotional intelligence can be enhanced in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, 6, 639736. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639736>
- Tuna, A. (2023). Recognising and expressing emotions: difficulties of children with autism spectrum disorder in learning a foreign language and how to resolve them. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 205–232. <https://doi.org/10.26529/CEPSJ.1382>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2367–2377. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Sigafoos, J., Kuhn, M., Lim, N., Gevarter, C., & Caldwell, N. (2017). A meta-analysis of school-based social interaction interventions for adolescents with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(4), 277–293. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0113-5>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: a scoping review on elements contributing to Strengths-Based approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13070709>

A strengths-based social skills development strategy: a case study of a student with autism spectrum disorder

Irena Kaffemaniene

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education

El. paštas irena.kaffemaniene@sa.vu.lt

<https://orcid.org/0000-0003-0689-5071>

Margarita Jureviciene

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education

El. paštas margarita.jureviciene@sa.vu.lt

<https://orcid.org/0000-0002-4831-723X>

Kornelija Gindulyte

Vilnius University Šiauliai Academy, Institute of Education

Summary

This case study explored the possibilities of applying strengths-based strategies to develop the social skills of a student with autism spectrum disorder.

Problem questions: What peculiarities (strengths, deficiencies) of social skills in the student with autism spectrum disorder do the student's educators envisage? What are the opportunities for developing this student's social skills, based on the perspective of strengths?

The aim of the research - using a case analysis to determine the possibilities of applying a strengths-based social skills development strategy to a student with autism spectrum disorder.

Research methodology and methods: theoretical analysis; case studies (semi-structured interviews; modeling of an individualized social skills development plan; focus group survey and content analysis).

Study sample. An 8-year-old special school student with autism spectrum disorder was selected for the case study.

Other participants of the study were the student's educators (teachers, speech therapist, the child's parents, etc.).

After qualitative content analysis of semi-structured interview data, the strengths (functionality) of social skills of a student with autism spectrum disorder were determined. An individual social skills development plan based on the student's strengths was modeled through group discussions with teachers and the student's parents. The study participants developed the student's social skills for 3 months according to this plan. Based on the prepared plan, the student's social skills were developed at school and in the family, applying the social skills group training model, when, under the guidance of adults (teachers, parents), the child, together with peers, engages in joint activities.

The results of the strengths-based social skills development were analyzed using the focus group method. A slight increase in the functionality of some social skills was determined (the child's greater interest in peers and participation in joint activities with peers, better concentration of attention, etc.). In addition, according to the study participants, positive changes occurred in the areas of teacher-parent cooperation and understanding of the student's individual needs.

Keywords: case study, autism spectrum disorder (ASD), social skills, strengths perspective.