

Мирјана В. Ђорђевић  
Ненад П. Глумбић  
Универзитет у Београду  
Факултет за специјалну едукацију и  
рехабилитацију  
Одељење за олигофренологију

УДК 316.77:616.89-052  
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.373DJ  
Оригиналан научни рад  
Примљен: 14. јануар 2022.  
Прихваћен: 27. мај 2022.

## ИЗРАДА И ПРИМЕНА СОЦИЈАЛНИХ ПРИЧА У РАДУ С МЛАДИМ ОСОБАМА С ВИСОКОФУНКЦИОНАЛНИМ АУТИЗМОМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА<sup>1</sup>

*Айстџракиј:* Високофункционални аутизам припада групи поремећаја из спектра аутизма и не представља засебну нозолошку категорију у званичним дијагностичким приручницима, мада се врло често користи у стручном жаргону и истраживачким чланцима. Социјалне приче представљају једну од многих интервенција које се препоручују у раду са особама са аутизмом. Приче се израђују комбинавањем различитих типова реченица.

Циљ овог истраживања је утврдити у којој мери социјалне приче које су студенти примењивали у раду са младим особама са високофункционалним аутизмом задовољавају постављене критеријуме, као и испитати њихову социјалну валидност. У ово истраживање биле су укључене две групе учесника – шест испитаника са високофункционалним аутизмом и 46 студената завршне године основних студија.

Анализом је утврђено да све приче задовољавају критеријуме који се односе на следећа два питања: Да ли прича даје одговоре на питања *шта, кага, како, зашто?* Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста? У већини прича биле су заступљене позитивне језичке формулације и обраћање у првом или трећем лицу јединине. На основу приказаних резултата примећујемо да су студентска искуства са овом интервенцијом у највећој мери позитивна.

Резултати овог истраживања показују да приче у највећој мери задовољавају препоручене критеријуме и да је њихова структура у складу са онима које су приказане у иностраним истраживањима. Такође, шаљу и охрабрујућу поруку професионалцима да се опробају у изради и примени социјалних прича. Наредним истраживањима би требало планирати детаљнију процену таргетираних понашања, мерење ефеката, њихове трајности, као и могућности генерализације стечених вештина.

*Кључне речи:* аутизам, студенти, социјалне приче.

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања на пројекту „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## УВОД

### Социјалне вештине особа с високофункционалним аутизмом

Аутизам представља неуроразвојни поремећај који се јавља у раном детињству и перзистира током читавог живота. Основне карактеристике овог поремећаја су социјално-комуникациони дефицити и стереотипно понашање (АПА 2013). Практично све особе које имају поремећаје из спектра аутизма (ПСА) испољавају одређене потешкоће у социјалној сфери (нпр. у остваривању и одржавању веза и односа, у прилагођавању понашања различитим социјалним контекстима, у проналажењу пријатеља, или пак у недовољном интересовању за друге људе). Међутим, испољеност симптома значајно варира унутар овог спектра поремећаја.

Високофункционални аутизам (ВФА) не представља засебну нозолошку категорију у званичним дијагностичким приручницима, али се врло често користи у стручном жаргону и истраживачким чланцима. Првобитно, овом синтагмом су се осамдесетих година прошлог века означавале особе које имају ПСА, али са интелигенцијом изнад 70 IQ јединица, док је данас овакав приступ доста критикован, те се сматра да се уместо интелигенције као одреднице овог поремећаја у обзир морају узети функционалне адаптивне вештине (Алварес и др. 2020). Особе са ВФА имају склоност ка буквалном разумевању говора и једностраној конверзацији (Ким и др. 2014), њихови разговори су обично усмерени на тему која их много занима и склони су да некритички деле мноштво истоветних информација изнова са истим саговорницима (Клин и др. 2007), показују тешкоће у разумевању менталних стања других особа (Каланд, Смит, Мортенсен 2007; Каланд и др. 2008), остварују мање пријатељских веза и имају више потешкоћа у дружењу са другима (Баумингер и др. 2008), односно сматра се да у великој мери ове особе немају увид у природу социјалних односа и у своју улогу у њима (Барендсе и др. 2018).

## СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ

Социјалне приче представљају једну од многих интервенција које се препоручују у раду са особама са аутизмом, а које доприносе унапређењу њихових социјалних вештина (Адамс и др. 2004; Бледсо, Смит, Симпсон 2003; Бурк, Кун, Петерсон 2004; Куо, Миренда 2003). Ове приче особама са ПСА пружају важне информације о друштвеним ситуацијама, помажу им да разумеју интерперсоналне односе у одређеним околностима, као и разлоге за одређене реакције и, на крају, дају препоруку за адекватно понашање. Не постоје универзалне социјалне приче, већ се оне израђују за сваког поје-

динца, односно за одређено понашање. Креаторка ове интервенције Керол Греј (2000) даје јасне смернице за израду, али и примену социјалних прича. Према овој ауторки, приче се израђују комбиновањем различитих типова реченица – дескриптивних, перспективних, императивних, контролних, афирмативних, парцијалних и кооперативних. Дескриптивне реченице дају информације о томе шта људи раде у неким друштвеним ситуацијама, зашто то раде, где се такве ситуације одвијају итд. Опис мисли и осећања других особа обезбеђују перспективне реченице. Императивне или директивне дају предлог понашања у одређеној ситуацији, док контролне реченице помажу особи да боље запамти причу. Реченице које истичу значај претходно наведеног текста зову се афирмативне. Кооперативне указују на то како неке друге особе могу помоћи особи са аутизмом да оствари свој циљ, а парцијалне реченице су непотпуне и захтевају од особе да их допуни.

Да би социјална прича била адекватна, према Греј (2004), она треба да задовољи 10 критеријума: 1) да садржи смислене друштвене информације; 2) има уводни, средишњи и завршни део; 3) да даје одговоре на питања *шта, када, како, зашто* итд.; 4) да је написана у првом или трећем лицу; 5) да користи позитивне језичке формулације; 6) да увек укључује описне реченице; 7) да се у њој даје више описа него директивних инструкција; 8) да је написана у формату који је прилагођен могућностима и интересовањима особе којој је намењена; 9) да може садржати илустрације које одговарају значењу текста; 10) да има адекватан наслов. Још једно значајно правило односи се на број различитих типова реченица, па Греј (2004) указује на то да свака императивна реченица мора бити комбинована са неколико описних, перспективних и контролних (прецизније, између две и пет ових реченица прате једну императивну).

И поред тога што су социјалне приче много коришћене у пракси због своје једноставности, лаке примене и доступности (Смит 2001), изгледа да је квалитет радова у којима су приче обрађиване био веома разнолик (Сансости, Пауел-Смит, Кинкејд 2004), па нема сагласности у вези са тим да ли је ова интервенција научно заснована или не (Камилери, Марас, Броснан 2021; Олчај, Кијак, Топер 2021; Сансости и др. 2004). Додатно, није сасвим јасно у којој мери критеријуми које је предложила Греј (2004) имају везе са ефикасношћу ове интервенције (Рејнхаут, Картер 2006; Тест и др. 2011).

Анализом радова објављених у земљама из нашег окружења, уочено је да чланци о социјалним причама нису били бројни, као и да недостају радови истраживачког карактера (Јакобовић 2017; Велишек-Брашко, Свилар 2019), а да се на хрватском говорном подручју примењивао и експериментални дизајн, у циљу испитивања утицаја социјалних прича на вештине деце са ПСА (Јанец, Шимлеша, Фреј Шкрињар 2016; Лешковић 2016; Заниновић 2017). У иностраним публикацијама има значајно више истраживања различитих дизајна (нпр. АБ, АБАБ, дизајн вишеструких полазних основа итд.) у ко-

јима је процењиван утицај социјалних прича на понашање деце и особа са ПСА (Рејнхаут, Картер 2007; Рејнхаут, Картер 2011; Сансошти и др. 2004; Жу, Вонг, МекГрат 2020), али и радова који су се бавили процесом креирања прича и проценом њихове социјалне валидности (МекГил, Бејкер, Бус 2015; Рејнхаут, Картер 2009; Рејнхаут, Картер 2011). У домаћој литератури нема чланака у којима се процењује како професионалци примењују приче, на који начин их израђују, колико им оне делују прихватљиве у раду, и да ли су задовољни њиховом применом. Имајући у виду да се управо ови подаци означавају термином „социјалне валидности” и да се сматрају важним при доношењу одлуке о применљивости различитих интервенција у популацији особа са аутизмом (Калахан и др. 2017), уврстили смо их у циљ нашег истраживања.

## МЕТОД

Предмет истраживања су социјалне приче које су студенти израдили и примењивали у раду са особама са ВФА након кратке обуке. Циљ овог истраживања је утврдити у којој мери израђене социјалне приче задовољавају постављене критеријуме, као и испитати њихову социјалну валидност.

## УЧЕСНИЦИ

У ово истраживање биле су укључене две групе учесника – шест испитаника са ВФА и 46 студената завршне године основних студија Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју.

Сви учесници са ВФА у овом истраживању испољавали су тешкоће у области социјалних интеракција, које су биле типичне за аутизам. У погледу социјалне комуникације, а у односу на критеријуме *DSM-5* класификације (АПА 2013), пет испитаника је испољавало благе сметње, док је један испитаник имао изражене тешкоће (Испитаник 5). Сви учесници су иначе били добровољни корисници услуга Клуба младих, који се реализује на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију од 2020. године, и њихови родитељи су приликом укључивања у Клуб оценили ниво њиховог функционисања у погледу социјалне комуникације (видети више о Клубу младих у Глумбић, Ђорђевић 2020; Ђорђевић, Глумбић, Банковић 2020), Такође, пет од њих шест су били ученици различитих школа (један учесник је похађао школу за ученике са тешкоћама у развоју, два учесника су ишла у приватне средње школе, и два учесника су били ученици редовних државних средњих школа), док је један учесник био радно ангажован. Сви учесници су имали функцио-

налну вербалну комуникацију и живели су у својим примарним породицама. Српски језик је за пет испитаника био матерњи, док је Испитаник 2 успешно користио српски, али је његов матерњи језик био арапски. Остали подаци о испитаницима могу се прочитати у Табели 1.

Студенти су били подељени у шест група и током два месеца су се сусретали онлајн или уживо са младим особама са ВФА (једна група са једном особом са ВФА) (Табела 1).

Табела 1. Приказ основних података о учесницима и сусретима

Испитаник	Пол	Узраст	Степен аутизма у области социјалне комуникације (према DSM 5 класификацији)*	Кратак опис испитаникових јаких и слабих страна	Теме креираних социјалних прича	Број сусрета	Број студената у групи
1	М	16	благ	– интересовања за црне рупе, свемир, музику – склоност ка давању друштвено прихватљивих одговора – расплињавање у разговору – лако улажење у конфликте	1. Решавање проблема без свађе	8	7
2	М	16	благ	– интересовања за бизнис и технологију – избегавање вербалне комуникације, комуницирање путем куцања порука – тешкоће у прихватању онлајн-наставе – изостанак иницијативе у Клубу младих	1. Водич за онлајн наставу 2. Учествовање у Клубу младих	8	8
3	Ж	17	благ	– интересовања за школу, учење, биологију, музику, филмове, сликарство – лаковерност и наивност у контакту са другарима из школе – често и интензивно контактирање са особама које познаје и које јој се допадају	1. Упознавање и дописивање са симпатијом 2. Како да се понашам у ситуацијама када неко жели да ме искористи	6	8
4	М	27	благ	– интересовања за музику (компоновање и свирање различитих инструмената) и борилачке спортове – неиницирање контаката у друштву	1. Иницирање контакта	6	7
5	М	18	изражен	– интересовање за фотографију, музику, филмове, шетње и изласке – непознавање социјалних правила у различитим окружењима	1. Понашање у кафићу 2. Понашање у продавници	6	8
6	М	16	благ	– интересовање за језике, књижевност и читање – тешкоће у остваривању контакта са другарима	1. Прилазак другару и започињање разговора	8	8

\* Према DSM 5 класификацији, дефицити у социјалној комуникацији могу бити тешки, изражени и благи. Тешки дефицити у вербалним и невербалним вештинама социјалне комуникације узрокују значајна оштећења у функционисању, веома ограничено иницирање социјалних интеракција, као и минималну реакцију на социјални приступ других особа. *Изражени* дефицити у вербалним и невербалним вештинама социјалне комуникације су очигледни чак и када је обезбеђена подршка. Иницирање социјалних интеракција је ограничено. Реакције на социјални приступ других особа су редуковане и абнормалне. На пример, ради се о појединцу који у говору користи једноставне реченице, чији су односи са другима ограничени на уска посебна интересовања и чија је невербална комуникација изразито чудна. *Благи* потешкоће у социјалној комуникацији узрокују значајна ограничења, ако подршка није обезбеђена. Јављају се потешкоће у иницирању социјалних интеракција, а могу се уочити и јасни примери атипичног

или неуспешно реаговања на социјални приступ других особа. Чини се да појединац има снижено интересовање за социјалне интеракције. На пример, ради се о појединцу који је способен да говори у пуним реченицама и да се укључује у комуникацију, а да је при томе узајамна конверзација са другима често неуспешна. Покушаји стварања пријатељстава су чудни и, по правилу, неуспешни.

## ПРОЦЕДУРА

### ОБУКА СТУДЕНАТА

Да би се осигурало да студенти у потпуности разумеју интервенцију социјалне приче, реализована је обука у трајању од четири школска часа. Обуку су реализовали аутори овог рада. На обуци су студенти упознати са начином израде прича за циљана понашања, њиховом структуром, типовима реченица и могућностима примене, као и значају њиховог поновног читања. По завршетку обуке студенти су упућени на литературу на српском језику коју могу користити у даљем раду (Глумбић 2019; Ђорђевић, Бројчин, Глумбић 2019).

### КОРАЦИ У ИЗРАДИ И ПРИМЕНИ ПРИЧА

Почетна два сусрета су се за све учеснике одвијала онлајн. Први сусрет је договоран тако што су представници студената из сваке групе контактирали са родитељима учесника. Током тог контакта договорено је време за први сусрет на *Zoom* платформи са њиховим дететом, али су уједно и родитељи питани о томе које су њихове највеће забринутости у вези са социјалним вештинама детета. Напомене које су дали родитељи узете су у обзир приликом описивања слабих страна учесника. Сваки следећи сусрет договоран је директно са учесником.

Током првог сусрета сви студенти су били укључени на *Zoom* састанак. На екрану су делили једноставан визуелни распоред који је сачињен од појединачних корака за представљање (1. Како се зovem?; 2. Колико имам година?; 3. Чиме се бавим?; 4. Шта волим да радим у слободно време?; 5. У чему сам баш добар (добра)?; 6. У чему бих волео (волела) да будем бољи (боља)?; 7. Шта бих волео (волела) да радимо током ових недељних дружења?; 8. Да ли ми је у нечему потребна помоћ од ове групе?). У упознавању су учествовали сви тако што су поштовали редослед постављених питања и на њих су одговарали. Представник студената из сваке групе је бележио прикупљене одговоре. Други сусрет био је посвећен продубљивању информација које су добијене на првом састанку (посебно оних које се односе на одговоре на питања број шест, седам и осам). Студентима је препоручено да сусрети изгледају неформално, да својим примерима узимања учешћа у разговору подстакну и особе са ВФА да се укључе и поделе своја искуства. Током овог

сусрета вођена је дискусија између свих учесника, који су наводили своја искуства у ситуацијама у којима им је потребна подршка, а на теме које су претходно отворили учесници са ВФА (нпр. о конфликтима са вршњацима, неузвраћеним љубавима итд.). На овом сусрету студенти су најавили учесницима са ВФА да ће до следећег састанка креирати причу која им може користити да буду успешнији у областима у којима желе. Том приликом анкетирали су их у вези са тим на ком би писму желели да се приче напишу. По завршетку прва два сусрета студенти су се састали и разменили своје утиске о томе шта су учесници са ВФА препознали као своје јаке и слабе стране, као и информације добијене из разговора са родитељима. Теме за социјалне приче су одређиване на основу онога што су особе са ВФА препознале као своје потребе.

Након ова два сусрета студенти су писали социјалне приче уз помоћ Контролне листе за развијање социјалне приче (према: Рајт 2007) (Прилог 1). Контролном листом за развијање социјалне приче обухваћена су питања о броју укључених реченица, о заступљености различитих типова, као и о томе да ли се укључене реченице користе на адекватан начин. Креиране приче су примењиване на преосталим сусретима, којима је присуствовала већина студената из групе. Постојао је договор који студент прво чита причу, док су остали слушали и касније се укључивали у дискусију.

Број сусрета за примену прича је варирао шест до осам, у зависности од учесника. Већина сусрета је реализована преко *Zoom* платформе у договорено време, док је 20% сусрета реализовано уживо (у кафићу, продавници или парку).

Укупно је развијено девет прича (за три учесника по једна, а за остала три по две приче) (видети Табелу 1). Све приче су биле представљене у *Power point* формату, фонт текста се у различитим причама кретао од 20 до 30 јединица. Приче су садржале слике које су биле разумљиве учесницима и јасно су представљале написани текст. Слике су преузете са интернета.

По завршетку примене програма, студенти су попуњавали Упитник за мерење социјалне валидности интервенција (према: Рајт 2007) који је садржао пет питања и на која су давали одговоре одабиром једне од пет понуђених опција (од 1 – у потпуности се не слажем до 5 – у потпуности се слажем).

Додатно, студенти су охрабривани да воде белешке о сусретима, да записују своја запажања о понашању испитаника и о њиховим реакцијама на социјалне приче. За овај тип прикупљања података није понуђена обавезујућа форма.

## ОБРАДА ПОДАТАКА

Аутори рада приступили су анализи прикупљених прича и формулара. Пратили су издвојене критеријуме које је Греј (2004) предложила и процењивали у којој мери су приче задовољиле постављене критеријуме (1. Да ли даје одговоре на питања *ишћа*, *када*, *како*, *заишћо*?; 2. Да ли је написана у првом или трећем лицу једнине?; 3. Да ли користи позитивне језичке формулације?; 4. Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста?).

Додатно, анализирани су подаци добијени из Контролне листе за развијање социјалне приче (укупан број реченица, број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица, укупан број директивних и контролних реченица) (према: Рајт 2007) и Упитника за мерење социјалне валидности (процентуална заступљеност одговора) (према: Рајт 2007).

## РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

### У КОЈОЈ МЕРИ СУ ПРИЧЕ ЗАДОВОЉИЛЕ ЧЕТИРИ ОСНОВНА КРИТЕРИЈУМА?

Анализом је утврђено да све приче дају одговоре на нека од питања *ишћа*, *када*, *како* и *заишћо*. Додатно, утврђено је да све приче садрже илустрације, односно да су у две коришћене анимиране слике, у четири приче реалне фотографије, а у три комбинација ова два типа (Слика 1).

Слика 1. Примери коришћених илустрација у различитим причама





Примећено је да су у седам од девет прича биле заступљене позитивне језичке формулације, док су се у две појавиле и неке реченице са негацијом. Иако је препорука да се приче састављају у првом или трећем лицу јединине, уочено је да је овај критеријум у потпуности испоштован у седам прича, док се у две појавило и прво лице множине (Табела 2). И поред тога што нису сви критеријуми у потпуности испуњени, то не мора нужно да значи да приче нису квалитетне или да би то утицало на њихову ефикасност (Камилери, Марас, Броснан 2021).

Табела 2. Приказ анализе прича у односу на издвојене критеријуме

Прича	Да ли даје одговоре на питања <i>шита, када, како, зашто</i> ?	Да ли је написана у првом или трећем лицу јединине?	Да ли користи позитивне језичке формулације?	Да ли садржи илустрације које одговарају значењу текста?
	Примери реченица из прича у којима се виде неки од одговора на питања <i>шита, када, како и зашто</i> .	Које лице?	Пример позитивне (или негативне) формулације.	Који тип илустрације?
Решавање проблема без свађе	Да <i>Посијаје ситуације у којима се брзо наљућим. Не волим када ме неко критикује или њо сваку цену жели да њромени моје мишљење.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Покушаћу да све своје мисли заишем на њаирић. Касније ћу њај њаирић бацити. То ће ми њомоћи да се ослободим њућње, а да нико не буде увређен или њовређен.</i>	Да Анимиране слике
Водич за онлајн-наставу	Да <i>Тренућно се насѡава одвија онлајн збој њандемије. Сви ученици ѡраће насѡаву ѡућем рачунара или ѡелефона. Насѡавници у ѡоку насѡаве ѡосѡављају ѡићтања на која ученици одговарају.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Када ѡочне насѡава ѡокушаћу да седим мирно и да слушам ѡића насѡавници ѡричају.</i>	Да Анимиране слике и реалне фотографије
Учествовање у Клубу младих	Да <i>Свакој ѡећка имамо онлајн-сасѡанак Клуба младих у 18h. Тага ѡричамо о разним занимљивим ѡемама са сѡуденѡима и друћарима. На радионицама се од нас очекује да учесѡвимо ѡако ѡићо ћемо укључити микрофон онда када неѡићо желимо да кажемо.</i>	Да 1. лице јединине	Да, све формулације су позитивне. <i>Осѡали учесници воле када чују да ја ѡричам. И ја волим када они учесѡвјују. Ја ћу се ѡрудићити да се на свакој радионици укључим бар ѡри ѡућа корисѡећи микрофон. Покушаћу да ѡричам ѡићо ѡласније како би ме осѡали учесници разумели. То је врло важно.</i>	Да Реалне фотографије

Упознавање и дописивање са симпатијом	Да	Да	Доминирају позитивне формулације, али има и негативних.	Да
	<i>У реду је да ћрићем особи која ми се допадне и да се ујознам са њом. Ујознајемо се јавно свако ћрича о својим инјересовањима.</i>	1. лице јединине	<i>У реду је да разменимо бројеве ћелефона уколико особа жели да осћане у конћакћу са мном. Када разменим број са симпатијом, у реду је да сачекам два дана и видим хоће ли се симпатија ћрва јавићи. Уколико се симпатија не јави, у реду је да ћрва ћошаљем једну ћоруку и сачекам одћовор.</i>	Анимиране слике и реалне фотографије
			<i>Не ћрба да ћражим симпатијин број ћелефона од друћих ћуди. Док не добијем одћовор на ћрву ћоруку, нећу спаћи друћу ћоруку.</i>	
Како да се понашам у ситуацијама када неко жели да ме искористи	Да	Да	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>У ситуацијама када неко жели да ме искористи у реду је да кажем: „Извини, немам сада времена да ћи ћомоћнем“; „Извини, али нисам завршила ни своје обавезе још увек“; „Сћварно ми је жао, али немам времена сад“; „Извини, ћренућно ћдегам серију и не моћу да ћи ћомоћнем“.</i>	1. лице јединине	<i>Уколико неко и ћосле ових ћорука насћави да ћражи од мене да му радим домаћи, у реду је да: 1. осћанем ћри свом мишљењу и не одћоварам на ћоруке, 2. обраћим се родишљима и ћражим ћомоћ од њих.</i>	Реалне фотографије
Иницирање контакта	Да	Не	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Да бисмо усћосћавили односе са друћим ћудима, морамо их ћрва ујознаћи, ћј. усћосћавићи конћакћ.</i>	1. лице јединине и 1. лице множине	<i>Увек имам и друћу шансу. Уколико кажем нешћо чиме нисам задовољан, увек ћо моћу ћодравићи: „Њћео сам рећи“ или „Можда нисам био баш јасан“.</i>	Анимиране слике и реалне фотографије
Понашање у кафићу	Да	Не	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Када одемо у кафић, ћрво ћражимо сћо око којеј нема ћуди. Када седнемо у кафић, ћрбало би да узмемо карћу ћића и одлучимо шћа бисмо желели да ћијемо. Брзо ће доћи конобар или конобарица и ћишћи нас шћа желимо да ћоијемо.</i>	1. лице множине	<i>Пре нећо шћо одемо, морамо да ћлаћимо конобару! Треба да дамо конобару новац у руке и сачекамо да нам конобар врати кусур.</i>	Реалне фотографије

Понашање у продавници	Да	Да	Доминирају позитивне формулације, али има и негативних.	Да
	<i>Када уђем у њроговницу њреба њрво да узнем корђу.</i>	1. лице јединине	<i>Моја мама воли када јој њомажем у куйовини.</i>	Реалне фотографије
			<i>У њроговници не њрчим и не њрчам њласно.</i>	
Прилазак другару и започињање разговора	Да	Да	Да, све формулације су позитивне.	Да
	<i>Скоро сви људи желе да имају друћаре. Када желим да зађочнем разђовор са друћаром, њрво смислим шђа желим да му кажем или да њићам.</i>	1. лице јединине	<i>Када њрићем друћару њрво та њоћедам у очи и кажем „Здраво!“</i>	Анимиране слике

### У КОЈОЈ МЕРИ СУ ПРИЧЕ ЗАДОВОЉИЛЕ КРИТЕРИЈУМЕ У ПОГЛЕДУ БРОЈА РЕЧЕНИЦА И ЊИХОВОГ МЕЃУСОБНОГ ОДНОСА?

Анализом Контролне листе за развијање социјалне приче (према: Рајт 2007) уочено је да је у шест од девет прича задовољен препоручен однос између два типа реченица (Табела 3). У преостале три приче појављује се већи број директивних и контролних реченица, а оправдање за то аутори прича налазе у способностима или карактеристикама самих испитаника. Иако Греј (2000) истиче да би на сваку директивну или контролну требало написати између две и пет описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица, неке студије су објављене користећи другачији однос реченица у причи (Чепмен, Троубриц 2000; Хагивара, Мајлс 1999; Катлер, Мајлс, Карлсон 1998; Роџерс, Мајлс 2001; Свагарт и др. 1995). У прилог томе да се истраживачи нису увек придржавали инструкција које је предложила Греј (2000) говори и чланак у ком је анализирана 51 студија у којима су примењиване социјалне приче и где се показује да су неки аутори наводили да су приче креирали кршећи дата правила, или да се уопште нису позивали на сугерисане смернице (Стајлс 2011).

Иако Греј (2000) наводи да се приче које садрже већи број директивних и контролних реченица сматрају неадекватно модификованим, резултати једне студије у коју су били укључени професионалци из области специјалне едукације из Аустралије показују да ови стручњаци са вишегодишњим искуством у само 14% случајева израђују социјалне приче са препорученом пропорционалном заступљеношћу реченица (Рејнхаут, Картер 2009). Надаље, приче које су садржале већи број директивних и контролних реченица него што је то препоручено од стране професионалаца који су их израђивали и примењивали оцењене су као ефикасне. Са друге стране, приче које су имале већи број перспективних реченица оцењене су као мање ефикасне (Рејнхаут, Картер 2009).

Табела 3. Приказ структуре примењених прича

Назив приче	Укупан број реченица	Број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица	Укупан број директивних и контролних реченица	Напомене студената
Решавање проблема без свађе	21	15	6	–
Водич за онлајн-наставу	12	6	6	<i>Однос њрве и групе групе реченица није 2:1 већ 1:1, збој њгоја шњо су Исђиђанику 1 била неопходна дирекћна уђуђсђва која би му олакшала ѡраћење онлајн-насђаве. Друђи разлој је њејово недовољно добро ѡзнавање срђској језика. Труђили смо се да ѡрчка буде крајка и канцизна збој њејовој ѡроблема ѡажње.</i>
Учествовање у Клубу за младе	12	8	4	–
Упознавање и дописивање са симпатијом	18	14	4	–
Како да се понашам у ситуацијама када неко жељи да ме искористи	18	14	4	–
Иницирање контакта	16	12	4	–
Понашање у кафићу	8	4	4	<i>Погједнако је засђуђљен број једних и друђих реченица зајшо шњо смајрамо да су Исђиђанику 5 у овом ѡренуђку ѡђрредна дирекћна уђуђсђва о ѡнашању унуђар одређеној социјалној канћексђа.</i>
Понашање у продавници	11	4	7	<i>Гођово све дирекћивне реченице које се налазе у ѡричи нису у наведеном односу, јер смо, у овом ѡренуђку, смајрали да су Исђиђанику 5 ѡђрредна дирекћнија уђуђсђва која се ѡичу ѡнашања у одређеним социјалним сђћуацијама. Поред реченица које су зајисане у социјалној ѡричи, Исђиђаник 5 је усменим ѡуђем ѡодсђицан да самосђално доноси закључак о ѡнашању у одређеној сђћуацији.</i>
Прилазак другару и започињање разговора	16	13	3	–

Број реченица се кретао од 8 до 21 (АС = 14,66). Прегледом литературе уочава се да се уобичајени број реченица креће од 6 до 30, а да дуже приче које имају преко 10 реченица генерално дају нешто боље резултате (Кокина, Керн 2010). Пратећи поделу коју дају Кокина и Керн (2010), можемо рећи да су студенти били склонији изради дужих прича (свега је једна прича имала мање од 10 реченица).

Имајући у виду критеријуме које даје Греј (2000), као и наводе из литературе, можемо тврдити да су приче које су израдили студенти у највећој мери задовољиле основне критеријуме и да је њихова структура блиска

онима које наводе инострани аутори. Наредним истраживањима би теоријску обуку требало обогатити и супервизијом и дискусијом о оправданости разлога за доношење другачијих одлука од оних које се препоручују, како би се ситуације у којима се одређени критеријуми не поштују у потпуности смањиле на минимум. Додатно, било би значајно пратити да ли су и којој мери ефикасне приче које у различитом степену задовољавају постављене критеријуме.

## СОЦИЈАЛНА ВАЛИДНОСТ СОЦИЈАЛНИХ ПРИЧА

У Табели 4 дат је приказ процентуалне заступљености одговора студената на питања из Упитника за мерење социјалне валидности (према: Рајт 2007).

Табела 4. Одговори студената на Упитнику за мерење социјалне валидности (према: Рајт 2007)

	У потпуности се не слажем		Не слажем се		И слажем се и не слажем се		Слажем се		У потпуности се слажем	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ова интервенција је била прихватљива у раду са младом особом са ВФА.	/	/	1	2,2	/	/	3	6,5	42	91,3
Интервенција социјалне приче била је једноставна за спровођење.	/	/	/	/	6	13	19	41,4	21	45,7
Препоручио(ла) бих интервенцију социјалне приче другим наставницима или терапеутима који раде са особама са ВФА.	/	/	/	/	/	/	9	19,6	37	80,4
Већина професионалаца сматрала би да је интервенција социјалне приче прикладна за низ различитих потешкоћа особа са ВФА.	/	/	/	/	5	10,9	18	39,1	23	50
Волео(ла) бих да користим интервенцију социјалне приче у даљем раду.	/	/	/	/	1	2,2	1	2,2	44	95,7

На основу приказаних резултата примећујемо да су студентска искуства са овом интервенцијом у највећој мери позитивна. Скоро сви студенти се у потпуности слажу да су социјалне приче прихватљиве у раду са младим особама са ВФА, да би волели ову интервенцију да користе у будућности, као и да би је препоручили другима. Већина студената сматра да су социјалне приче биле једноставне за примену. Ови налази су у складу са резултатима других истраживача (Чан и др. 2011; Крозиер, Тинкани 2007; Искандер, Росалес 2013).

## СТУДЕНТСКЕ БЕЛЕШКЕ О СУСРЕТИМА, ПОНАШАЊУ МЛАДИХ СА ВФА И О ЊИХОВИМ РЕАКЦИЈАМА НА СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ

Група студената која се сусретала са Испитаником 1 забележила је следеће: „Испитаник 1 је у почетку био резервисан и врло добро научен да даје социјално прихватљиве одговоре. Како су сусрети одмицали, полако се отварао. Брзо улажење у конфликте био нам је први приоритет. Креирањем социјалне приче успеле смо да сазнамо од њега како, и поред тога што врло добро познаје правила, он не уме да их искористи. На пример, иако зна да није његова ствар да ли неко носи маску у превозу и да би требало да се од те особе склони уколико му то смета, он ће се у свађу упустити без размишљања. Један од главних циљева током израде и примене социјалне приче нам је био тај да успемо да га 'научимо' да своју нервозу преусмери на нешто корисно. На пример, дале смо му савет да уколико се изнервира што неко у игрици игра 'на кварно', пре него што уради нешто што не треба, попут ударања миша, уради 10 чучњева, изађе напоље, угаси компјутер итд. У томе смо и успеле и добиле смо потврду од њега да када се изнервира најчешће угаси компјутер. Мама Испитаника 1 нам је такође рекла да је задовољна резултатима.”

Позитивне ефекте приметила је и друга група студената истакнувши: „С обзиром на то да смо приметили да наш учесник има nelaгоду и у комуникацији са наставницима електронским путем, креирали смо заједно са њим и водич за формалну комуникацију. Како смо регистровали да учесник има потешкоћа у памћењу и пажњи, током индивидуалних сусрета смо употребљавали и игрице памћења које су биле вербалног карактера и заснивале су се на понављању низа речи или реченица. На сусретима Клуба, као и на индивидуалним сусретима, приметили смо значајан напредак који се огледа у иницирању комуникације, учесталијем јављању и активном учествовању, гласнијем говору. Испитаник 2 је напредовао у комуникацији и током наставае, што су потврдили и његови наставници.”

Трећа група је навела следеће: „На трећем састанку смо обрадиле социјалну причу под називом 'Упознавање и дописивање са симпатијом'. Испитанику 3 се много свидела тема и била је узбуђена због ње. С обзиром на то да је наша учесница желела да научи који је прави начин иницирања комуникације са особом која јој се свиђа, о чему може да прича са симпатијом када једном успостави комуникацију, колико порука може да пошаље особи са којом се дописује, а да то не буде превише, колико треба да чека на одговор симпатије, социјална прича је нудила одговоре на та питања. Док смо разговарале, споменула је другарице и другове и објаснила нам је да јој се деца из одељења јављају само када им треба нека услуга. Одлучиле смо да нам то буде тема друге социјалне приче. У другој социјалној причи је добила пуно разних одговора и начина на који може да одбије да уради нешто што не

жели (нпр. 'Извини, немам сада времена да ти помогнем'; 'Извини, али нисам завршила ни своје обавезе још увек'; 'Стварно ми је жао, али немам времена сад'; 'Извини, тренутно гледам серију и не могу да ти помогнем'). Кроз необавезан разговор смо на сваком састанку проверавале да ли чита социјалне приче, да ли и даље ради домаћи друговима; сазнале смо да јесте послала један задатак другарици, али је и другарица њој послала неки део задатка који она није имала и зато је то, по њеним речима, 'ОК'. Било јој је видно непријатно у почетку јер треба да одбије да ради туђе обавезе, али је касније схватила да је то потпуно у реду и да тако штитимо себе и своје здравље и време; кроз разговоре и игре улога долазиле смо до тога да особа која тражи да јој урадимо домаћи задатак можда не брине о томе како се ми осећамо и да ли имамо довољно времена."

Ипак, постоје и забелешке које показују да за неке испитанике социјалне приче нису дале очекиване резултате. Група која се сусретала са Испитаником 6 указала је на то: „Кроз разговор закључили смо да је Испитаник 6 веома свестан области у којима не остварује очекиване резултате и био је спреман да саслуша савет. Договорили смо се да ћемо обрађивати једну по једну област у којој жели да напредује, а по његовом избору прва тема је била везана за остваривање социјалног контакта са вршњацима. Рекао је да му ствара анксиозност помисао да ће кренути у школу ускоро (уживо) и брине се како ће се снаћи са вршњацима. За следећу недељу смо му припремиле социјалну причу која се односи на остваривање контакта и иницирање разговора са вршњацима. Обрадиле смо тему заједно са њим и на наредним сусретима смо читали причу заједно, али смо стекле утисак да социјална прича за њега нема велике користи."

С обзиром на то да су ово анегдотске забелешке студената које су прикупљане кроз неструктурирани разговор и слободну опсервацију током недељних сусрета, у периоду од два месеца док је програм са применом социјалних прича трајао, као и да циљ овог истраживања није био испитивање ефеката примене социјалних прича, о резултатима и њиховој трајности не можемо поуздано дискутовати. Наредним истраживањима требало би осмислити начине мерења ефеката социјалних прича, као и временске тачке у којима ће се ти ефекти процењивати.

## ПРЕДНОСТИ, ОГРАНИЧЕЊА И ПРЕПОРУКЕ ЗА НАРЕДНА ИСТРАЖИВАЊА

Предности овог истраживања огледају се у томе што оваква тема није до сада обрађивана на нашем говорно-језичком подручју. Додатно, овим чланком се указује на то да одређене стратегије које се могу користити у раду са особама са ВФА, на пример социјалне приче, студенти могу за релативно

кратко време савладати и примењивати. Резултати овог истраживања шаљу охрабрујућу поруку професионалцима да се опробају у изради и примени социјалних прича.

Нека од ограничене овог истраживања јесу мали обухват испитаника са ВФА, недовољно велик број развијених прича и релативно кратко трајање интервенције, као и изостајање података о мереним ефектима социјалних прича и њиховој трајности. Додатно ограничење овог истраживања се огледа у томе што нису коришћене формалне процене студентског знања о изради социјалних прича и њиховој примени, већ се о томе закључивало посредно на основу израђених прича и студентских самопроцена социјалне валидности. Стога би наредна истраживања требало употпунити како бисмо са сигурношћу тврдили да ли су сви студенти задовољавајуће савладали ову технику.

Наредним истраживањима би требало планирати детаљнију процену таргетираних понашања, мерење ефеката, као и могућности генерализације стечених вештина.

## ЛИТЕРАТУРА

Адамс, Говозис, ВанЛу, Валдрон (2004): L. Adams, A. Gouvousis, M. VanLue, C. Waldron, Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87–94, <https://doi.org/10.1177/10883576040190020301>.

Алварес, Бебингтон, Клири, Еванс, Гласон, Мејбери, Пилар, Уљаревић, Варсин, Реј, Вајтхаус (2020): G. A. Alvares, K. Bebbington, D. Cleary, K. Evans, E. J. Glasson, M. T. Maybery, S. Pillar, M. Uljarević, K. Varcin, J. Wray, Whitehouse, The misnomer of ‘high functioning autism’: Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis, *Autism*, 24(1), 221–232, <https://doi.org/10.1177/1362361319852831>.

АПА (2013): American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, American Psychiatric Publishing.

Барендсе, Хендрикс, Тунен, Алденкамп, Кеселс (2018): E. M. Barendse, M. P. Hendriks, G. Thoonen, A. P. Aldenkamp, R. P. Kessels, Social behaviour and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): Two sides of the same coin?, *Cognitive Processing*, 19(4), 545–555, <https://doi.org/10.1007/s10339-018-0866-5>.

Баумингер, Соломон, Авиезер, Хеунг, Газит, Браун, Роџерс (2008): N. Bauminger, M. Solomon, A. Aviezer, K. Heung, L. Gazit, J. Brown, S. J. Rogers, Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 135–150, <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>.

Бледсо, Смит, Симпсон (2003): R. Bledsoe, B. Smith, R. L. Simpson, Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome, *Autism*, 7(3), 289–295, <https://doi.org/10.1177/1362361303007003005>.

Бурк, Кун, Петерсон (2004): R. V. Burke, B. R. Kuhn, J. L. Peterson, Brief report: A “storybook” ending to children’s bedtime problems – The use of a rewarding social story



to reduce bedtime resistance and frequent night waking, *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 389–396, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh042>.

Велишек-Брашко, Свилар (2019): О. Velišek-Braško, М. Svilar, Социјалне приче као методички приступ у инклузији деце из спектра аутизма, *Krugovi detinjstva*, 7(1), 36–52.

Глумбић (2019): Н. Glumbić, *Metodološka uputstva za pisanje i primenu priča za učenje društvenih veština*.

Глумбић, Ђорђевић (2020): Н. Glumbić, М. Ђорђевић, On-line подршка особама с аутизмом, њиховим породицама и терапеутима током ванредног стања, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(1), 59–70, <https://doi.org/10.5937/specedreh19-26342>.

Греј (2004): С. Gray, *Social stories 10.0: The new defining criteria & guidelines*, Jenison Public Schools.

Греј (2000): С. А. Gray, *Writing social stories with Carol Gray*, Future Horizons.

Ђорђевић, Бројчин, Глумбић (2019): М. Ђорђевић, В. Бројчин, Н. Глумбић, *Multikomponentne bihevioralne интервенције у специјалној едукацији*, FASPER.

Ђорђевић, Глумбић, Банковић (2020): М. Ђорђевић, Н. Глумбић, В. Банковић, Социјална валидност групних сусрета у Клубу за младе из перспективе особа са високоефункционалним аутизмом, *Beogradska defektološka škola*, 26(2), 9–18.

Жу, Вонг, МекГрат (2020): Н. Zhou, Н. М. Wong, С. McGrath, Efficacy of social story intervention in training toothbrushing skills among special-care children with and without autism, *Autism Research*, 13(4), 666–674, <https://doi.org/10.1002/aur.2256>.

Заниновић (2017): М. Zaninović, *Uvođenje socijalnih priča kod djeteta s poremećajem socijalne komunikacije*, Master teza, Zagreb: Универзитет у Загребу, Едукацијско-реабилитацијски факултет.

Искандер, Росалес (2013): Ј. М. Iskander, R. Rosales, An evaluation of the components of a Social Stories™ intervention package, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 1–8, [doi:10.1016/j.rasd.2012.06.004](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.06.004).

Јакобовић (2017): М. Jakobović, Социјалне приче у раду с ученицима с поремећајем из спектра аутизма, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 161–166.

Јанчећ, Шимлеша, Фреј Шкрињар (2016): М. Јанчећ, С. Шимлеша, Ј. Frey Шкрињар, Потцање социјалне интеракције путем социјалних прича у дјецака с поремећајем из спектра аутизма, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 87–99.

Каланд, Калсен, Молер-Нилсен, Мортенсен, Смит (2008): Н. Kaland, К. Callesen, А. Møller-Nielsen, Е. L. Mortensen, L. Smith, Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1112–1123, <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>.

Каланд, Смит, Мортенсен (2007): Н. Kaland, L. Smith, Е. L. Mortensen, Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 197–209, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0152-8>.

Калахан, Хјуз, Мехта, Тусен, Николс, Ма, Финикс, Метехан, Ванг (2017): К. Callahan, Н. L. Hughes, С. Mehta, К. А. Toussaint, С. М. Nichols, Р. S. Ma, S. Phoenix, К. Metehan, Н. Т. Wang, Social validity of evidence-based practices and emerging interventions in autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 188–197, <https://doi.org/10.1177/1088357616632446>.

Камилери, Марас, Броснан (2021): L. J. Camilleri, K. Maras, M. Brosnan, Autism spectrum disorder and Social Story research: A scoping study of published, peer-reviewed literature reviews, *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–18, <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6>.

Катлер, Мајлс, Карлсон (1998): S. Kuttler, B. S. Myles, J. K. Carlson, The use of social stories to reduce precursors to tantrum behaviors in a student with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176–182, <https://doi.org/10.1177/108835769801300306>.

Ким, Пол, Тарер-Флусберг, Лорд (2014): S. H. Kim, R. Paul, H. Tager-Flusberg, C. Lord, Language and communication in autism, In: F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, K. A. Pelfrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol 1: Diagnosis, development, and brain mechanisms*, 4th ed., New York: Wiley, 230–262.

Клин, Данович, Мерц, Волкмар (2007): A. Klin, J. H. Danovitch, A. B. Merz, F. R. Volkmar, Circumscribed interests in higher-functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 89–100, <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.89>.

Кокина, Керн (2010): A. Kokina, L. Kern, Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812–826, [doi:10.1007/s10803-009-0931-0](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0).

Крозиер, Тинкани (2007): S. Crozier, M. Tincani, Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>.

Куох, Миренда (2003): H. Kuoch, P. Mirenda, Social story interventions for young children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219–227, <https://doi.org/10.1177/10883576030180040301>.

Лешковић (2016): K. Lešković, *Socijalne priče kod poremećaja iz spektra autizma*, Master teza, Zagreb: Univerzitet u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

МекГил, Бејкер, Бус (2015): R. J. McGill, D. Baker, R. T. Busse, Social Story™ interventions for decreasing challenging behaviours: a single-case meta-analysis 1995–2012, *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 21–42, <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.975785>.

Олчaј, Кијак, Топер (2021): S. Olçay, Ü. E. Kıyak, Ö. Topper, Is Social Story™ an evidence-based practice? A meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*, <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.766765>.

Рајт (2007): L. A. Wright, *Utilizing social stories to reduce problem behavior and increase pro-social behavior in young children with autism*, Doctoral dissertation, University of Missouri – Columbia.

Рејнхаут, Картер (2006): G. Reynhout, M. Carter, Social Stories™ for children with disabilities, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445–469, <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0086-1>.

Рејнхаут, Картер (2007): G. Reynhout, M. Carter, Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173–181. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030401>.

Рејнхаут, Картер (2009): G. Reynhout, M. Carter, The use of Social Stories by teachers and their perceived efficacy, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 232–251, doi:10.1016/j.rasd.2008.06.003.

Рејнхаут, Картер (2011): G. Reynhout, M. Carter, Evaluation of the efficacy of Social Stories™ using three single subject metrics, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 885–900, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.003>.

Роџерс, Мајлс (2001): M. Rogers, B. S. Myles, Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger syndrome, *Intervention in School and Clinic*, 36, 310–313, <https://doi.org/10.1177/105345120103600510>.

Сансости, Пауел-Смит, Кинкејд (2004): F. J. Sansosti, K. A. Powell-Smith, D. Kincaid, A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 194–204, <https://doi.org/10.1177/10883576040190040101>.

Свагарт, Гењон, Бок, Ерлиз, Квин, Мајлс, Симпсон (1995): B. L. Swaggart, E. Gagnon, S. J. Vock, T. L. Earles, C. Quinn, B. S. Myles, R. L. Simpson, Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism, *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1–16, <https://doi.org/10.1177/108835769501000101>.

Смит (2001): C. Smith, Using Social Stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties, *Educational Psychology in Practice*, 17, 337–345, <https://doi.org/10.1080/02667360120096688>.

Стајлс (2011): A. Styles, Social Stories™: Does the research evidence support the popularity?, *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 415–436, doi:10.1080/02667363.2011.624312.

Тест, Рихтер, Најт, Спунер (2011): D. W. Test, S. Richter, V. Knight, F. Spooner, A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49–62, <https://doi.org/10.1177/1088357609351573>.

Хагивара, Мајлс (1999): T. Nagiwar, B. S. Myles, A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82–96, <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>.

Хачинс, Прелок (2013): T. L. Hutchins, P. A. Prelock, The social validity of Social Stories™ for supporting the behavioural and communicative functioning of children with autism spectrum disorder, *International Journal of Speech-language Pathology*, 15(4), 383–395, <https://doi.org/10.3109/17549507.2012.743174>.

Чан, О’Рајли, Ланг, Бутот, Вајт, Пирс, Бејкер (2011): J. M. Chan, M. F. O’Reilly, R. B. Lang, E. A. Boutot, P. J. White, N. Pierce, S. Baker, Evaluation of a Social Stories™ intervention implemented by pre-service teachers for students with autism in general education settings, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 715–721, doi:10.1016/j.rasd.2010.08.005.

Чепман, Трoубриџ (2000): L. Chapman, M. Trowbridge, Social stories for reducing fear in the outdoors, *Horizons*, 11(3), 39–40.

*Прилог 1.* Приказ Контролне листе за развијање социјалних прича

---

КОНТРОЛНА ЛИСТА ЗА РАЗВИЈАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ ПРИЧЕ (према: Рајт 2007)

---

*Упутство:* Прегледајте социјалну причу коју сте развили и попуните овај упитник.

1. Колико је укупно реченица било у социјалној причи?

2. Попуните следеће:

\_\_\_\_\_ Укупан број описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица.

\_\_\_\_\_ Укупан број директивних и контролних реченица.

3. Да ли социјална прича испуњава услов 2–5 описних, перспективних, афирмативних и кооперативних реченица за сваку директивну или контролну реченицу?

Да или Не.

Ако не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

4. Да ли све описне реченице објашњавају ко, шта, када, где и зашто?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

5. Да ли све перспективне реченице описују реакције и/или осећања других у циљаној ситуацији?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

6. Да ли све директивне реченице идентификују просоцијално понашање?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

7. Да ли се све афирмативне реченице позивају на неко правило/закон, истичу ли важну ствар или умирују?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

8. Да ли све кооперативне реченице утврђују шта ће други учинити да се помогне појединцу?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

9. Да ли све контролне реченице помажу особи са ВФА да се у конкретној ситуацији присети шта би требало да уради?

Да или Не

Ако је одговор не, опишите које реченице не испуњавају ове критеријуме и зашто.

---

Mirjana V. Ђorđević

Nenad P. Glumbić

University of Belgrade  
Faculty of Special Education and Rehabilitation  
Department for special education and rehabilitation  
of persons with difficulties in mental development

## CREATING AND APPLYING SOCIAL STORIES IN WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

*Summary:* High-functioning autism belongs to the group of disorders from the autism spectrum and does not represent a separate nosological category in official diagnostic manuals, although it is very often used informally in research articles. Social stories are one of the many interventions that are recommended in working with people with autism, which contribute to the improvement of their social skills. Stories are created by combining different types of sentences.

The aim of this research is to determine the extent to which social stories that students have applied in their work with young people with high-functioning autism meet the set criteria, as well as to examine their social validity. The research included two groups of participants – six subjects with high-functioning autism and 46 final-year undergraduate students of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, study program Special Education and Rehabilitation of Persons with Mental Disabilities.

The analysis has shown that all stories met the criteria related to the following two questions: Does the story provide answers to the questions *what, when, how, and why*? Does it contain illustrations that correspond to the meaning of the text? In most stories, positive language formulations and first- or third-person singular addresses were used. Based on the results, it can be concluded that students' experiences with this type of intervention are mostly positive.

The results of this research show that the stories mostly meet the recommended criteria and that their structure is in line with those presented in foreign research. Additionally, the research results send an encouraging message to professionals to try their hand at creating and applying social stories. Future research should plan a more detailed assessment of targeted behaviors, measuring effects, their duration, as well as the possibility of generalizing acquired skills.

*Keywords:* autism, students, social stories.