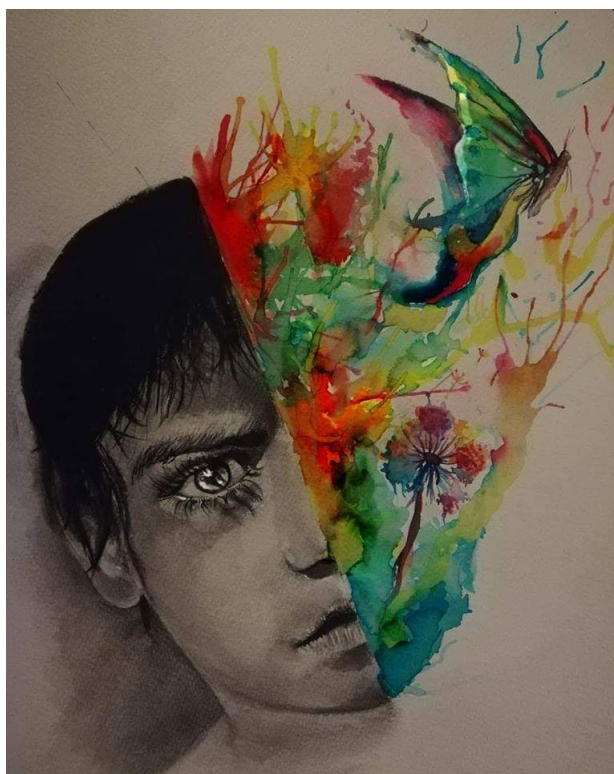


EFOP-3.1.6-16-2017-00045

„Mindannyian mások vagyunk”

A köznevelés esélyteremtő szerepének erősítése a
Békéscsabai Tankerületi Központban

Módszertani útmutató az autizmus spektrum zavarral élő gyermekeket befogadó óvodák és általános iskolák számára



Szerkesztette: **Békefi Istvánné**
Fábián Dalma Réka
Sajben-Kenyeres Márta
Rajzok: **Cservenák Regina**

Békéscsaba, 2020.

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. Az autizmus fogalma.....	3
2. Állapot megismerése, szakértői vélemény	9
3. Az óvodai nevelés	11
3.1. A protetikus környezet kialakítása	11
3.2. Kommunikációs készségek	14
3.3. Szociális készségek	17
3.4. Önkiszolgálási készségek.....	19
3.5. A játék	23
3.6. Nagymozgás	25
3.7. Udvari játékok, szabadidő	26
3.8. Ábrázolás, finommozgás.....	27
3.9. Zene és mese foglalkozások.....	28
3.10. Problémás viselkedések megelőzése és kezelése	28
3.11. Jutalmazás	29
4. Óvoda-iskola átmenet.....	30
5. Autista tanuló az iskolában	31
5.1. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók pedagógiai szempontú jellemzése	31
5.2. Az 1–4. évfolyam (alsó tagozat) kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai.....	33
5.3. Átmenet az alsó és felső tagozat között	43
5.4. Az 5-8. évfolyam (felső tagozat) kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai	43
5.5. Módszertani ajánlások autizmussal élő tanulók pedagógusai számára	46
5.6. Így segíthetünk	47
5.7. Problémás viselkedések az iskolában.....	50
5.7.1. Megoldási lehetőségek a pedagógusnak az osztályban.....	51
5.7.2. Dühkitörés, mint a stressz egyik lehetséges következménye.....	54
5.7.3. Autista tanulók a kortárs közösségben: a bullying (megfélemlítés) kockázata	56
6. Összegzés	58
IRODALOMJEGYZÉK.....	59
Internetes hivatkozások	61
Képek, táblázatok, ábrák jegyzéke	61
Képek és ábrák hivatkozása	63

Bevezetés

Napjainkban már nincs olyan pedagógus, aki ne hallott volna az autizmusról. A jól és hatékonyan működő diagnosztika miatt a szakemberek egyre korábban képesek azt megállapítani. A széleskörű tájékoztatásnak, a médianak, az információáramlásnak köszönhetően a laikus köztudatba is fokozatosan beépül az autizmus spektrumzavar felületes ismerete. Az autizmussal élőkkel szembeni előítélet és sztereotípiák csökkentése érdekében szükség van a befogadásukat segítő, helyi szempontokat is figyelembe vevő protokollokra, ami a tájékozatlanságot és az elutasítást csökkenti. A Békés megyei óvodák és a Békéscsabai Tankerülethez tartozó befogadó iskolák számára nem áll rendelkezésre egyértelműen követhető, leképezhető modell a sajátos nevelési igényű, autizmussal élő gyermekek sikeres és egyetemleges fogadására. A pedagógusok a problémák megoldásával szemben felkészületlenül állnak, esetenként tűzoltásszerűen igyekeznek a nehézségekkel megbirkózni. A tapasztalat az, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóakra vonatkozó irányelvek ismerete hiányos. Ilyenkor különös fontosságú az utazó gyógypedagógus által nyújtott szakmai segítség, felvilágosító munka.

Egy útmutató kidolgozása, kompetenciaterületek és felelősségi körök meghatározása nélkülözhetetlen a tanulók sikeres integrációja és a szakmai együttműködés érdekében. Ezért olyan protokoll leírását tűztük ki célul, ami segíti az integrált nevelés-oktatásban részesülő autista gyermekek/tanulók befogadását, a szükségleteiknek megfelelő protetikusan kialakított környezet kialakítását, a pedagógusok és segítőik nevelő munkáját.

1. Az autizmus fogalma

Az autizmus egy olyan állapot (nem betegség), amely pervazív, vagyis egész személyiségre kiterjedő. A zavar oki hátterének már az első leírók is, Kanner (1943) és Asperger (1944) genetikai okokat feltételeztek, és a későbbi kutatások is megerősítik azt, hogy az autizmus spektrumzavar genetikailag meghatározott, biológiai okokra vezethető vissza (Frith, 1991; áttekintésért lásd: Győriné Stefanik, 2005; De Sousa, Holt, Pagnamenta, Monaco 2011).

Az autizmus spektrumzavar kifejezés a legalkalmasabb, hiszen egy spektrumot ölel át. Az autizmus spektrumzavar fejlődésneurológiai zavar, amely viselkedéses kép alapján diagnosztizálható. A helyzettől vagy életkortól függően a tünetek megjelenésének formája és intenzitása más és más lehet (Rutter és Schopler, 1992; Győriné Stefanik, 2005). Nincs egyetlen olyan tünet vagy olyan viselkedésminta, amely egyértelműen kizárná vagy igazolná az autizmus

diagnózisát, valamint nincs minden esetre jellemző egységes viselkedés. A tünetek nagy heterogenitást mutatnak, valamint megjelenésük intenzitása is változhat az életük során.

Lorna Wing 1979-ben leírt „autisztikus triász” alapján az eltérő fejlődésmenet a következő három területet érinti: kommunikáció, társas viselkedés, rugalmas viselkedésszervezés. A következő felsorolás negyedik része szintén az autizmusra jellemző tüneteket tartalmazza, de ez az „autisztikus triász” csoportjaiba nem sorolható be. A felsorolt tünetek nem jelennek meg minden autizmussal élő személynél. A tünetek súlyossága is nagyon változó lehet. A felsorolt lista nem teljes, az autizmus tünetei mindig nagyon egyedi.

1. Kommunikáció:

- A beszéd kialakulásának késése vagy teljes hiánya. Egyenetlen beszédfejlődés.
- A kifejező beszéd kommunikatív szándékának hiánya.
- Kevésbé érti más személyek metakommunikációs jelzéseit, saját metakommunikációja szegényes, így a gesztusok, arckifejezések használata és megértése korlátozott, a verbális kifejezőkészség nehézségeit nem vagy rosszul kompenzálja ezekkel az adekvát eszközökkel.
- A beszéd prozódiai elemek (hangerő, intonáció, hanglejtés, beszédritmus) eltérőek lehetnek.
- A kölcsönös társalgás kezdeményezésének és fenntartásának nehézsége.
- Beszéde lehet sztereotip, repetitív, jó verbális készség mellett nyelvi hibákat is hallhatunk, mint pl. szemantikus problémák, névmáscserék.
- Ragaszkodik az érdeklődési körébe tartozó témákhoz, és csak annak mentén kezdeményez beszélgetést.
- Beszéde pedáns stílusú, nem képes a kortárs szlenget elsajátítani, mindenkivel azonos stílusban kommunikál.
- A közléseket szó szerint értelmezheti (pl. átvitt értelmű kifejezések, szólások, közmondások, viccek).
- Nehézséget jelenthet elvont tartalmak, mint a mesék megértése.
- A gyermek szókincse lehet látszólag nagyon gazdag, de a használt kifejezések egy részét valójában nem érti.

2. Reciprok szociális interakciók

- Nem vagy ritkán kezdeményez kapcsolatokat kortársaival vagy felnőttekkel, és az ő közeledésüket is elutasítja.
- Nem tesz különbséget, mindenkihez odamegy, és inadekvát módon, bizarrul kezdeményez velük kapcsolatot.

- A szemkontaktus, gesztikuláció, arckifejezés lehet szociális funkciója szerint inadekvát.
- Ritkán fordul elő, hogy más személyeket keres vigasztalás céljából, és ő is ritkán nyújt vigasztalást másoknak.
- Nehézséget okoz az élményeik megosztása.
- Sokszor a szükséglete, a saját kívánságai kielégítésére korlátozódik a másik személlyel való interakciója, társas helyzetekben passzív.
- Hajlamos a magányra, elkülönülésre.
- A strukturálatlan, illetve szociális helyzetek nehézséget okoznak számára, szociális „naivitás” jellemzi.
- A csoport, az osztály szociális normáit nem tartja be.
- Kortársak játékába nem kapcsolódik be, vagy sajátos módon, az ő elképzelései, szabályai szerint, gyakran nem érti a játékszabályokat (pl. fogócska, bújócska).
- Felnőttekkel való kapcsolata zavart (nincs kapcsolat vagy túl intenzív).
- Nehézségei vannak a nagyobb csoportban való tanulással.

3. Rugalmas viselkedésszervezés

- „Mintha” játékokba nem vagy kevésbé tud bekapcsolódni, ötletei gyakran a saját, sztereotip érdeklődési köréhez kapcsolódnak, nem spontán és kevésbé kreatív.
- A megszokott környezethez, az állandósághoz és a nem funkcionális rutinokhoz ragaszkodik.
- Nehézséget jelent a saját tevékenység és a szabadidő eltöltésére szolgáló idő megszervezése, eltöltése. Strukturálatlan helyzetekben sztereotip, repetitív tevékenységeket választ, és a tárgyakat nem funkciójuk szerint használja.
- Érdeklődésük lehet életkoruknak nem megfelelő, beszűkült.
- Jelen lehetnek sztereotip mozgások, motoros manírok.
- Hiányozhat a képzeletbeli játék, kreativitás.
- Kevéssé rendelkezik problémamegoldó stratégiákkal a különböző élethelyzetekben.

4. Triáson kívül eső tünetek

- Bizonyos szenzoros ingerekre csökkent vagy túlzott érzékenységgel, szokatlan viselkedéssel reagálhat (akusztikus, vizuális, szaglási vagy taktilis ingerek).
- Egyenetlen képességprofil (bizonyos területeken életkorának megfelelően teljesít, míg más területeken lemaradás tapasztalható).

- Szigetszerű képességei lehetnek: néhányuknak jó a mechanikus memóriája és vizuális emlékezete, de az átlagteljesítmény alatt van a logikus gondolkodása. Szociális megértést igénylő helyzetekben alacsony teljesítményszintet nyújthatnak.

A felsorolt tünetek csak illusztráló jellegűek. A DSM-V diagnosztikus kézikönyvben már diádként említik a triáoszt, a kommunikáció és a reciprok társas interakciókat összevonták a két terület sok átfedése miatt. Az új elnevezés szocio-kommunikációs zavar.

Lorna Wing a szociális viselkedés alapján négy csoportot különített el:

- **izolált:** szociális magányosság jellemzi
- **passzív:** a spontán szociális közeledés korlátozott, de elfogad kezdeményezést
- **aktív, bizarr:** sokat kezdeményez, de gyakran szociálisan nem elfogadható módon
- **merev, pedáns, formális:** nagyon szabálytartó, nincsenek árnyalatok

Kognitív mechanizmusok

Ahhoz, hogy pedagógusként jobban megértsük a ránk bízott gyermek nehézségeit és erősségeit, fontos megismernünk a viselkedéses tünetek mögött rejtőző okokat. Az autizmussal élő gyermekekre jellemző gondolkodási és viselkedési sajátosságokat jelenleg három magyarázó elmélet segítségével érthetjük meg.

1. A naiv tudatelméleti képesség:

A naiv tudatelmélet az a képességünk, amely révén képesek vagyunk kikövetkeztetni, megérteni, magyarázni és bejósolni mások mentális és lelki állapotát (mit gondolnak, milyen vélekedéseik, vágyaik, szándékaik vannak). Ennek tükrében tudjuk értelmezni, amit mondanak és cselekszenek, illetve bejósolni mit fognak tenni. Az autizmussal élő személyek számára nehézséget jelent mások mentális állapotának felismerése és értelmezése. Ennek következménye az inadekvát viselkedés társas helyzetekben. A naiv tudatelméleti deficit magyarázza a triász első két területének zavarát, a társas interakciók és kommunikáció sérülését (Győriné Stefanik, 2005). A tudatelmélet sérülésének egyik következménye, hogy **az érintett személy szó szerint értelmezi mások mondandóját**, mint pl.: „Tartsd rajta a szemed!”, „Szedd a lábad!”. A szószerinti értelmezés nem csak a mindennapi életben, de a foglalkozásokon, tanórákon is nehezíti a kommunikációt, pl: Egy autista kisfiút megkérdezték, hogy mit vinne magával egy lakatlan szigetre? Válasz: egy lakatot.

Nagy nehézséget jelenthet a mesék, mesefilmek megértése, befogadása is.

Az autizmussal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek **nehezen ismerik fel a társas jelzéseket**, „olvassák” az emberek arcán tükröződő, aktuális érzelmi állapotot. Nehézséget okoz mások

szempontjainak, szükségleteinek figyelembe vétele. Nem veszik észre társaik, pedagógusaik finom jelzéseit. Ilyen esetekben a gyermek viselkedését tévesen udvariatlannak, tiszteletlennek ítélik meg.

- Azt is észrevehetjük, hogy **érintett diákjaink rendkívül őszinték**. Míg más gyerekek megjegyzéseiket inkább megtartják maguknak, hogy ne bántsanak meg másokat, az autizmussal élő gyerekek fontosabbnak tartják azt, hogy őszinték legyenek. A túlzott őszinteség egy másik példája az iskolai életre lehet nagyon jellemző. Ebben az esetben az autizmussal élő gyermek lesz az osztály „rendjének őrzője”, aki leleplezi a csínytevéseket akkor is, mikor társai lojalitásból, bizonyos íratlan szabályokat betartva hallgatnak.
- A gyermekek számára azt is nehéz eldönteni, hogy más **emberek tettei véletlenek, vagy szándékosak**. Példa: Az udvari szünetben a szekrényeknél zajló nagy tülekedés közben bizony óhatatlanul is meglökik egymást a gyerekek. Az autizmussal élő kisfiú azonban úgy értelmezte a helyzetet, hogy őt bántják, és erőteljesen visszalökött. Gyakran okoz nehézséget, hogy egy-egy ilyen esetet még sokáig felemléget.
- Az autizmussal élő személyek **konfliktuskezelési eszköztára korukhoz képest igen alulfejlett**, nem mutatnak túl nagy változatosságot.

Törekedjünk arra, hogy a gyermekek számára oly kaotikus és hangos hétköznapiakat érthetőbbé, feldolgozhatóbbá tegyük.

2. Végrehajtó működés zavara:

A végrehajtó működés olyan képesség, amellyel a személy egy cél elérése érdekében fenntart, és adaptívan működtet egy megfelelő problémamegoldó apparátust, amelyek birtokában képesek vagyunk hosszú távú célokat középpontba állítani, rugalmas tervet készíteni, szervezni és újra tervezni, tudjuk önmagunkat ellenőrizni és párhuzamosan több feladatot elvégezni. A végrehajtó funkciók felelősek a gondolatok kontrolljáért is, vagyis azért, hogy bizonyos helyzetekben tudjunk csendben maradni, várakozni, és ne akarjunk mindent rögtön és azonnal kimondani, vagy meggondolatlanul cselekedni. E mechanizmus sérült működése eredményezi a triász harmadik területének deficitjét, a rugalmatlan viselkedésstruktúrát az autizmusban (Stefanik, 2011).

- A végrehajtó működések körébe tartozik a **munkamemória**, mely lehetővé teszi, hogy egy-egy probléma megoldása során a gyermek szem előtt tartsa a szükséges információkat. A munkamemória problémájára vezethető vissza az is, hogy az autizmussal élő gyermekek gyakran elfelejtik **gondolataikat, ezért inkább akkor és ott közlik őket, amikor eszükbe jut, mert ha várakoznának, elfelejtenék mit szerettek volna megosztani velünk**.

- A végrehajtó funkció sérülése a **problémamegoldó stratégiák végiggondolását is gátolhatja, nehezítheti**. A mindennapokban észrevehetjük, hogy az autizmussal élő gyermekek akkor is ragaszkodnak az általuk választott probléma-megoldási stratégiához, ha az láthatóan nem működik, vagy lenne hatékonyabb megoldási lehetőség is. Hiába a pedagógus visszajelzése vagy más módszer felajánlása, az autizmussal élő gyermekek mereven tartják magukat eredeti terveikhez. A sikertelen próbálkozások miatt azonban egyre frusztráltabbá, türelmetlenebbé válhatnak. **Ezeket a problémákat a rugalmas gondolkodás hiánya okozza**, amely szintén a végrehajtó funkciók sérüléséből fakad.
- **Igyekezzünk az autizmussal élő gyerekeket az óvodába lépéstől megtanítani arra, hogy hogyan tervezzék meg feladataikat, legyenek szervezettebbek, oldják meg problémáikat.**
- A végrehajtó működések zavarából származó hátrányok leküzdésének egyik módja a 'titkár' alkalmazása lehet. A 'titkár' kulcsszerepet játszik a gyermek mindennapjaiban. Segítőnek olyan személyt válasszunk, aki része az autizmussal élő gyermek óvodai és iskolai életének, mint a gyógypedagógus vagy pedagógiai asszisztens, esetleg egy kortársa. Ami számunkra lustaságnak, tudás vagy motiváció hiánynak tűnhet, az önálló ítélőképesség felismerésének és használatának nehézsége. **Az önálló gondolkodás és tevékenykedés segédeszközéül használhatunk vázlatos rajzokat, vagy listákat.**

3. Centrális koherencia gyengesége:

A gyenge centrális koherencia fogalmát Uta Frith (1989) használja arra, hogy az információ feldolgozás során a különböző részinformációkat miként szervezzük egységes, jelentésteli egésszé a kontextus függvényében (Stefanik, 2011). Az egyenetlen képességprofil, a kiemelkedő részképességek, a szokatlan szenzoros reakciók, a beszűkült, valamint sztereotip érdeklődés vagy a ragaszkodások a töredezett világ diszfunkciójával magyarázhatók. A gyenge centrális koherencia az autizmus tüneteit okozza, nem pedig a meghatározó kognitív deficit (Frith, 1991; Győriné Stefanik, 2005).

Az autizmussal élő embereknek általában nehézséget jelent, hogy elvonatkoztassanak a részletektől és meglássák a „tágabb képet”, a dolgok, események közti kapcsolatokat. Részletekben látják a világot és nem egységes egészként érzékelik azt. Az autizmussal élő gyermekek **elvesznek a részletekben, figyelmük megtapadhat, ezért egyes gyakorlatokat, feladatokat nehezükre esik időben elvégezni**. Elfordulhat, hogy a gyermek **pedagógusának kell megmutatni, hogy mire is figyeljen, hova nézzen**. Az érintett gyerekeknek nehézséget okoz a lényeges és lényegtelen információk szétválasztása, a jelentés vagy mintázat észlelése. Képesek olyan részletek és kapcsolatok megkülönböztetésére, amelyeket a más módon gondolkodó társaik észre sem vesznek.

Az autizmussal élő személyeket átlagostól eltérő, egyenetlen képességprofil jellemzi, tehát egyedi tanulási és gondolkodási (kognitív) képességprofillal rendelkeznek. Az iskolát megkezdő kisgyermekek egy részének tanulmányi képességei gyakran meghaladják kortársaikét. Egyes gyermekek önállóan sajátítják el az olvasás és írás tudományát, vagy a számolást, később ezek a tantárgyak speciális érdeklődési területükké is válhatnak. Más autizmussal élő gyermekek azonban akadémiai képességeik terén jócskán le vannak maradva kortársaiktól, kognitív képességeik korai felmérése különféle tanulási nehézségekre enged következtetni.

A tanítás során irányított tanításra van szükség, mert érdeklődésük szűk körű, utánzási képességeik sérültek, gyakoriak a percepciók nehézségei, ezáltal korlátozottan építhetünk a spontán tanulási folyamatokra. A megtanítandó feladatot apró lépésekre bontjuk, majd lépésenként tanítjuk.

2. Állapot megismerése, szakértői vélemény

Az autizmus spektrumzavarral élő tanuló óvodai és iskolai ellátásának, habilitációs, rehabilitációs fejlesztésének alapja a szakértői vélemény. A szakértői vélemény tartalmazza a vizsgálat célját, előzményeit, a diagnózist/diagnózisokat és a komplex szakértői vizsgálat eredményeit, megállapításait.

Javaslatot tartalmaz azzal kapcsolatban, hogy a tanuló együttnevelés vagy különnevelés keretében folytassa-e a tanulmányokat, valamint hogy tankötelezettségét iskolába járással vagy magántanulói jogviszony keretében teljesítse-e. Kitér a szakemberszükségletre, a rehabilitációra vonatkozó időkeretre, valamint az egyéni mentesítésekre. Tartalmazza továbbá a rehabilitációs javaslatot, mely általában a fejlesztés fő irányait, területeit jelöli ki hosszabb távra. Ezeket az irányokat a tanulót ellátó szakembereknek a részletes pedagógiai felmérést követően konkrét célokra kell bontaniuk.

A szakértői véleményben megfogalmazott fejlesztendő területek irányt mutatnak az egyéni fejlesztési terv elkészítéséhez. Az egyes részterületek felmérését a gyermek, tanuló ellátását végző intézményben a gyógypedagógus végzi. A szakvélemény szerinti ellátáshoz szükség van a részletes pedagógiai felmérésre. Az egyéni fejlesztési tervet a gyógypedagógus készíti el, szoros együttműködésben a pedagógusokkal és a szülőkkel. Kiemelten fontos a szülő-gyermek-pedagógus-gyógypedagógus együttműködése a kitűzött célok elérése érdekében. A beavatkozás mindig az adott gyermek és környezete igényeinek, a gyermek készség szintjéből kiindulva folyik. Ez a heterogén problémák miatt soha nem „recept-szerű”, egységes, hanem a gyermek megfigyelése után, szisztematikus beavatkozás alapján történik.

A gyermek heti 25-30 órát tölt az intézményben, amelyből heti 1-2 órás rehabilitációs foglalkozáson vesz részt gyógypedagógussal.

A gyógypedagógusnak hármasszerepe van:

- Egyéni és kortárs segítők bevonásával támogatott kis csoportos helyzetben a kommunikációs és szociális készségek fejlesztése.
- A többségi pedagógusok megsegítése az adott gyermek fejlődését, csoportba/osztályba való beilleszkedését, az elvárások és feladatok megértését eredményezze.
- Kapcsolat a szülővel az előző kettő eredményessége érdekében.

Az óvodában és a általános iskolában is találkozhatunk nem diagnosztizált autizmussal élő gyermekkel. Előfordul, hogy az óvodába vagy iskolába kerüléskor jelennek meg a viselkedésképroblémák, amik autizmusra utalnak, vagy a korábban is jelen levő tünetek nem kerültek időben felismerésre. Ilyenkor kiemelten fontos a pedagógusok szerepe a problémák értelmezésében, hogy felismerjék a tüneteket, tudják azt, hogy mi lehet a viselkedés mögött. Amennyiben autizmusra utaló tüneteket tapasztalunk, a szülővel való egyeztetést követően, kezdeményezzük a Szakértői Bizottságnál a gyerek ilyen irányú vizsgálatát.

Az autizmus és a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD):

Az autizmussal élő gyermekek és fiatalok körében igen gyakran előfordulhatnak figyelemmel és aktivitással kapcsolatos problémák. Ide sorolható például a figyelem megtartás nehézsége, a szétszórtság, mind például az, hogy a foglalkozás, a tanóra vagy étkezés alatt is folyamatosan izog-mozog a széken, vagy a megosztott figyelmet igénylő feladatok megoldása nehézkes. Éppen ezért igen gyakran az autizmussal élő gyerekek egy részénél az autizmus diagnózist megelőzheti a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD) megállapítása. A figyelemhiányos hiperaktivitás diagnózis azonban gyakran csak az első lépcsőfok, hiszen ezzel ugyan megmagyarázhatóak a gyermek figyelemmel kapcsolatos problémái, de nem ad választ a szokatlan szociális, nyelvi és kognitív képességprofiljáról. Az autizmussal élő gyermekekre, fiatalokra valóban jellemző lehet az impulzivitás, amely azonban az óvodai, iskolai és a mindennapi életből fakadó stressz vagy feszültség következménye is lehet.

3. Az óvodai nevelés

3.1. A protetikus környezet kialakítása

Általános fejlesztési célok közé tartozik, hogy az autizmussal élő gyermekek az őket körülvevő világot jobban megértsék, és a lehető legnagyobb önállóságot ériék el. Elsősorban a környezetet kell számukra megfelelő - biztonságot nyújtó, bejósolható, protetikus - módon megszervezni, strukturálni. Számukra kiszámítható, valamint előre látható legyen a környezet és a pedagógus viselkedése. Viselkedésproblémákat eredményezhet, ha a gyermek számára érthető eszközzel nem igyekszünk értelmezhetővé tenni pl.: mi fog történni vele a foglalkozáson, milyen feladatokat kell megoldania, meddig fog tartani a foglalkozás vagy a különböző feladatok.

A protetikus környezet elemei:

A tér strukturálása:

A gyermeknek szüksége van kiszámítható, érzelmileg biztonságot nyújtó környezetre, amely informálja őt arról, hogy mit kell tennie és **hol** kell tennie (Peeters, 1997). Ezért a foglalkozás terét egyénre szabottan kell kialakítanunk, figyelembe véve a kommunikáció és szociális készségek sérülését. Biztosítsunk egy rendezett és ingerszegény környezetet. Zárt szekrénybe helyezzük a nem használatos eszközöket, de ha nyitott a szekrény, akkor takarjuk le egy egyszínű anyaggal, vagy egységes dobozokban tároljuk a játékokat (lásd 1. kép).



1. kép
strukturált játéktárolás

Az óvodai csoportszobában legyen hely, amely az elkülönülésre lehetőséget biztosít. A gyenge centrális koherencia indokolja, hogy a figyelmet, a feladathelyzetről elterelő ingereket ki kell iktatnunk, csak azok az eszközök legyenek jelen, amelyeket a foglalkozás során használni

fogunk. A tárgyi környezet kialakításánál törekedjünk figyelembe venni a gondolkodás másságát, az egyéni különbségeket és az állandóságot. A foglalkozás terét úgy kell kialakítanunk, hogy minden tevékenység helyét és funkcióját világosan meg kell határoznunk, és minden tevékenységet az adott helyen végeztessünk el a gyermekkel. Kommunikációra ösztönző környezetet kell kialakítanunk, pl.: helyezzük a gyermek által gyakran használt, kedvelt játékait egy magasabb polcra, ahol még látja őket, de nem éri el, így ösztönözzük kommunikációra és tanítsuk a kérést.

Az idő strukturálása:

Az idő strukturálása informálja a gyermeket arról, hogy **mikor** és **meddig** kell az adott tevékenységet végeznie (Peeters, 1997).

Fontos jelezni az adott tevékenység időtartamát. Vizuális órát (2. kép) vagy okos telefonra leölthető hasonló applikációt alkalmazzunk az idő múlásának jelzésére. Pl.: óvodás korban egy színezésnél jelöljük be, mely részek kiszínezése a feladata és erre mennyi időt biztosítunk. Sokszor tapasztaljuk a tevékenységváltás nehézségét pl.: vizuális órát használva pár perccel hamarabb jelezzük a gyermek számára az udvari tevékenység végét. Adjunk időt az új tevékenységre való felkészülésre, ne a „sorakozó” szóval jelöljük számukra a helyszínváltást.



2. kép
vizuális óra

Napirend (tér-idő struktúra):

A legtöbb ember részletesen vagy kevésbé részletesen, de megtervezi a napi tennivalók lényeges pontjait. A beszélő autizmussal élő gyermekek számára is szükséges a napirend használata. A belső tervezés sok esetben sérül az autizmussal élő személyeknél, lásd végrehajtó működések zavara. Ezért van szükségük egy külső, vizuális információ-hordozóra, amely a környezet kommunikációja a gyermek felé, és a tevékenységek helyét és sorrendjét jelzi. A napirendnek minden esetben egyénre szabottnak kell lennie, a gyermek képességeihez, megérési szintjéhez kell igazodnia. Lehet fényképes (lásd 3. kép) vagy sematikus rajzokból készült színes vagy fekete-fehér ábrák (lásd 5. kép). A napirend párja a hívókép (lásd 4. kép), amely az adott aktivitás elvégzésének helyén van, ezáltal megmutatja a gyermek számára, hogy hol történik a tevékenység.



3. kép
fényképes napirend



4. kép
hívókép



5. kép
fekete-fehér ábrás napirend

A naptárba vagy hetirendbe előre jelöljük meg a külső tevékenységeket, mint pl. bábszínház, uszoda, stb.

Munkarend:

A tér és idő strukturálását követően érthetőnek kell lennie a gyermek számára a *munkarendnek*, amely megmutatja, **hogyan mely feladatokat és milyen sorrendben** kell elvégeznie, valamint **meddig** tart az adott feladatvégzés (Peeters, 1997). A 6. képen látható a pedagógus által irányított játéktevékenység munkarendje.



6. kép
munkarend

Munkaszervezés:

Egy konkrét, lépésekre bontott feladat elvégzésének **módját és sorrendjét** a *munkaszervezés* mutatja meg a gyermek számára (Peeters, 1997).

A végrehajtó működések zavara miatt egy feladat megoldásának teljes menetét a pedagógusnak nem szükséges egymást követően többször szóban elismételnie. Megfelelőbb, ha a gyermek képességeihez alkalmazkodva a feladatot lépésről lépésre ábrázolja. Akkor válik egy feladat a gyermek számára értelmezhetővé, ha vizuálisan támogatott a tevékenység megszervezésének módja (lásd 7., 8. és 9. képeket). Készítsünk alaplapt, ahol egyértelműen láthatóak az adott

feladathoz szükséges eszközök helyei. Jól láthatóan és érthetően dobozba is elhelyezhetjük a feladat eszközeit.



7. kép
virágkirakó munkaszervezése



8. kép
szortírozás munkaszervezése



9. kép
csoportosítás munkaszervezése

A megfelelően strukturált környezet biztosítani fogja a lehető legnagyobb fokú önállóságot.

3.2. Kommunikációs készségek

A kommunikáció során nem pusztán üzenetátadás történik. A naiv tudatelmélet képességének deficitje mutatkozik meg autizmussal élő személyek kommunikációjában, hiszen nehézséget jelent mások gondolatainak, vélekedéseinek, vágyainak, szándékainak felismerése és értelmezése. A szociális interakcióik gyakoribbak a „kiszámíthatóbb” felnőttel. Viszont ezekben az esetekben is a kommunikáció gyakran a szükségleteik, a saját kívánságaik kielégítésére korlátozódik. Kutatások alapján mások viselkedésének befolyásolása, mint pl.: kérés, kevesebb nehézséget jelent az autizmussal élő gyermekek számára, mint a mentális állapotra ható kommunikáció megértése (Jordan és Powell, 2009). Ennek egyik fontos magyarázata, hogy az olyan funkciók, mint a kérés vagy az elutasítás azonnali, konkrét, látható eredményekkel járnak (pl.: valóban megkapok, vagy elkerülhetek valamit). Azok a funkciók, melyek szociális értelemben véve járnak következménnyel (pl.: ha köszönünk, udvariasnak tartanak bennünket, ha kommentálunk egy eseményt, vagy élményt osztunk meg) nehezebben érhetőek.

A szemkontaktus egy nonverbális kommunikációs készség, amelyet autizmussal élő gyermekeknek tanítani kell, DE NE ERŐLTESSÜK, HA TÚL NEHÉZ A SZÁMÁRA, mert spontán módon nem alakul ki. Vegyünk egy olyan tárgyat, ami a gyermek érdeklődését felkelti, majd a szemkontaktus felvétele után adjuk át neki a tárgyat.

Autizmussal élő gyermekek esetében gyakran a következő tüneteket tapasztaljuk a kommunikáció területén:

- korlátozott, szegényes gesztus- és mimikarepertoár – a verbális kifejezőkészség nehézségeit nem kompenzálják ezekkel az adekvát eszközökkel
- beszédértés és beszédfigyelem nehézsége

- echolália, monologizálás, sztereotip témák
- perspektívaváltás nehézsége
- szó szerinti értelmezés
- névmáscserék, pragmatika sérülése
- eltérő hangmagasság, intonáció, beszédsebesség
- beszélgetési készségek nehézségei.

Vizsgáljuk meg, az 1. táblázat alapján, autizmus spektrum zavar esetében hol vannak a legnagyobb hiányosságok a kommunikáció területén.

<i>Fonológia</i>	A beszédhangok képzése
<i>Prosodia</i>	A hanglejtés és hangtónus alkalmazása és megértése
<i>Szemantika</i>	A szavak megfogalmazása és értelmének dekódolása
<i>Szintaxis</i>	A nyelvtanilag helyes szabályok és mondatok alkotása és kezelésének képessége, valamint megértése
<i>Pragmatika</i>	A nyelv használata szociális-interperszonális összefüggésekben, kommunikációs célra

1. táblázat
A beszéd vonatkozásai

1. Fonológia: A hangok helyes kialakításához alkalmazott hangfejlesztés menete nem alkalmazható autizmussal élő gyermekek/felnőttek fejlesztésében. Például a hangok rögzítése során minden mássalhangzóhoz a képzésmozzanatok rokonsága, a vizuális kép és a szemléltetés lehetőségei alapján megadott sorrendben magánhangzókat kapcsolunk. Jim Sinclair szerint ez „egy értelmetlen gyakorlási kényszer” és „jelentés nélküli hangok értelmetlen okból való ismételtetése” (Jim Sinclair, idézi: Peeters, 1997, 102. o.).
2. Prosodia: Néhányuknál a prosódiai elemek - hangerő, intonáció, hanglejtés, beszédritmus – eltérése mutatkozik. Beszédük lehet monoton, gépies hatású, éneklő, nehéz lehet számukra a hangerő szabályozása. Előfordulhat, hogy az új szó elsajátításához hozzátanulódnak a hallott prosódiai elemek is.
3. Szemantika: Nehézségük van az elvont fogalmak és az átvitt értelmű kifejezések dekódolásában és használatában.
4. Szintaxis: A nyelvtani szabályokat sokan a tipikusan fejlődő társaikhoz hasonlóan megfelelően használják. A deiktikus utalások használata nehézséget okoz számukra, az „ez-az”, „itt-ott”, „jönni-menni” (Frith, 1991). A helyes használatához szükség van annak

a kontextusnak a megértéséhez, amelyben a szót használjuk, mert a beszélgetés struktúrájában betöltött szerepekre utalnak.

5. Pragmatika: A pragmatikus készségünkre szükségünk van:

- a nem szó szerinti nyelvhasználatban,
- a kérdésekre való válaszolásban,
- a metakommunikáció közlési céllal való használatában,
- a non-verbális jelekre való figyelem és reagálási képesség esetében,
- a beszélgetés során a szemkontaktus fenntartásában,
- a párbeszédben való kölcsönös részvételben,
- a megfelelő szavak, kifejezések ismeretében, kiválasztásában és használatában, a párbeszéd alatt az adott téma függvényében,
- a téma feltárására való képességben,
- az udvarias témaváltásban,
- a különböző kommunikációs partnerekkel való megkülönböztetett beszéd- és viselkedésmód képességében.

A pragmatikus készségünkre van szükség a szintaktikai vagy szemantikai készséggel szemben az olyan kérdések megértésénél, mint: „El tudnál menni a boltba?”; „Ide tudnád adni a kanalat?”, stb. Az autizmussal élő személyek válasza erre a kérdésre legtöbb esetben egy igen. Nem értenék meg, hogy egy kérést szeretnénk kifejezni a kérdéssel. Tanítási helyzetekben gyakorolni kell a megfelelő témaválasztást, a beszélgetés elkezdéséhez és befejezéséhez szükséges szófordulatokat, valamint tanítanunk kell, hogy hogyan tud bekapcsolódni a beszélgetésben elhangzottakhoz, mikor lehet félbeszakítani és hogyan a beszélőt. Néhányuknál előfordul, hogy a beszélgetést a témába nem illő megjegyzéssel vagy a szociális szabályok átlépésével kezdi el, és a beszélgetőpartner reakcióit figyelmen kívül hagyja. A szintaktikai és szemantikai készségekhez viszonyítva gyakran a pragmatikai készség alacsonyabb (Havasi, 2003). Szemantikus-pragmatikus rendellenességet látunk autizmus spektrumzavar esetében, ami a nyelv használatát, tartalmát érinti, amelyben a szó szerinti értelmezést, echoláliát, monológokat, a hallgató nézőpontjának figyelmen kívül hagyását tapasztalhatjuk. A pragmatika és a naiv tudatelmélet közötti kapcsolat alapján a tudatelméletnek autizmussal élő gyermekek esetében a téves vélekedés és másoknak való szándék tulajdonításában és a nyelv feldolgozásában van szerepe. A naiv tudatelmélet hiányában is létezik nyelv, viszont pragmatikailag szegényes, szó szerinti és nem kommunikatív (Hahn és Györi, 2008).

Tanítanunk kell a **kommunikációs formák** - motoros, gesztus, hang, képes, írott jel, verbális - funkcionális használatát. Minden gyermek egyéni felmérését követően tudjuk eldönteni, hogy a

különböző kommunikációs funkciókat milyen formán tudja megvalósítani. A fejlesztés során törekednünk kell arra, hogy a gyermeket a képességeihez viszonyított legmegfelelőbb szintre juttassuk el.

A **kommunikációs funkciók** - kérés, figyelemfelhívás, elutasítás, észrevétel, információ nyújtása, információ kérése, érzések, érzelmek kifejezése, szociális rutinok - használatát célként kell kitűznünk a fejlesztés során.

A **receptív kommunikáció** területén segítenünk kell a megértést, a gyermek figyelmét fel kell hívunk, hogy az utasításokat képes legyen megérteni és követni.

A **beszélgetési készségeket** fejleszteni kell. Legyen képes témát választani, beszélgetés során témát váltani vagy éppen a témánál maradni és egy megkezdett beszélgetést megfelelő módon lezárni, kérdéseket megfogalmazni, kérdésekre választ adni, saját élményeket felidézni és elmondani, valamint udvariassági formákat elsajátítani.

Elősegíti a beszélő autizmussal élő gyermekek kommunikációját a vizuális segítség. Például a főnevek, a cselekvéshez kapcsolódó igék, a tulajdonságot jelentő szavak tanítása a saját élményei alapján kell történjen. A róla összegyűjtött képek alapján való beszélgetés motiválja a gyermeket, így nem egy gépies képmegnevezést fogunk kialakítani, ha érzelmileg jelentésteli eseményekről beszélünk, ezeket dolgozzuk fel, ezekből alkotunk számára feladatokat.

3.3. Szociális készségek

Az autizmusból fakadó nehézségek miatt a gyermekek nem képesek a szociális készségeket spontán, intuitív úton elsajátítani. A segítség elutasításának leggyakoribb oka a segítő szándék meg nem értése. Szándékaink direkt megfogalmazása eredményre vezethet. A jól kialakított szokásrendszer is segít. Az autizmussal élő gyermek számára konkrét szituációkra pontosan megfogalmazott szabályokat adjunk vizuálisan, számukra értelmezhető formában.

Nagyon különböző lehet az autizmussal élő személyek esetében a másik személy fizikai közelségének elviselése, az érintés elfogadása, illetve a még elviselhető fizikai közelség mértéke. A kortársakkal való kapcsolatteremtés is igényelhet megsegítést, hiszen sok esetben az autizmussal élő gyerekek nem tudnak adekvát módon kapcsolatot teremteni, de vágnak rá, pl.: a barátom mindig meghallgatja, amikor a saját sztereotip érdeklődésemről beszélek. Színesítsük a beszéd témákat, adjunk alternatívákat, rajzosan jelenítsük meg a közös érdeklődési területeket (lásd 10. kép).



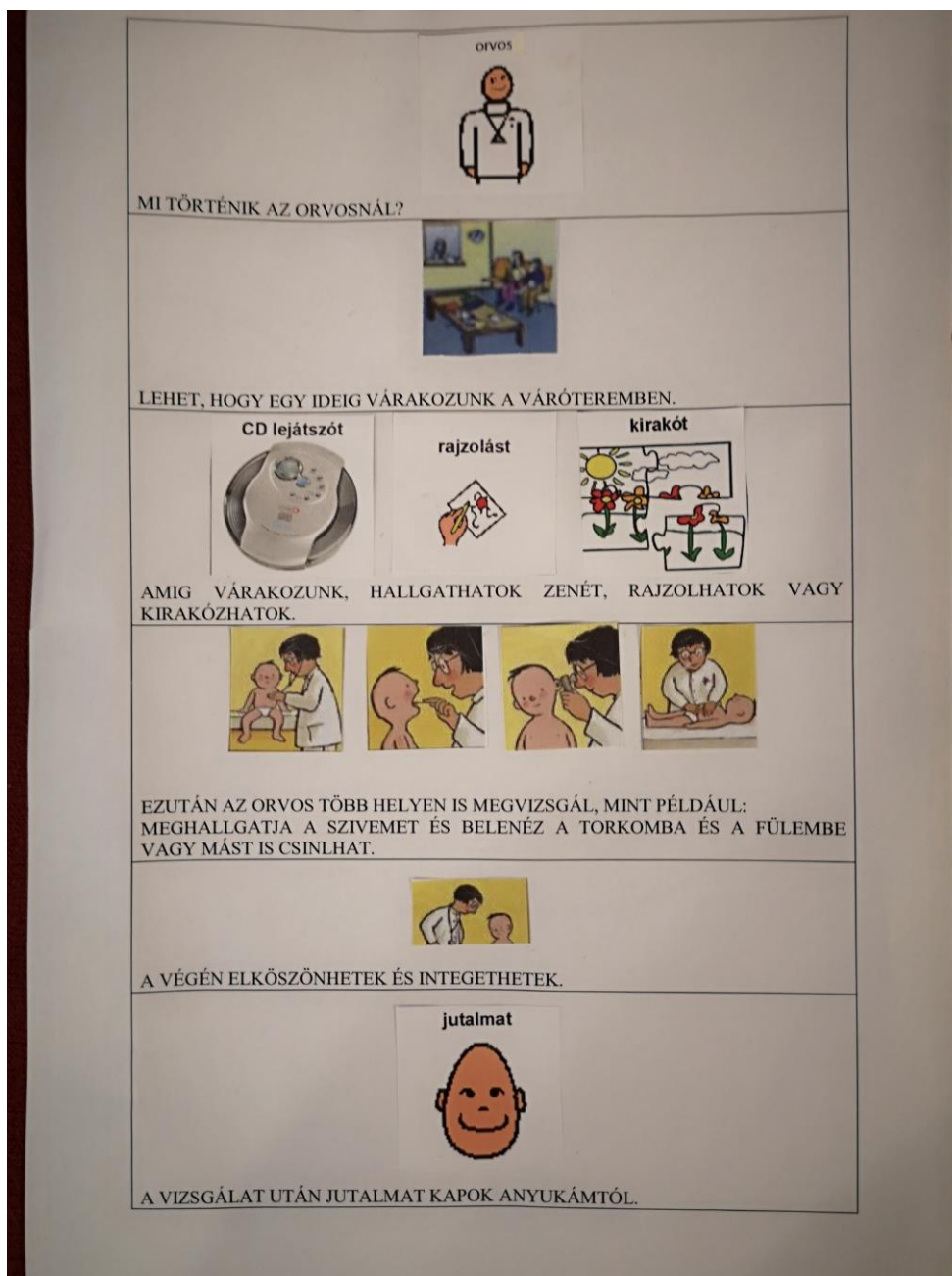
10. kép
beszédtémák alternatívái

A foglalkozások során tanítanunk kell az önmagáról való tudást, amely magába foglalja a személyi adatok és a saját külső tulajdonságok tanítását. Használjuk a róluk készült fényképeket, videofelvételeket és a tükrozt. A régebbi fényképekből összeállított sorozatok alkalmasak a tulajdonságok változásának bemutatására. Az elemi élménymegosztást a fényképekből összeállított én-könyvből tanítjuk, így az átélt eseményekből is tanulhatnak a gyermekek. Megfogalmazhatjuk közösen a velük történt események lényegét és az oksági összefüggéseket. Az önmagukról való tudást segítheti, ha tevékenységeiket fényképekkel és videofelvételekkel dokumentáljuk, vagyis **én-könyvet** készítünk.

Az óvodában, illetve az otthon történt eseményekről vezessünk **naplót** a gyerekekkel, egyszerű rajzos vagy fényképes formában.

A foglalkozások során használjuk az ELA (Everyday Life Activities; Mindennapi Tevékenységek) program- és fényképsorozatot a nyelvi, a kommunikációs és a szociális készségek fejlesztésére, ami mindennapi helyzeteket 3000 darabból álló fényképsorozattal ábrázol.

Az óvodáskorú gyermekek számára rajzos formában szerkesszünk egyszerűen megfogalmazott **szociális történeteket** olyan helyzetek tanításánál, amelyek nehezen érthetőek az autizmussal élő gyermekek számára. A szociális történet egy olyan könnyen értelmezhető, vélemény- és állásfoglalás-mentes, pozitív stílusú és hangvételű kijelenés sorozat, mely állításokat fogalmaz meg arra, hogy kivel, hol, mikor, mi, hogyan és miért történt. Feladatunk, hogy az információkat lépésről-lépésre le kell írunk érthető szöveg és illusztráció formájában, mely segítségével könnyen megérthető az esemény (lásd 11. kép).



11. kép
szociális történet: Az orvosnál

3.4. Önkiszolgálási készségek

Jellemző, hogy az önkiszolgálási készségek közül néhány még nem alakul ki óvodás korra. Ennek oka lehet az utánzásos tanulás, a motoros fejletlenség, a saját testből érkező szenzoros információk feldolgozási zavara is. Ezért az autizmussal élő gyermekek önkiszolgálási készségeinek tudatos kialakítása és gyakoroltatása az óvodáskor egyik legfontosabb feladata.

Étkezés

Sok esetben találkozunk étkezési problémákkal. Hiányozhatnak az étkezéshez szükséges alapvető készségek. Elutasítja az étkezési helyzetet vagy túlszelektáló, azaz bizonyos állagú,

formájú, színű ételt eszik, bizonyos ételeket csak bizonyos sorrendben hajlandó elfogyasztani, egyes ételféleségeket elkülönít a tányérján, csak bizonyos edényből hajlandó enni, bizonyos helyen elfogyaszt egy ételt, máshol nem, stb.

A beavatkozást egyéni módon és ütemben szükséges elvégezni, amely megkezdése előtt konzultálni kell a szülővel. A súlyosabb étkezési problémák kezelésére javasoljuk a fokozatos szoktatást, amely hatékonyabb a rajzos viselkedési szabály alkalmazásával és jutalmazással. Fontos, hogy ne erőltessük! A gyerekekkel megbeszélt 3 kanálnyi óvodai étel megkóstolását követően pipával jelezzük sikerességét, majd elfogyaszthatja az otthonról hozott ebédet (lásd 12. kép).



12. kép
folyamatábra: étkezés egyéni rendje

A gyermek egészségi állapotát nem befolyásoló, kisebb problémák esetén vegyük figyelembe a gyermek túlszelektáló gondolkodását, és fogadjuk el az apróbb étkezési devianciákat.

Öltözés

Az autizmussal élő gyermekek öltözködésével kapcsolatos probléma lehet a merev viselkedés, ragaszkodnak bizonyos ruhadarabjaikhoz, és nehézséget jelent számukra a ruhaváltás, illetve egyes öltözékek elhagyása, a célszerűség és az ésszerűség figyelmen kívül hagyásával veszik fel ruhadarabjaikat.

Vizuális segítséget, folyamatábrát (ruhadarabokról készült fényképek, képek sorrendje) alkalmazva jelöljük meg, hogy milyen sorrendben és melyik testrészre kell a ruhadarabot felvenni. A 13. képen látható a mozgás foglalkozás előtti vetkőzés-öltözés folyamatábrája.



13. kép
vetkőzés-öltözés folyamatábrája

A gyermek önállóságát segíti, ha hagyunk bőven időt, együttműködő és elváró légkört biztosítunk számára a ruhadarabok helyes felvételére és levetésére, a kifordítására, az eleje-hátulja megkülönböztetésére, a gombolásra, a zipzárazásra, a cipőfűzésre és a cipőkötésre. A ruhadarabok váltását kössük egy meghatározott és a gyermek számára előre jelzett időpontokhoz vagy hőmérsékletekhez.

Tisztálkodás

Jelöljük a napirendben a tisztálkodás (kézmosás, arcmosás, kéz- és arctörölés, fogmosás, fésülködés, orrtörölés) időpontját is, mert az autizmussal élő gyermekben ez nem válik szükségletté ebben a korban. A 14. képen látható kártyákat a teremben jól látható pontra helyezzük el, így a gyerekeknek szem előtt van, segíti a szükségletei jelzését abban az esetben is, ha arra nem a napirendben beiktatott időpontban van igénye.



14. kép
szükségleteket kifejező kommunikációs kártyák

Vizuálisan támogassuk meg a tisztálkodási műveletek önálló végrehajtását, a folyamatot bontsuk apró lépésekre (lásd 15. és 16. képek). Amennyiben szükséges, nyújtsunk fizikai segítséget is, de ezt a fajta megsegítést fokozatosan vonjuk vissza.



15. kép
kézmosás folyamatábrája



16. kép
wc használat folyamatábrája

Elemi házimunka

Szorgalmazzuk a gyermek részvételét a házimunkákban (játékok elpakolása, ruházat fogasra helyezése, egyszerű naposi teendőkbe való bevonás: terítés, asztal leszedése és letörlése, kenyér megkenése, fogkrém adagolása mindenki fogkeféjére, étel kiszedése a saját tányérjába, kancsóból pohárba öntés, stb.).

Segítsük a gyermeket azzal, hogy számára informatív módon a tárgyak helyét kijelöljük, fényképpel megjelöljük vagy a házimunkát folyamatlépésekre bontva megjelenítjük (lásd 17. és 18. képek).



17. kép
terítés alaplap

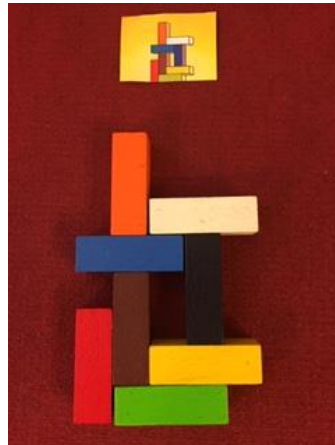


18. kép
terítés folyamatábrája

3.5. A játék

Az autizmussal élő gyermekek játéka rugalmatlan, a szimbolikus tettetés és a szociális bevonódás hiányzik a játéktevékenységeikből. Általában merev és ismétlődő játék-rutinokkal kötik le magukat, és ellenállást tanúsítanak a játék-rutinjainak megzavarásával szemben.

Jellemző a tárgyak sztereotip manipulálására való hajlam. Építőkockákkal való játék során is nyújtunk számukra mintát egy adott feladat elkészítéséhez (lásd 19. kép).



19. kép
alaplapp a játéktevékenységhez

A mintha-játékok gyakran repetitívek és szó szerintiek. A mintha-játék során a rugalmas képzelet megnyilvánulásai ritkák. Eljátszhatják valamely adott fiktív karakter szerepét, például egy mesefiguráét, de ezek általában inkább echoláliás viselkedések és nem a képzeletgazdag mintha-játék megjelenései.

Az autizmussal élő gyermekek gyakran tapasztalnak nehézségeket a kortársakkal való kölcsönös játéktevékenységekbe való bekapcsolódás terén. Egyes gyermekek elkerülik a kortárs interakciókat, és nem reagálnak a szociális kezdeményezésekre. Mások passzívan tűrik az

irányítást, de ritkán kezdeményeznek maguktól játékot. Megint mások aktívan közelednek társaikhoz játék céljából, azonban ezt furcsa módon teszik. A játékhelyzetekbe való bevonódáshoz, valamint az egy vagy több társsal való tevékenységek koordinálásához szükséges szociális minták megértése és utánzása különös nehézséget jelent számukra.

Tanítanunk kell a játékeszközök és tevékenységek funkcionális használatát. A fejlesztés során a meglévő, funkcionálisan használt készségeket a lehető legtöbb természetes helyzetben gyakorolni kell, mert a meglévő készségeket a gyermekek új helyzetekben spontán ritkán alkalmazzák. A helyzetek nem csak helyszínekben, de személyekben és a tárgyi környezetben is különbözőek lehetnek.

Általánosítanunk kell a már megtanult és begyakorolt szociális interakciókat és játék sémákat. Interaktív játékot kezdeményezhetünk udvari játék során, pl.: hintáztatásnál, amikor a hinta előre lendülésénél megfogjuk a hintát, és a gyerek kommunikációs kezdeményezésére indítjuk újra. Ilyen kezdeményezés lehet egy mozdulat, egy szó, amivel jelzi számunkra a gyerek a tevékenység folytatásának szándékát. A játék és kommunikáció tanítás során hasonló press helyzet lehet, amikor egy dobozba zárjuk vagy magasabbra tesszük a játék egyik darabját és a gyerekek a játék folytatásához segítséget kell kérnie, kommunikációs interakciót kell kezdeményeznie.

Szerepcserés játékot alakíthatunk ki. Pl. egy autólejtőzés során felváltva, a váltást jelezve előbb a nevet hangoztatjuk, ezáltal felhívjuk, és magunkra irányítjuk a figyelmet, majd kiadjuk az utasítást, a szóban forgó játék esetén a „Te következel!” mondatot alkalmazva. Ezt követően a szerepek felcserélődnek, ezzel a társasjáték tanítását is megalapozhatjuk.

Előre megtervezett és végigvitt támogatással az autizmussal élő gyermekeket jelentésteli és sikeres kortárs-játék tapasztalatokhoz juttathatjuk. Használjunk szociális történeteket és hozzájuk kapcsolódó kártyákat, melyekkel taníthatjuk a közös interakciók felvételének és megtartásának módjait, íratlan szabályait. Tanítsuk ezeket egyéni helyzetben és gyakoroljuk kortárs segítők bevonásával. Azért is fontos ez, mert az autizmussal élő gyermekek gyakran bántalmazás, csipkelődés és gúnyolódás áldozataivá válnak, valamint szándékosan is kizárhatják őket a kortárs játék-tevékenységekből.

Sok autizmussal élő gyermek kedveli a szociális kommunikációs készségeket nem igénylő konstrukciós, didaktikus játékokat, mint a különböző kirakók, építőjátékok vagy számítógépes programok.

Célunk és feladatunk, hogy a gyermek komplexebb játéktevékenységre tegyen szert, a játékeszközöket megfelelően, rendeltetésszerűen használja. A spontán játéka váljon rugalmasabbá, valamint tartalmilag, térben és a szociális környezetet érintően bővüljön. A repertoár bővítéséhez használhatunk választótáblát. A táblán lévő eszközök képeit

cserélgethetjük, így alternatívákat kínálhatunk fel, hogy ne minden alkalommal ugyanazt a megszokott játéktevékenységet válassza (lásd 20. kép).



20. kép
játék választótábla

3.6. Nagymozgás

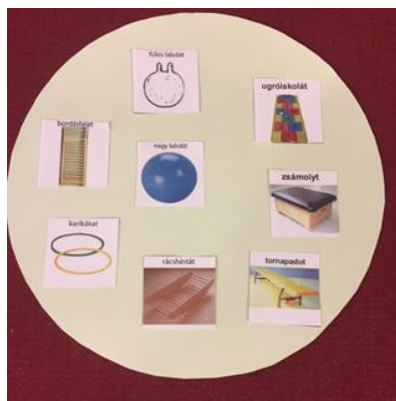
Mozgásuk gyakran diszharmonikus, az utánzási képesség, a testséma és a testi tudatosság sérült. Nehezebben tanulnak meg egy-egy mozgássort.

A mozgásos feladatok / feladatsorok tervezésénél a következő szempontokat tartsuk szem előtt (Autizmus Alapítvány, 2007):

- Egy mozgásfoglalkozás során átláthatóvá, érthetővé kell tennünk vizuálisan, hogy milyen gyakorlatok lesznek, mit kell tennie, hova kell mennie, meddig tart a feladat. A vizuálisan támogatott torna során zsetonokkal, tárgyakkal válaszolunk a „Mit?”, „Hogyan?”, „Hányszor?” kérdésekre. A zsetonok, a kikészített eszközök (pl. babzsák) azt jelölik, hogy hányszor kell végrehajtani egy feladatot.
- A gyermek számára nem egyértelmű feladatoknál vizualizáljuk a feladatot a következő képen, pl. célba dobásnál egy karika jelezze azt, hogy hova álljon, honnan dobjon.
- A feladatok sorrendjét jelölhetjük függőlegesen egymás alatt elhelyezett fotókkal vagy rajzokkal (lásd 21. kép). A terembe kihelyezett eszközök képeit egy választó táblán is elhelyezhetjük, amelyről a gyerek levesz egy kártyát és megkeresi, majd elvégzi a feladatot az adott eszközön. Ebben a helyzetben a gyermek határozza meg az feladatok sorrendjét (lásd 22. kép) Körben is elhelyezhetjük a tornaeszközöket, ezáltal a sorrendet vizualizáljuk.



21. kép
tornarend



22. kép
tornaeszközök választótáblája

- A feladat végét jelezze a kártya levételével vagy lefordításával.
- Amennyiben utánzás útján nem sikerül elsajátíttatnia a feladatokat, akkor a gyermek mögé állva, vele együtt végezhetjük el a gyakorlatokat, miközben egy másik személy a gyermekkel szemben állva mutatja a feladatokat, modellt nyújtva.
- Jó beszédprodukciónak mellett a beszédértés sérülése miatt kevésbé értik a szimbolikus, ironikus, vicces, elvont tartalmakat. Kommunikációnk során az utasításaink legyenek rövidek, és mutassuk be az adott cselekvést.
- Kezdetben olyan feladatokat tervezzünk, melyhez nem szükséges a társakkal való együttműködés vagy eszökmegosztás. A sorra kerülés követése és kivárása, a csapatjátékokban a társakkal való kooperálás, a vesztes elviselése nehézséget jelenthet az autizmussal élő gyermekeknek.
- A versenyhelyzetek kötetlenebb szituációkat eredményeznek, zajosabbak, ingerdúsabbak, melynek átlátása, megértése problémát jelenthet számukra. A szabályok megértése ingerdús környezetben nehezebb az autizmussal élő gyermekek számára.
- Néhányuknak az érintés elviselése, illetve más megérintése nehézséget okozhat. Ilyenkor alakítsuk át a feladatot, hogy ne legyen szükséges a fizikai kapcsolat.

3.7. Udvari játékok, szabadidő

A struktúra az udvari, szabadidős tevékenységek során is szükséges az autizmussal élő gyermekeknek. Használjunk az udvaron a gyermekek által játszható játékok fényképeiből készült választótáblát. Helyezzük el azoknak az eszközöknek a képeit egy laminált lapra, amelyeket választhat (lásd 23. kép).

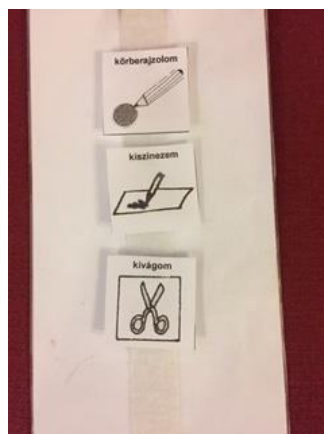


23. kép
udvari játékok választótáblája

A játékok sorrendjét a gyerek határozza meg, így a biztonságérzete nő, nem fog céltalanul sétálgatni és szaladgálni, nem tapad meg egy tevékenységnél.

3.8. Ábrázolás, finommozgás

Az autizmussal élő gyermekeknél gyakran jelen van a finommotorikus készségek fejlődésének késése. Ügyetlenebbek a kézimunka különböző fajtáiban, mint pl. a rajzolás, festés, nyírás, stb. Az önálló munkavégzés elősegítésére, a tevékenység megszervezéséhez az autizmussal élő gyermeknek általában nem elég, ha szóbeli instrukciókat adunk, és bemutatjuk a folyamatot. Szükségük van vizuális segítségre, egy folyamatábrára, amely lépésről lépésre ábrázolja a kézimunka egyes elemeit (lásd 24. kép).



24. kép
munkarend a kézműves feladathoz

A vizuális segítségre rápillantva tudja folytatni a tevékenységét annál a lépésnél, ahol elakadt, valamint jelöli a gyermek számára az adott feladat időtartamát, előre látja, hogy mennyi lépés van hátra az adott alkotás elkészüléséhez.

3.9. Zene és mese foglalkozások

A zene a hangokra fogékony autizmussal élő gyermekek segítsége lehet a tanulásban. A szenzorosan érzékeny autizmussal élő gyermekek számára a zene bizonyos frekvenciái valódi fájdalmat is jelenthetnek. Adjunk lehetőséget a gyermeknek ezekben az esetekben más tevékenység választására, vagy fülvédővel vegyen részt a közös zenés vagy mese foglalkozásokon.

Egy hosszabb mesefeldolgozás során, amikor a megértés hiányát tapasztaljuk, biztosítsunk erre az időszakra az autizmussal élő gyerek számára strukturált, önállóan végezhető feladatokat.

3.10. Problémás viselkedések megelőzése és kezelése

Több ok állhat a nem-kívánatos viselkedés hátterében. Az autizmussal élő gyermek problémás viselkedését nem értelmezhetjük olyan formán, hogy a gyermek szándékosan nem akar együttműködni, szándékosan provokál.

A problémás viselkedések hátterében állhat:

- kommunikációs nehézségek,
- a viselkedéssel kapcsolatos elvárások hiányos megértése,
- szenzoros érzékenység.

Többszörös és objektív megfigyelésekre van szükségünk, melyek pontosan leírják a viselkedést, annak kontextusát, közvetlen előzményeit és következményeit. Megfigyeléseinket rögzítsük, vezessünk viselkedés-jegyzőkönyvet egy nem-kívánatos viselkedés okának feltárására. Rögzítsük a viselkedés körülményeit (pl. hely, idő, jelenlévő személyek), előzményeit, közvetlen kiváltóját, magát a konkrét viselkedést, a lehető legpontosabban megfogalmazva (pl. Pisti sírt, kétszer az ajtóba rúgott és lefeküdt a földre), és a viselkedés következményeit, a környezet reakcióit.

Problémás viselkedés során (Autizmus Alapítvány, 2007):

- A környezetet adaptáljuk a gyermek megértéséhez. Ha megfelelő protetikusan környezetet alakítunk ki a gyerek számára, tehát az adott környezetben világosak az elvárások, és a tárgyi eszközök elhelyezése és részekre bontása is segíti a feladatvégzést, akkor ez kevesebb feszültséghelyzetet eredményez, így a viselkedésproblémák csökkennek.

- A viselkedési szabályokat vizualizáljuk, jelöljük a helyes és helytelen viselkedést (lásd 25. kép).



25. kép
szabálykártya

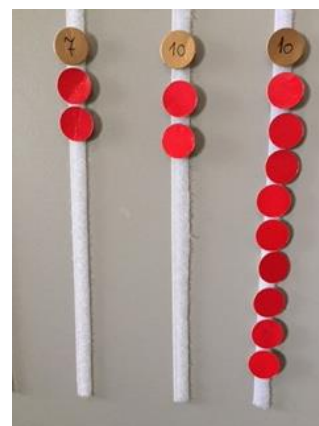
- Az események és cselekvések legyenek kiszámíthatóak.
- Jutalmazzuk meg a kívánt viselkedést.
- Alternatív viselkedést tanítsunk (pl. sírás helyett a kérem szó használatával kérje el társától a játékot).
- Ignoráljuk a nem kívánt viselkedést. A gyerek vagy társai életét, testi épségét nem veszélyeztető helyzetekben használhatjuk a figyelmen kívül hagyás módszerét, mint pl. amikor körjáték közben lefekszik a földre. Ilyenkor önmagára szeretné vonni a felnőtt figyelmét. Amennyiben ezt a figyelmet nem kapja meg, nem folytatja az adott viselkedést

3.11. Jutalmazás

Az autizmussal élő gyermekeknek gyakran nincs elegendő belső motivációjuk. A naiv tudatelméleti deficit miatt a társas helyzet vagy a társas visszajelzés nem feltétlen motiválja őket egy feladat megoldására. Ennek hiányában külső megerősítőket szükséges alkalmaznunk, ami lehet azonnali jutalom: a kedvenc étel, ital vagy játék, lehet késleltetett jutalom: különböző zsetonrendszereket alakítunk ki (lásd 26. és 27. képek).

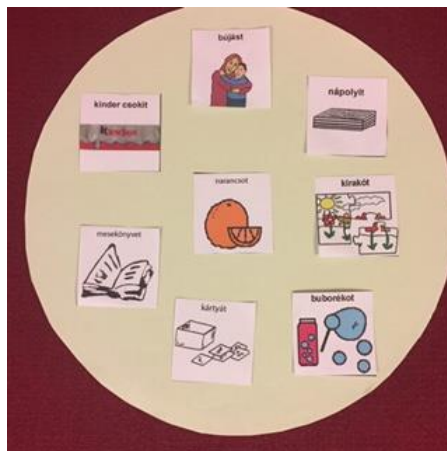


26. kép
zsetongyűjtés, késleltetett jutalom



27. kép
zsetongyűjtés, késleltetett jutalom

Választótáblára helyezzük fel azoknak az eszközöknek a képeit, amelyek a gyerek számára motiválóak (lásd 28. kép).



28. kép
jutalom választótábla

Erről a tábláról választ a gyermek önmagának jutalmat. A pedagógus meghatározza a korongok, zsetonok mennyiségét, amit össze kell gyűjteni a jutalom megszerzéséhez

A külső megerősítőket mindig a szociális megerősítés mellett használjuk, és amint a gyermek önállósodik egy-egy feladat megoldásában, azokat fokozatosan időben kitoljuk, elhalványítjuk, majd idővel végleg visszavonjuk. Mindig láthatónak és egyértelműnek kell lennie az elvárásnak és a kiválasztott jutalomnak.

4. Óvoda-iskola átmenet

A környezet által észlelt tünetek és a klinikai kép, az életkor növekedésével egyre változatosabbak, szerteágazóbbak lehetnek. Az iskolába kerüléssel magasabb elvárásoknak kell megfelelniük, új közösségbe kerülnek, amihez alkalmazkodniuk kell. Ilyenkor még feltűnőbbé válhatnak az átlagostól eltérő sajátos viselkedésjegyek. Ugyanakkor a jó értelmi képességű és a jó verbalitású autista gyermekeknél ebben az életkorban fejlődés is várható, az iskolai rendszerhez könnyebben tudnak adaptálódni, mint gyengébb képességű társaik (Győriné Stefanik, 2005).

5. Autista tanuló az iskolában

5.1. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók pedagógiai szempontú jellemzése

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók – a tanítás, illetve a tanítási módszerek és tervezés módosítása szempontjából – **kiemelkedő jelentőségű tulajdonságai:**

- A másik személy szándékának, érzéseinek, gondolatainak, szempontjainak (pl. az információátadás szándékának) meg nem értése, az önmagára vonatkoztatás hiánya.
- A szociális megerősítés jutalomértékének hiánya, vagy az ezzel kapcsolatos öröm későbbi, csak direkt tanítás útján való kialakulása, illetve a belső motiváltság gyengesége vagy hiánya. Sokszor nagyon kevés vagy szokatlan dolog okoz számukra örömet.
- A beszéd korlátozott megértése, még az életkornak megfelelő beszédprodukció mellett is, amit nehezítenek a beszéd érzelmi, társas aspektusaival kapcsolatos megértési nehézségek, mint pl. a hanghordozás.
- A beszéd vagy más kommunikációs eszköz spontán, funkcionális, rugalmas alkalmazásának eltérései, elmaradása.
- Egyenetlen képességprofil (pl. a szigetszerű ismeretek, kiváló mechanikus emlékezet, matematikai vagy zenei képesség), jelentős elmaradás az önellátásban, szakadékszerű különbség a mechanikus és a személyes memória között.
- Hiányzó vagy korlátozott belátás, pl. a gyermek saját tudásával, az ismeret forrásával, módjával, a szubjektív jelentőséggel kapcsolatban.
- A változásokkal, újdonsággal kapcsolatos ellenállás, szorongás.
- A társas környezetben, felnőttekhez és gyermekekhez való szokatlan kapcsolódás, mely megnyilvánulhat a teljes visszahúzódástól, passzivitástól az erőteljes, túlzó ragaszkodásig, aktív, de bizarr kezdeményezésekig, vagy megnyilvánulhat az egysíkú, formális kapcsolatteremtésben.

Típusos erősségek, amelyekre építeni lehet a tanulás támogatása során

- Az egyénre szabott vizuális információ általában jól értelmezhető.
- Tanult rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás.
- Jó mechanikus memória.
- Megfelelő környezetben, a gyermek érdeklődésének megfelelő témákban kiemelkedő koncentráció, kitartás, precizitás.

- Egyes, nem szociális tartalmú tantárgyi területeken – pl. szó szerinti tanulás, nem szöveges számtan, földrajz, zene – jó vagy akár kiemelkedő teljesítmény.

Típusos nehézségek és kognitív problémák, amelyekkel számolni kell a tanulás támogatása során

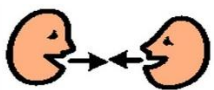
- Túlérzékenységre és/vagy fokozott ingerkeresésre utaló viselkedések (hallás, látás, szaglás, tapintás, ízlelés terén, vagy bármely érzékszervi modalitásban).
- A figyelem felkeltésével, irányíthatóságával, fenntarthatóságával és váltásával kapcsolatos gyakori nehézségek.
- Az utánnzési képesség hiányosságai.
- Ingerfeldolgozási, vizuomotoros koordinációs problémák.
- Tér-idő értelmezés gyengesége, esetleg hiánya.
- Analízis (sorrendiség)-szintézis műveleteinek problémája.
- Ok-okozati összefüggések felismerésének problémája.
- A lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás deficitje.
- Az általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának sérülése.
- Felidézési problémák (pl. speciális szociális tartalmaknál és személyes élményeknél).
- Ismert tananyagban váratlan nehézség felmerülése szociális elem bevezetésével vagy új körülmények közötti alkalmazás során.
- A feladat céljának nem értése, a reális jövőre irányultság hiánya.
- A szimbolikus gondolkodás (pl. játék) fogyatékosága.
- Humor, irónia, metafora, képes beszéd félreértése, nem értése.
- A valóság téves értelmezése, felfogása.
- Realitás és fantázia összetévesztése.
- A szóbeli kérések, közlések félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többrészes utasítások esetén.
- Szó szerinti értelmezés.
- Képességek, ismeretek önálló, változatos alkalmazásának nehézsége.
- Gyermekközösségben áldozattá, illetve bűnbakká válás, egyes esetekben szociálisan a helyzetnek nem megfelelő viszonyulás a kortársakhoz.
- Szabadidőben passzivitás, kudarcokból eredő viselkedésproblémák megjelenése.
- Félelmek, fóbiák, szorongás

5.2. Az 1–4. évfolyam (alsó tagozat) kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai

Az 1–4. évfolyam, mint nevelési-oktatási szakasz, az iskolába lépő gyermek természetes kíváncsiságára és tanulás iránti vágyára épít, mely az autizmus spektrumán jellemzően sérült, ezért a célok és feladatok eléréséhez egyéni motivációs rendszer kialakítása szükséges.

Képes órarend első osztályban: annak az autista tanítványomnak készítettem, aki jól eligazodik az időben és a tevékenységekben, ezért nem kellett jelölnöm a szünetet és azt, hogy mit tehet abban az időben. Természetesen ezt is személyre kell szabni és az igényeknek megfelelő részletességgel elkészíteni.

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CSÜTÖRTÖK	PÉNTEK
8:00 -8.45	olvasás 	matek 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	olvasás 	olvasás 	matek 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
9:00 -9:45	nyelvtan 	környezet 	nyelvtan 	nyelvtan 	teszi 
	tízórai 				
10:00- 10:45	angol 	olvasás 	etika 	teszi 	nyelvtan 
11:00- 11:45	teszi 	sakkpalota 	matek 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	matek 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0	rajz 
	ebéd 				
12:00- 12:45	ének 	technika 	teszi 	ének 	rajz 

13:30- 14:30	udvar/játék 	13:45 – 14:30 foci 	udvar/játék 	udvar/játék 	13:45 – 14:30 foci 
14:30- 15:30	tanulás 	fejlesztés 	tanulás 	tanulás 	14:30 haza 
15:30	uzsonna 	uzsonna 	uzsonna 	uzsonna 	
16:00	haza 	haza 	haza 	haza 	

1. ábra

képes-szóképes órarend

Írás, olvasás elsajátítása:

Egyes alsó tagozatos gyermekek nehezen tanulnak meg olvasni az autizmusban gyakori észlelési, érzékelési, figyelemmel és gondolkodási műveletekkel kapcsolatos problémák miatt. Az értő olvasás kialakulását nehezítheti az olvasottak szó szerinti értelmezése.

A gyerekeknek olyan észleléssel, érzékeléssel és nyelvvel kapcsolatos nehézségeik lehetnek, melyek kihatnak az olvasási képességekre. Gyakran találkozhatunk a hiperlexiával is, mely az átlagosnál jobb szófelismerést jelent, ami átlag alatti szó- és szövegértéssel párosul. Egyes érintett gyermekeknek nehézséget jelent egy szó felismerése, ha más a betűtípus vagy eltér a kézírás, ilyenkor a már ismert szót új szóként érzékeli.

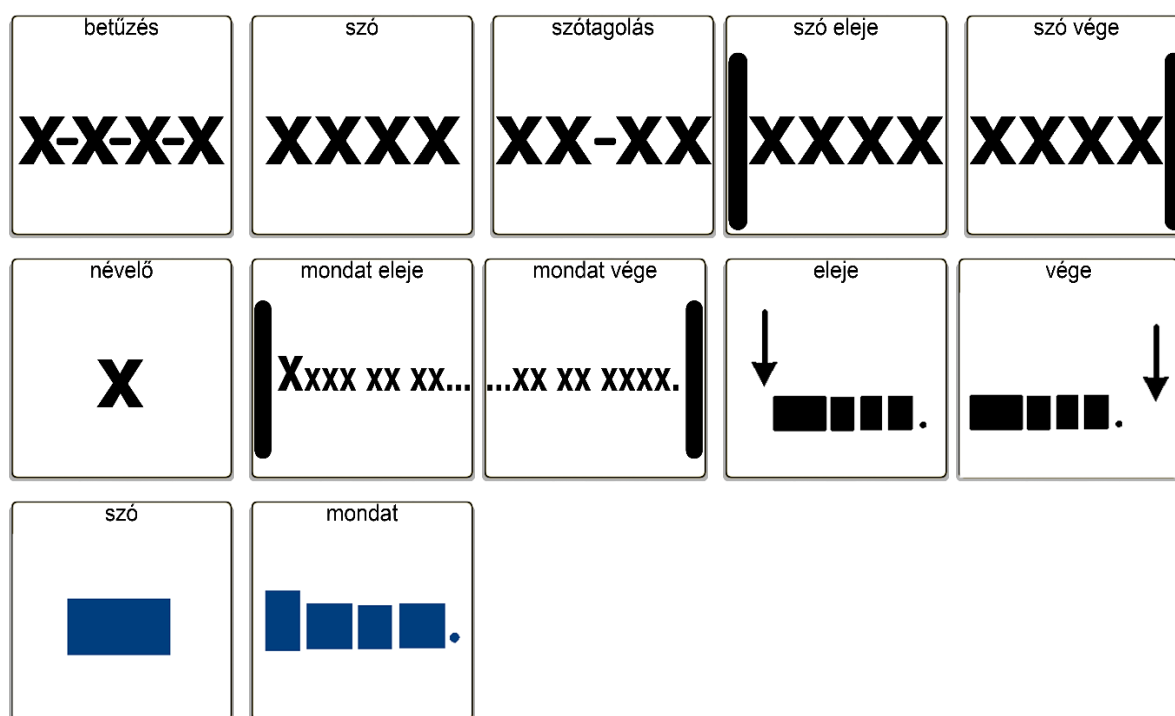
Az olvasási nehézség az önértékelésre is hatással lehet. Például szakadozottan olvas, vagy túl halkán, esetleg emelt hangerővel. A társai viszont könnyedén, gördülékenyen olvasnak, ilyenkor ő is érzi, hogy nem tud úgy teljesíteni, mint a többiek. Előfordulhat, hogy nem hajlandó hangosan olvasni, motiválatlanná, passzívvá válhat. Igyekezzünk levenni a válláról a terhet, és csak akkor felszólítani, ha rövid, könnyű szöveget kell olvasni, vagy olyan téma van, ami őt is érdekli; Esetleg otthon előre elolvashatja, megismerheti a másnapi anyagot. Igyekezzünk az óra elején felszólítani, ilyenkor még kevésbé fáradt.

Sok gyermek számára érthetetlen és értelmetlen az önálló jelentéssel nem bíró betűk és szótagok olvasása és hangoztatása, számukra előnyt jelent a globális

előprogramot tartalmazó olvasástanítási módszer alkalmazása. Az olvasás tanulás-tanítása során fontos a mindennapi élettel összefüggő, a tanuló személyes élményeihez kapcsolódó szövegeket alkalmazni.

Típusos nehézség a hallott és olvasott szövegek lassabb feldolgozása, a lényeges részek kiemelése, a szövegértés gyengesége az adott életkori csoportban elvárthoz képest, különösen abban az esetben, ha a szöveg mások érzelmi és kognitív perspektívájának felvételét, gyors, rugalmas szempontváltást igényel, vagy elvont, szociális megértést tartalmazó fogalmakat tartalmaz.

Akadnak olyan autizmussal élő gyermekek, akiknek az önálló és néma olvasással vannak problémáik, ők az olvasás általános képességét elsajátították. Ennek az a hátránya, hogy az olvasásnak éppen azzal a módjával vannak nehézségeik, melyek lehetővé tennék az önálló ismeretszerzést. Azok a gyermekek, akiknek a néma olvasási képességeik elmaradtak kortársaiktól, jobb szövegértési eredményt mutattak, ha hangosan olvashattak. Az autizmussal élő gyerekeknél a gondolatok hangos kimondása, megfogalmazása, és a hangos olvasás javíthatja a megértést és a problémamegoldási készséget. Amennyiben hasonló képességekkel rendelkező gyermek jár az osztályunkba engedjük, hogy a dolgozatok feladatait, vagy szövegértésnél a történetet hangosan, egy másik teremben, nyugodt helyen elolvashassa, a könnyebb megértés érdekében.



2. ábra

vizuális segítség az olvasás tanításához

Az írás okozhat technikai értelemben vett nehézséget, e mellett a nyelvi-kommunikációs problémák is tükröződnek az írott nyelv alkalmazásakor.

Sok autizmussal élő tanuló túlságosan lassan ír, jellemző lehet a grafomotoros ügyetlenség.

A tantárgyak, tananyagok elsajátításával kapcsolatos erősségek és nehézségek egyénenként nagyon eltérők, ezért a módosításokat, illetve az elvárásokat minden esetben egyénre kell szabni. Szükség lehet egyes tananyagrészek értékelése, minősítése alóli felmentésre, illetve a kézírás helyett számítógép használatának engedélyezésére, folyóírás helyett a nyomtatott nagybetűvel való írás jóváhagyására.

Matematika:

Egyes autizmussal élő gyermekeket egészen kicsi koruk óta elbűvöl a számok világa, az ő esetükben a matematika akár speciális érdeklődési körre is válhat. Azok a gyermekek, akik kivételes tehetséget mutatnak a matematika területén, gyakran nehezen képesek szavakba önteni, hogy miként jutottak el az eredményig. Sajnos a tanárok hasonló helyzetekben nem feltétlenül megértőek, hiszen a gyermek nem tudja megindokolni, mit és miért csinált. Fogadjuk el, hogy tanítványunk tehetséges, támogassuk, ahelyett, hogy hátráltatnánk.

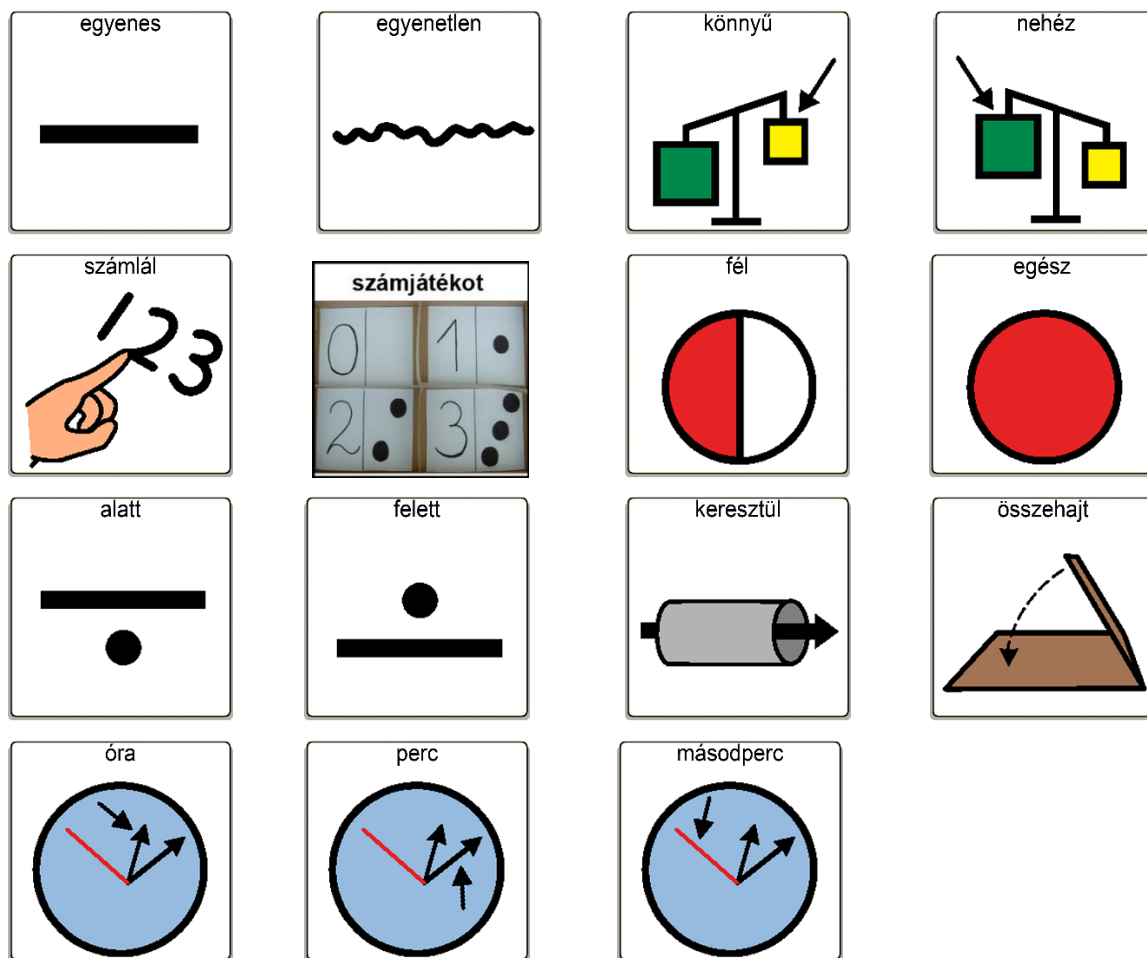
Más érintett gyerekeknek nehézséget okoz a matematika fogalmainak elsajátítása és megértése, illetve a matematikai tudás mindennapi életben való alkalmazása. Őket úgy tudjuk támogatni abban, hogy megértsék a matematika világát, hogy segítünk a stabil számfogalom kialakításában, ehhez azonban rengeteg feladatmegoldás és gyakorlati tevékenység szükséges.

Típusos nehézségek a matematikatanulás területén: a tanultak mindennapi élethelyzetekben való rugalmas alkalmazása, a megszerzett ismeretek mozgósítása, kombinálása, kreatív alkalmazása új feladatoknál. A szöveges feladatok megoldása különösen nehéz lehet a jellegzetes szövegértési problémák miatt.

Kiemelt jelentőségű a megismerési képességek fejlesztése, az önellenőrzés tanítása, az ismeretek önálló, gyakorlati alkalmazásának segítése, a problémamegoldás menetének tanítása. Különös hangsúlyt kap az oktatás szemléletes és konkrét jellege, a cselekvéses tanulás alkalmazása.

Egyéni mérlegelést követően szükség lehet az egyes tananyagrészek értékelése, minősítése alóli felmentésre. A geometria tananyagrészeknél a szerkesztési feladatok a grafomotoros gyengeség miatt extrém nehézséget jelenthetnek, ezért egyénenként megfontolandó e téren az értékelés, minősítés alóli felmentés.

Néhány kártya, amelyek akár a matematika oktatásához is használhatók (lásd 3. ábra)



3. ábra
vizuális segédeszköz a matematika tanításához

Készségtantárgyak:

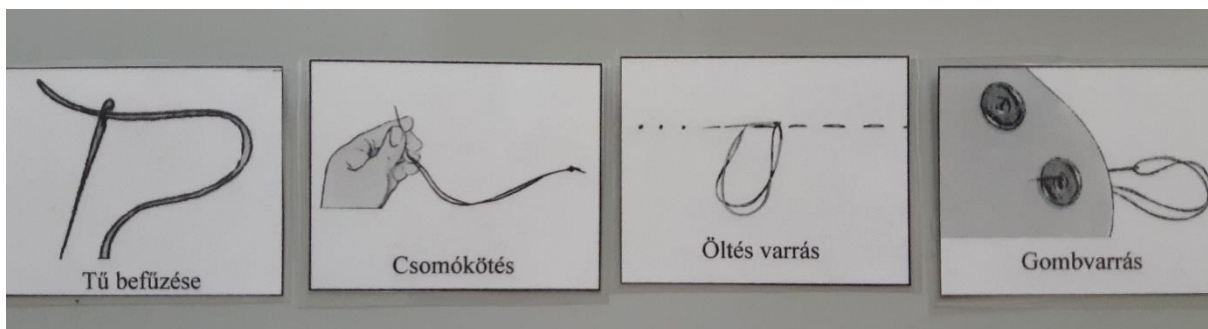
Művészetek: ének-zene, vizuális kultúra

Egyes esetekben az autizmus spektrumán érintett tanulók **kiemelkedő tehetséget mutatnak a művészetekben**. A tehetség többek között megnyilvánulhat kiváló zenei hallásban, a zenei művek interpretálásában, a vizuális alkotás bármely formájában. Ezekben az esetekben nagyon fontos a tehetség kibontakozásának támogatása, illetve az adott területen meglévő érdeklődés és motiváció kiaknázása a társas kommunikáció fejlesztésében. Szintén nagy szerepe lehet a művészeti nevelésnek a szabadidő hasznos eltöltésében és a társas kapcsolódás lehetőségeinek bővítésében, az önkifejezésben.

A művészeti nevelés területén ugyanakkor számolnunk kell az autizmussal **gyakran együtt járó típusos nehézségekkel is**: azon gyermekek, fiatalok számára, akik **túlerzékenyek a hallási modalitásban, kifejezetten stresszes lehet az ének-zene órákon való részvétel**.

A grafomotoros ügyetlenség, a nyitott, kreativitást és önálló döntéseket igénylő feladatok megoldásának nehézsége, valamint az absztrakt szimbólumokkal kapcsolatos nehézségek akadályozhatják a részvételt a vizuális alkotásban. Szintén nehézséget okozhat egyeseknél az idegenkedés bizonyos anyagok, eszközök megérintésétől, az azokkal való manipuláció elutasítása.

A művészeti nevelés során is igen fontos az egyéni képességeknek és szükségleteknek megfelelő differenciálás, a részvételre való biztatás, a sikerélmény biztosítása.



4. ábra
varrás tanulása vizuális segítséggel

Technológia: technika és tervezés, digitális kultúra

A digitális kultúra tantárgy tartalmának elsajátítása a tanulók erőssége lehet. Többletfigyelmet és az elvárások egyénre szabott csökkentését a társakkal való közös feladatmegoldásban, illetve a tanultak rugalmas, mindennapi alkalmazásában igényelnek a tanulók. A digitális kompetenciák elsajátítása és alkalmazása több szempontból is kiemelt szerepet kap az autizmus területén: a tantárgyi tartalmak elsajátítása digitális tananyagok beépítésével támogatandó, kiküszöbölve ezzel a társas helyzetekben rejlő nehézségeket. Az egyénre szabott autizmus-specifikus támogatások IKT-eszközökön lehetnek hozzáférhetők. A társas és kommunikációs nehézségek leküzdésében szintén hasznosak a digitális technológia nyújtotta lehetőségek.

A munkavállalás és az önálló életvitel megalapozása szempontjából szintén kiemelt szerepe van a tantárgy tanulásának. Ugyanakkor az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók fokozottan veszélyeztetettek lehetnek: tevékenységrepertoárjuk és kapcsolataik beszűkülhetnek a túlzott eszközhasználat következtében. Társas naivitásuk megnehezíti az életkornak megfelelő felelős, biztonságos internethasználat kialakulását.

A technika és tervezés a kreativitásra és problémamegoldó gondolkodásra épít, melyek az autizmusban a típusos gyengeségek területei. Ugyanakkor a tantárgy előnye, hogy a komplex gyakorlati problémák megoldását cselekvés általi tanulás

útján tapasztalhatják meg a tanulók, ami igen előnyös az autizmus spektrumzavarral küzdők számára. A tantárgy tartalmának elsajátítása és alkalmazása a felnőttkori önállóság szempontjából kiemelten fontos. Lényeges, hogy a tanulók vizuális segítséget kapjanak a feladatok önálló, sikeres kivitelezése érdekében.

Testnevelés és egészségfejlesztés:

A testnevelés és egészségfejlesztés kiemelt szerepet játszik az autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló fejlődése szempontjából. A rendszeres mozgás segít a stressz csökkentésében, a nagy- és finommozgások, a mozgáskoordináció fejlődésében, a testi tudatosság fejlődésében, az egészségmegőrzésben. A sportban elért teljesítmények, eredmények pozitív hatással vannak a tanuló önértékelésére, önbecsülésére. Az autizmus spektrumzavarral küzdő **gyermekek mozgásfejlődése a tipikusan fejlődő kortársakéhoz képest jelentős elmaradást mutathat**, ezért a teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokat egyénre kell szabni. **Jellemző az adott életkorban elvártnál gyengébb mozgáskoordinációs képesség.** A testnevelésórákon való részvételt nehezíthetik a szenzoros ingerekre adott szokatlan válaszok (pl. tornateremben, uszodában a zajok, fények, szagok lehetnek az egyén számára extrém módon túlterhelők). **A társas megértéssel kapcsolatos típusos nehézségek nehezíthetik a csapatsportokban való részvételt.** A testnevelésórákon való sikeres részvétel biztosításában nagy szerepe van az egyénre szabott vizuális segítségnek (pl. vizuális időmérő, az aktivitások sorrendjét és mennyiségét jelző algoritmusok). Az egyik gyakran előforduló probléma az átöltözés, amely vagy lényegesen hosszabb időt vesz igénybe vagy a ruhaváltás sorrendjének ismeretével vannak nehézségek. Ennek megkönnyítése a folyamatábra, illetve az időmérő alkalmazása.

Erkölc és etika:

Az erkölctan tanulása az autizmusban a társas megértés minőségi sérülése miatt kifejezetten nehezített. Számolni kell a társas együttműködés szabályainak merev, rugalmatlan értelmezésével és a különböző nézőpontok megértésének nehézségével. Alapvető cél az énkép és önismeret fejlesztése, saját és mások érzelmeinek, nézőpontjának felismerése, megértése, a saját gondolatok és érzelmek kifejezésének tanítása.

A protetikusan környezet kialakítása (alsó tagozat, 1 - 4. évfolyam)

A protetikusan környezet a környezet adaptálását jelenti a gyermek speciális igényeihez.

Általános célja:

A lehető legnagyobb fokú önállóság elérésének segítése speciális eszközrendszer használatával, amely elsősorban a vizuális információ átadás módszerére támaszkodik. Tartalma, formája a gyermek fejlődését követve változik.

A protetikus környezet kialakításának célja:

A tér–idő szervezése minden gyermek számára látható érthető információt tartalmazzon.

- mit kell, illetve mit lehet csinálni
- hol történnek a tevékenységek
- mennyi ideig tartanak
- mi lesz a következő tevékenység (bejósolhatóság)

Minden esetben jól érthető legyen számára az aktivitás.

- tudjon tevékenységet váltani
- a változások elfogadása
- változatos tevékenységek kialakítása
- viselkedésproblémák megelőzése

A pedagógus feladatai:

A protetikus környezet és eszközrendszer tervezése, kialakítása, a tárgyi környezet megfelelő felépítése, hogy az áttekinthetőség vizuális támpontokkal szolgáljon a gyermekeknek.

Tanulásra kialakított hely (lásd 29. kép)

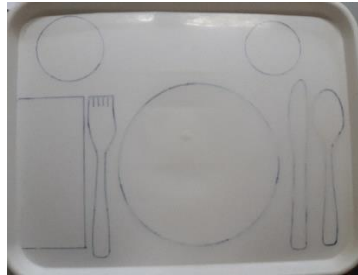


29. kép
tanulásra kialakított hely

Javaslatok:

- az iskola vezetése gondoskodjon róla, hogy az intézmény minden dolgozója tudjon róla, hogy a tanulónak autizmus spektrum zavara van
- nagyon fontos az iskola bejárása (mi, hol található? minden helyiség!)

- a különböző tevékenységekhez igazodó helyiségek és területek kijelölése (tanterem, mosdó, ebédlő, udvar, stb.)
- a környezet beláthatóvá tétele (funkciók)
- vizuális eszközök használatának egyénre szabása
- étkezés: vizuális segítség, hogyan helyezze el a gyermek az étkezéshez használt eszközöket (lásd 30. kép)



30. kép

alaplapp az étkezéshez használt eszközök elhelyezéséhez

- átláthatóság, letisztultság

A protetikus környezet elemei:

- a tér–idő szervezése (napirend, folyamatábrák, folyamatleírások, munkaszervezés, munkarend)
- egyéb információhordozók (vizuális segédeszközök)

A tér–idő szervezése:

A térstruktúra a tevékenység megfelelő térhez kapcsolódását, az időstruktúra a tevékenységek sorrendiségének a kialakítását jelenti.

Elérhető információ a napirend, melyből kiderül mit kell csinálni.

- Mit?
- Hol?
- Mennyi ideig?
- Mi lesz a következő tevékenység?

A napirend nem egyenlő az órarenddel! Pontosan fel kell tüntetni, hogy mi, mi után következik. Ebből következik a bejósolhatóság fontossága!

Tevékenységszervezés:

A tevékenységszervezés különböző formáinak tanításakor is a legfontosabb cél, hogy vizuális információkkal helyettesítsük a pedagógus segítségét, pótoljuk a hiányzó készségeket a legnagyobb önállóság elérésének érdekében. A tevékenységszervezés az egyes napirendi pontokhoz tartozó tevékenységek elvégzéséhez nyújt vizuális segítséget és struktúrát.

Folyamatábrákkal és folyamatleírásokkal a tevékenységek lépéseinek sorrendjét határozzuk meg. A munkaszervezés eszközei segítenek a tevékenységhez szükséges eszközök elrendezésében. A munkarend jelzi, hogy egy tevékenység meddig fog tartani.

A struktúrált munka, hogy a gyermek tudjon asztalnál ülni, figyelmét a feladatra koncentrálni, sorrendet követni, a feladatot tudja befejezni. Az autizmussal élő tanulóknál fontos a taneszközök adaptálása.

Tankönyvek átalakítása:

- egyszerűsítés
- vázaltszerű feldolgozás
- tartalmak kiemelése
- ábrák, képek segítségével

Szótár, kifejezések, fogalmak gyűjteménye, magyarázatok.

A munkafüzetek vezetésének segítése, jelöljük, hogy:

- hová kell írni
- mekkora betűvel
- milyen színnel
- hogyan kell elhelyezni



31. kép

vizuális eszköz az értő olvasás kialakításához, igaz – hamis állítások

Nagy segítség a feladatok megjelölése és a házi feladat jegyzetelése.

- emlékeztetők készítése
- vázlat beragasztása a füzetbe

5.3. Átmenet az alsó és felső tagozat között

Az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenet típusos nehézségekkel jár az autizmussal élő tanulók számára. Egyszerre több területen is megelőzni, kezelni szükséges a változások okozta stresszt: **új tanárok** kommunikációs stílusához és elvárásaihoz kell alkalmazkodni, **új tantárgyak** lépnek be, **növekszik az önállósággal, szervezési készségekkel kapcsolatos követelmény.**

Felső tagozaton **a tantárgyi tartalom elvontabb, egyre több, nehezebb, kevésbé lehetséges a tevékenységbe ágyazott, közvetlen tapasztalaton alapuló tanulás.**

Az autizmus spektrumán jellegzetesen gyengébb értő olvasás, a kommunikációs és nyelvi nehézségek és a grafomotoros gyengeség valamennyi belépő tantárgynál nehézséget okozhat.

A változások okozta stressz kezelésének nehézsége mellett megjelenhet a másság felismerése, megélése, a kortársakhoz való kapcsolódás nehézségének fokozódása.

Az átmenet támogatásának stratégiái:

- Az új tanárok felkészítése a tanuló fogadására.
- Kortárssegítő program működtetése.
- A tanuló felkészítése a változásokra a család bevonásával.
- Saját tanulási ütem és stílus jóváhagyása.
- Számítógép használatának engedélyezése kézírás helyett.
- Hosszabb időkeret biztosítása a feladatok megoldására.
- A tanulási feladatok strukturálása, pl. egyszerre egy probléma prezentálása.
- A képességeket meghaladó feladatok kerülése, sikerélmény biztosítása.

5.4. Az 5-8. évfolyam (felső tagozat) kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai

Az alsó tagozatnál bemutatott készségtárgyakat, a magyar nyelv-és irodalmat, a matematikát kiegészítve az alábbiakkal:

Természettudomány és földrajz:

környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika és földrajz

A természettudományos ismeretek elsajátítása **a tanulók erősségei közé tartozhat**, ugyanakkor többlettámogatást igényelhet az ismeretek gyakorlati alkalmazása. Az autizmussal élő tanulók sajátos ismeretszerzési és gondolkodási nehézségei miatt általában nem számíthatunk a tanulók előzetes megfigyeléseire, élményeire, ezért a tanulás-tanítás folyamatában és módszertanában a közvetlen, konkrét példákon, élményanyagon keresztüli tapasztalásra kell helyezni a hangsúlyt, valamint törekedni kell arra, hogy a tanuló olyan kontextusokban szerezzon ismereteket és tapasztalatokat, ahol azokat később használni fogja.

Idegen nyelv:

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulóknál – hasonlóan az anyanyelvi kommunikáció esetében tapasztaltakhoz – hiányozhat az idegen nyelv rugalmas, a kommunikatív partnerhez alkalmazkodó használata, a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények valódi megértése és kifejezése, annak ellenére, hogy a nyelv mechanikus elsajátítása megtörténhet. Így esetükben különösen nagy hangsúlyt kap az idegen nyelv funkcionális használatának fejlesztése. Egyénenként mérlegelni kell, hogy a nyelvtanuláshoz szükséges alapvető készségek adottak-e.

A kommunikatív nyelvi kompetencia feltételei közül a lexikális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket a jó nyelvi és intellektuális képességű autizmussal élő tanulók képesek lehetnek elsajátítani. Nehézségek a szociokulturális és interkulturális készségek területén mutatkozhatnak.

Amennyiben az anyanyelvi kommunikáció területén markáns nehézségek jelentkeznek, felmerül a tantárgy vagy egyes tananyagrészek értékelése alóli felmentés szükségessége.

Történelem és állampolgári ismeretek:

A történelem és állampolgári ismeretek tanulása során **az erősségek közé tartozhat a tények, adatok precíz elsajátítása. Nehézséget okozhat** ugyanakkor **a társadalmi folyamatok összefüggéseinek, mozgatórugóinak önálló felfedezése, a lényegkiemelés, a történelmi személyiségek indítékainak intuitív megértése, többszemponútú elemzése.** Az idővel kapcsolatos fogalmak alkalmazása, a történelmi időszemlélet kialakulása szintén nehézséget okozhat. Az időbeliséget és más absztrakt, társas megértést kívánó fogalmak megértését segítő vizuális segédeszközök alkalmazása és a kapcsolódó elvárások egyénre szabott csökkentése szükséges.

Mit is jelent a **vizuális gondolkodás**, amiről eddig is és a következő részben is sokat olvashatunk?

Az autizmussal élő személyek gondolkodása gyakran eltér a tipikusan fejlődő emberekéétől, ők inkább képekben gondolkodnak, mint szavakban. Igaz rájuk a mondás, „egy kép többet ér ezer szónál.”

Munkaszervezés: a padján ki lehet jelölni, hogy hova is tegye a tolltartóját, könyvét, füzetét. (lásd 32. kép.)



32. kép
munkaszervezés: a tanuláshoz használt eszközök elhelyezése

Vizuálisan gondolkodó tanítványaink azonban hátrányban vannak a verbálisan gondolkodó gyerekekkel szemben, hiszen a pedagógusok többnyire inkább szóban magyaráznak, előadásukat ritkán kíséri bármilyen gyakorlati, vagy vizuális bemutató. **Próbáljuk könnyebbé tenni autizmussal élő tanítványaink számára a tananyag feldolgozását úgy, hogy vázlatírással, több gyakorlati bemutatóval, ábrákkal színesítsük, tesszük interaktívabbá a tanórát.**

Az ilyen típusú gondolkodás azonban előnnyel is járhat, hiszen számos területen használhatják vizuális látásmódjukat (pl.: sakk).

A hibázás nehézsége:

Az autizmussal élő gyermekekre jellemző lehet, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek a hibákra, és kényszert éreznek arra, hogy kijavítsák őket - a tökéletességre törekednek. Erre jó példa egy tanítványom, akinél többször előfordult, hogy amikor 5-ösnél rosszabb jegyet kapott (ez csak 4-es volt) olyan dührohamot kapott, hogy vagy a füzetét tépte szét, vagy kirohant a teremből, esetleg kiabált. Többszöri átbeszélés, lerajzolás (vizuális megjelenítés) után, a pedagógusokkal megbeszélve a módját, ahogyan közlik vele a jegyet eljutottunk oda, hogy elmondja az érzéseit ha nem ötöst kap és elfogadja, hogy olykor ő is hibázhat.

Az előbb leírtakból is következik, hogy gyakori lehet a hibázástól való félelem, vagy a gyermek csak akkor hajlandó belefogni egy feladatba, ha tudja, hogy tökéletes lesz a végeredmény. A tökéletességre való törekvésnek tehát akadnak hátulütői, főleg akkor, ha valamit időre kell megoldanunk, vagy az olyan feladatoknál, ahol számít a gyorsaság.

Egyes autizmussal élő személyek precízisége, tökéletességre törekvése bizonyos területeken előny, míg más területeken hátrány, így fontos, hogy a gyermek hibákra vonatkozó meggyőződéseit megváltoztassuk. Hiszen a hibázástól való rettegés visszafogja a gyermeket, de egy probléma megoldása hatalmas sikerélményt hozhat, motiválva ezzel tanítványunkat.

5.5. Módszertani ajánlások autizmussal élő tanulók pedagógusai számára

- biztosítsunk több időt, illetve kevesebb feladatot
- a feladatra, tevékenységre, számonkérésre rendelkezésre álló időt – konkrétan, érthető formában – jelezzük előre a tanuló számára
- kerüljük a feladatlapokon a szükségtelen illusztrációkat, sormintákat, díszítő keretek, vagy más felesleges elemeket, melyek elvonhatják a tanuló figyelmét
- a feladatlapokon az egyes különálló feladatok legyenek átláthatók, egyértelműen elkülönítettek, mellyel segíthetjük a tanuló tájékozódását
- összetett feladatok esetén készíthetünk egy rövid felsorolást, mely segíti a tanulót a feladat kisebb lépésekre bontásában
- törekedjünk, hogy a tanuló felé intézett kérdéseink, instrukcióink rövidek, egyértelműek, konkrétak és pontosak legyenek
- kerüljük a többértelmű, ironikus, cinikus kifejezéseket, szóhasználatot
- mondanivalónk legyen szó szerint értelmezhető
- önálló szövegfeldolgozáshoz, jegyzeteléshez készíthetünk a tanuló számára rövid emlékeztetőket, határozzuk meg számára a fontosabb vázlatpontokat/szempontokat, melyre figyelnie kell, ezzel segíthetjük lényegkiemelését
- számonkérésnél – lehetőség szerint – ugyan ezek a szempontok szerint adhasson számot tudásáról
- azokban a feladatokban, melyek arra alkalmasak, illeszthetjük a tanuló érdeklődési köréhez a feladat témáját/keretét vagy egyes elemeit (pl.: fogalmazás, szövegértési feladat, szorgalmi feladat, illusztráció-készítés, olvasmányélmény, szemléltető eszközök, matematikai szöveges feladatok, tanulói kiselőadások)

- a feladatlapok utasításait vizuálisan is megerősíthetjük a tanuló által ismert piktogramokkal, ábrákkal (pl.: „kösd össze!”, „pótold!”, „vágd ki!”, „színezd ki!” szimbólumai)
- a szociális tartalmakra épülő feladatokat előzze meg a tanulóval való közös értelmezés (pl.: szerepjáték, szituációs játékok idegen nyelv / irodalom / történelem / társadalomismeret / erkölcstan tantárgyak egyes anyagrészeiben)
- elvárásaink, szempontjaink mindig legyenek egyértelműek, világosak, és a tanuló számára teljesíthetők
- értékelési szempontjainkat, a tanulóval szemben támasztott elvárásainkat ne változtassuk meg feladat / tevékenység közben
- amennyiben nehézséget okoz a tanulónak a szabadidő/ szünet aktív eltöltése; úgy javasolhatunk számára több, elfogadható tevékenységet, melyekből választhat
- a kiscsoportos/ páros feladatok során egyértelműen jelöljük ki a résztvevők feladatát, szerepét, melyet kártyákkal, kitűzőkkel is szemléltethetünk (pl.: jegyzetelő, időmérő, felolvasó, beszámoló)
- a feladatok mennyiségét és sorrendjét előre jelezzük a tanuló felé
- lehetőség szerint egyszerűsítsük az önállóan feldolgozandó tananyagrészeket (nem a lényegi tartalmában, hanem terjedelmében, stílusában, nyelvezetében és tagoltságában)

5.6. Így segíthetünk

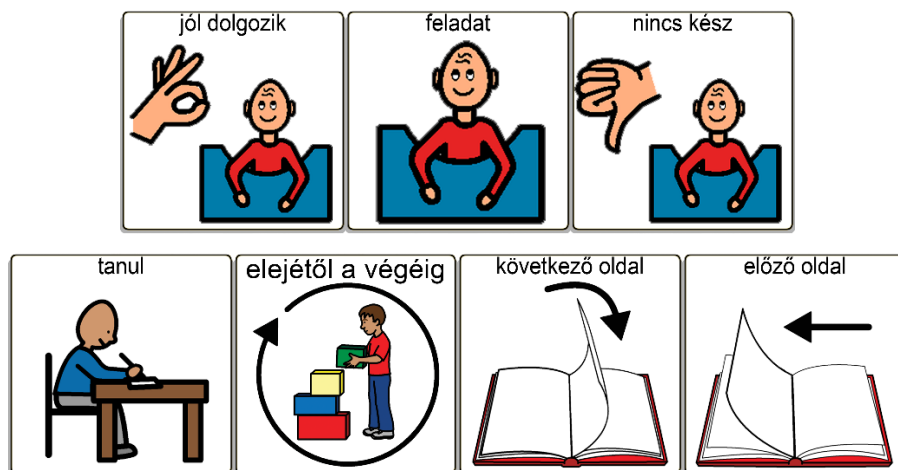
A gyermekek szakvéleményében, a javaslatok bekezdésben feltüntetnek néhány olyan tanácsot, mellyel segíthetjük az autizmussal élő tanuló mindennapjait, csökkenthetjük szorongását.

A javaslatok célja, hogy esélyt adjon arra a gyermekeknek, hogy onnan indulhassanak, mint a többiek. Abban az esetben, ha egy diákunk gyengébben lát, egyértelmű, hogy szemüveget kap; aki mozgásában korlátozott, segédeszközt kaphat a mindennapokra, a hallássérültek hallókészüléket; másokat az első padba ültetünk, vagy szóban feleltetünk, mert az írásbeliség alól felmentése van.

Az autizmussal élő gyermekek csak úgy tudják leküzdeni hátárnyukat, ha segítünk nekik, és figyelembe vesszük egyéni szükségleteiket, melyek nem megkülönböztetnek, hanem pont abban segítenek, hogy a többiekkel együtt haladhassanak.

Néhány lehetőség, mellyel sokat segíthetünk abban, hogy az osztályunkba járó gyermek meg tudja mutatni mire képes, ezekből fakadóan pedig kialakuljon a pozitív önértékelése és énképe:

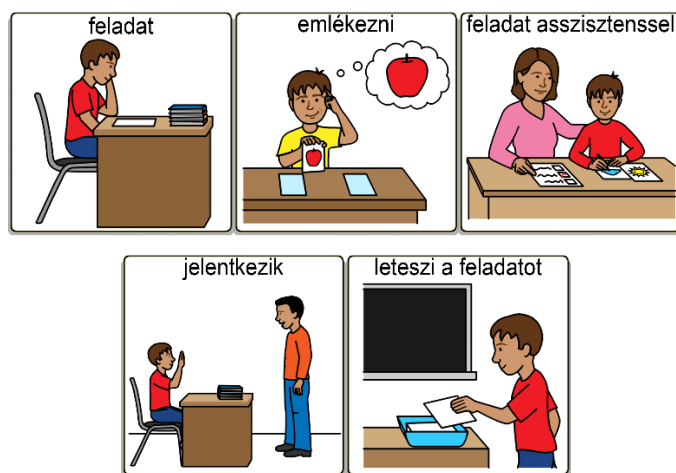
- a tananyag mennyiségének módosítása,
- lassabb haladási tempó,
- egyéni igények figyelembe vétele,
- megfelelően adaptált tananyag,
- az autizmusból fakadó nehézségek figyelembe vétele (pl. emlékezet, szociális és kommunikációs nehézségek, a problémamegoldó gondolkodás gyengesége, stb.),
- röviden, egyszerűen fogalmazunk,
- a nevén szólítjuk a gyermeket, nem csak a „Nyissátok ki a könyveteket!” kifejezést alkalmazzuk,
- gyakorlati példákon keresztül próbáljuk érthetőbbé tenni a tananyagot,
- az óra anyagáról rövid, könnyen követhető, képekkel kiegészített vázlatot készítünk, mely az többi tanítványunk számára is hasznos lehet,
- eszközhasználat biztosítása (számítógép, laptop, telefon, számológép, tanulást segítő informatikai alkalmazások, diktafon, helyesírást ellenőrző program, vonalzó, stb.),
- hosszabb felkészülési idő,
- számonkérés: egyéni szükségletektől függően szóban vagy írásban,
- vizuális megsegítés (egyszerű, érthető képek segítségével). Felső tagozatban már nem feltétlenül szükségesek képek! Elégségesek lehetnek a rövid, egyértelmű mondatok.



5. ábra
kommunikációs kártyák használata, egy-egy helyzetre utalva

- A képeket mi is megrajzolhatjuk vagy kereshetünk az interneten, de az autizmussal élő gyermek is elkészítheti saját kártyáit. Idő mérése: TimeTimer, több részre osztott kör, amelyből az idő multával fogynak a körcikkek),
- sajátos tanulási ütem és stílus jóváhagyása,

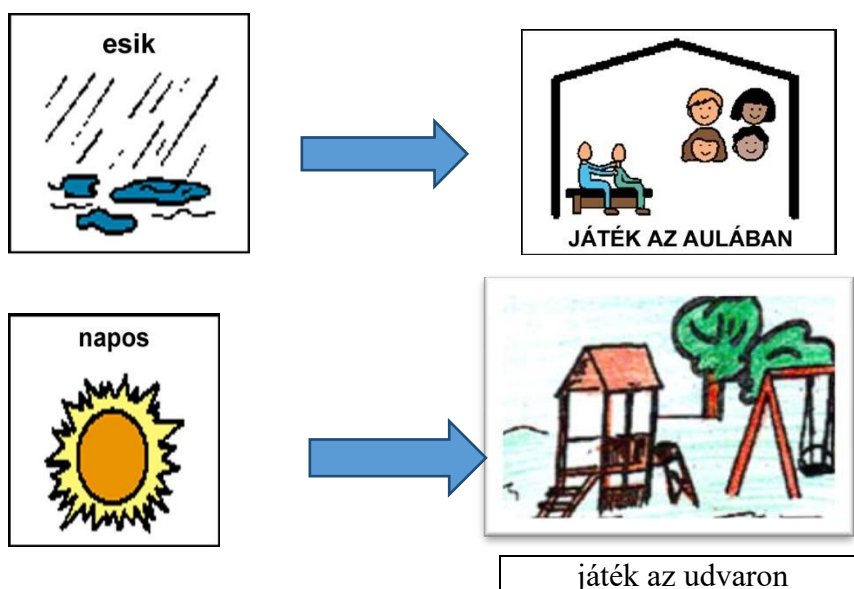
- önellenőrzési technikák tanítása,
- protetikus (segítő) környezet, (pl.: munkarend, munkaszervezés, napirend, tér strukturálása: A tantermen belül jól látható határokkal jelölhetjük a tanulásra, pihenésre, játékra szánt területeket. Ebben segíthet a padok elrendezése, paraván)
- néhány perces pihenő-idő beiktatása akár tanóra közben, mivel sok tanulónak rendkívüli nehézséget okoz figyelmének összpontosítása, a környezet lényeges ingereinek kiszűrése
- feladatok strukturálása (pl.: egy oldalon, jól elkülönítve csak kettő vagy három feladat legyen. A dolgozatot szétvágva, akár feladatonként is megkaphatja a gyermek, ilyenkor azonban fontos előre jelezni, hány kérdésre számítsen. Ezt jelezhetjük korongokkal, vagy a tanuló bal oldalára helyezzük a szétvágott dolgozat kérdéseit. Amikor végzett egy-egy feladattal, egy arra kijelölt helyre, például kis kosárba teheti (lásd 6. ábra).



6. ábra
kommunikációs kártyák használata egy-egy helyzetre utalva

A napirend:

Célja az, hogy biztonságot adjunk, megteremtjük a bejósolhatóságot, hiszen így a gyermek számára az órarenden kívül előre jelezhetők a napi események és a változás lehetősége is. A gyermek képességeitől függően használható írott vagy képes napirend, mely az osztály egy jól látható pontjára, vagy a tanuló erre a célra rendszeresített noteszébe, (pl. teremről-teremre vándorlás, stb.) helyezhető. Pl.: Esik az eső.: felhő képe, bent maradunk az osztályban, folyosón, vagy jó idő van: nap képe, kimegyünk az udvarra. A már lezajlott eseményeket vegyük le, mindig az aktuális kép legyen fent. Célszerű a nap elején végigvenni, hogy milyen események várhatóak.



7. ábra
képes–szóképes vizuális segédanyag a napi tevékenység helyének meghatározásához

Motiválás:

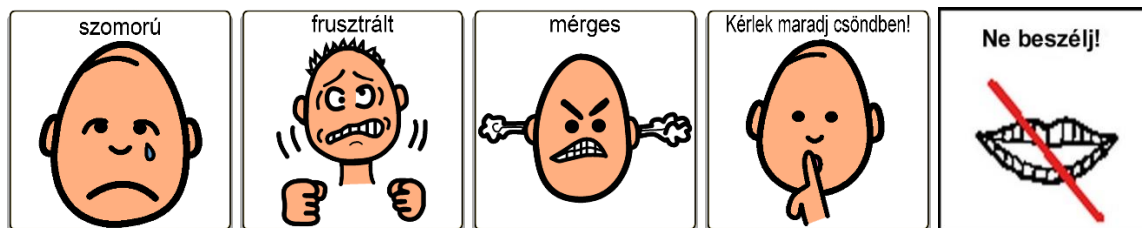
Az autizmussal élő gyerekek motiválása gyakran komoly kihívást jelenthet pedagógusaik számára. Tanítványaink nem mindig értik, miért kell olyan feladatot megoldaniuk vagy gyakorlatot végrehajtaniuk, ami számukra unalmas, értelmetlen és felesleges. Ebben az esetben passzívvá, ellenálóvá válhatnak. Az előbbiekkal ellentétben, ha olyan feladatot adunk diákjainknak, amely kapcsolódik érdeklődési körükhöz, kivételes szintű és mennyiségű munkát vagy tanulást érhetünk el. Ilyenkor motiváltak, figyelmesek. A speciális érdeklődési kör becsempészése egy-egy feladat megoldásába segíthet abban, hogy egy kevésbé kedvelt tevékenység is vonzóvá váljon. Írhatunk a szöveg mellé rövid kis tanácsokat, mondjuk egy kedvelt mesefigura vagy szuperhős nevében is.

A motiváció tanulásának fontos momentuma, hogy diákjaink megtanulják önmagukat jutalmazni egy-egy elvégzett feladatért (kedvelt tevékenység). Ezzel az egyszerű módszerrel segíthetünk nekik megérteni, mit jelent a siker motivációja. A pedagógusnak tehát a feladatteljesítés örömeinek mintáját kell nyújtania. Létre kell hoznia olyan valóban élvezetes, kölcsönös élményeket, melyekből a gyermek megértheti, hogy a tanulás is kölcsönös, örömteli dolog, és ő is ennek a kellemes folyamatnak a részese.

5.7. Problémás viselkedések az iskolában

A napirend, a vizuális támogatás, a motiváció gyakorlati alkalmazása azért is fontos, mert segítségükkel a gyermek számára nyugodt, biztonságos környezetet alakíthatunk ki. A nem megfelelő támogatás következménye az iskolákban fellépő gyakori viselkedésproblémák

megjelenése is, mint például az óra közbeni beszélgetés, „önállótlanág”, a bekiabálás, motiválatlanág - passzivitás, problémák a szabadidő alatt, a társakkal való kapcsolat, kooperáció nehezítettsége és még nagyon sok más.



8. ábra
érzelmeket kifejező kommunikációs kártyák

A bizonytalanságból fakadó feszültség, stressz akár dühkitöréshez is vezethet.

A leggyakrabban az okozza a problémát, hogy az autizmussal élő gyermek sajátos nehézségeiből adódóan nem képes spontán elsajátítani azokat a viselkedéseket, amelyek a környezet számára elfogadhatók – hiszen legtöbbször azzal sincs tisztában, hogy mások „fejében” léteznek elvárások, illetve, hogy a közösségi viselkedésnek vannak íratlan szabályai.

A viselkedésproblémák hátterében tehát számtalan dolog állhat. Az éretlen kommunikáció, társak és helyzetek félreértése, a gyermek nem tudja közölni az aktuális nehézségeit, problémáját, nem tud segítséget kérni, túlzott elvárások érik, a meg nem értés, a strukturálatlanág, szenzoros túlterheltség (pl.: hőmérséklet, egy villogó neoncső, zajok, a padtárs hintázik a széken), éhes, beteg lesz, és még sok, számunkra talán apróságnak tűnő dolog. Mindig fontos kideríteni a kiváltó okot ahhoz, hogy a fennálló helyzeten változtatni tudjunk.

5.7.1. Megoldási lehetőségek a pedagógusnak az osztályban

a) Néhány ötlet a problémás viselkedés megelőzésére

Mindig olyan elvárásokat támasszunk a gyermek felé, melyeket sikeresen tud teljesíteni. Jó ötlet lehet a gyermekkel együtt megbeszélni és összegyűjteni a helyes viselkedésformákat, akár az osztályt is bevonva.

- Írhatunk szerződést, amit minden gyermek és ő is aláír, majd az osztály egy jól látható pontjára tesszük. Jó, ha a kívánt viselkedésformákat nem csak írásban függesztjük ki, hanem képekkel is illusztráljuk. (Az autizmussal élő gyermek padjára külön is odatehetjük).
- Ültessük az első padba, vagy a hátsóba, mert sokszor éppen az a gond, hogy állandóan hátrafordul, hogy lássa a többieket.
- próbáljunk olyan feladatot adni, melyet rövidtávon meg tud oldani,
- strukturált környezet megteremtése,

- írott vagy képes napirend (a gyermek igényeitől függően),
- rövid „time out” beiktatása túlfáradás esetén
- kapja meg a szükséges, Szakértői Bizottság által javasolt segítséget,
- viselkedést szabályzó piktogramokat helyezhetünk a nagyobbaknak a tolltartójába (pl.: Szépen ülök a helyemen. Csendben figyelek.)

A következő táblázatot használhatják az azonnali visszajelzésre a gyermek viselkedését illetően (lásd 9. ábra). Így meg lehet beszélni, hogy melyik órán vagy szünetben megfelelő a viselkedése és mikor nem. Esetleg észre lehet venni belőle, hogy mikor fárad el, vagy kivel hol van a legtöbb konfliktusa.

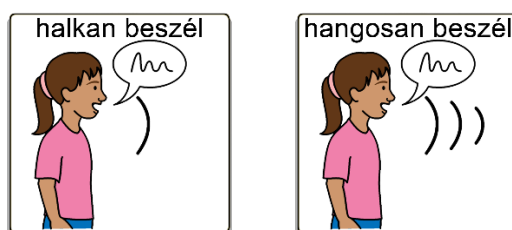
órarend – értékelés ☺ ☹️ 😞 dátum:				
hétfő	kedd	szerda	csütörtök	péntek
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
ebéd	ebéd	ebéd	ebéd	ebéd
szünet	szünet	szünet	szünet	szünet
tanulás	tanulás	tanulás	tanulás	tanulás

9. ábra
órarend a viselkedés azonnali értékeléséhez

b) Megelőzés

Amikor problémás viselkedést igyekszünk megváltoztatni, elsősorban azt hangsúlyozzuk, hogy mit várunk el az illetőtől. Mit csináljon a jelenlegi nem megfelelő cselekedet helyett. Nem segítünk azzal, ha csak a hibát, a nem kívánatos viselkedést tesszük szóvá és nem adunk alternatívát, mi az, amit tehet.

Ne azt mondd: „Ne ordíts!”, vagy „Légy csendben!”. Mondd inkább azt: „Kérlek, beszélj halkabban.” ezt mondjuk suttogva (lásd 10. és 11. ábrák).



10. ábra
kommunikációs kártya a hangerő megválasztásához

Hangerő szabályozására:

(Kari Dunn Buron, Mitzi Curtis: A csodálatos 5-pontos skála alapján:)

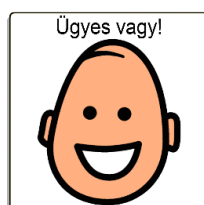
5	segítség hangerő: bajban vagyok, segítségre van szükségem (ordítás, nagyon hangos kiabálás)
4	udvari hangerő: kint amikor játszom a többi gyerekkel (jó hangos kiabálás)
3	beszéd hangerő: tanórán, ha kérdeznek, barátokkal (normális beszéd)
2	suttogó hangerő: csoportmunka során, könyvtárban, múzeumban, orvosi rendelő várótermében (nagyon halk, ne zavarjunk senkit)
1	némóság: teljes csend, nincs se hang, se zaj, se beszéd

11. ábra

kommunikációs kártya a hangerő megválasztásához

Ne azt mondd: „Nyugodj meg, nem kell olyan idegesnek lenni!”. Mondd inkább azt: „Látom, hogy mérges vagy. Mi a baj?”.

Ne így mondd: „Már harmadjára kérlek, hogy csináld meg!”. Mondd inkább ezt: „Itt az ideje, hogy megold a feladatod, vagy nem fogsz tudni kimenni szünetre”, vagy: „Meg tudod oldani egyedül a feladatot, vagy segítsék neked?”



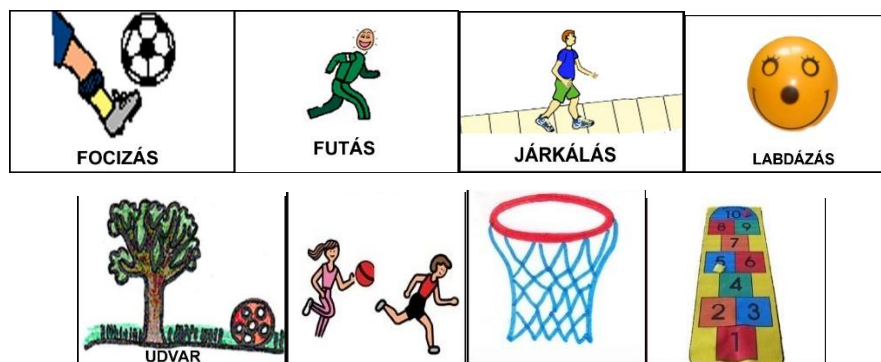
33. kép

kommunikációs kártya, dicséret

c) Viselkedésproblémák szünetben

Gyakran az órán kevesebb viselkedésproblémával találkoznak a pedagógusok, mint az udvaron, vagy a kötetlenebb órákon (testnevelés). Ennek oka, hogy az autista gyermekek nehezebben szervezik meg a szabadidejüket. Segíthetünk nekik úgy, hogy bővítjük a tevékenységi körüket, újabb és újabb játékokkal, lehetőségekkel.

Az órák közti szünetekben felkínálunk néhány (2-3) tevékenységet, amiből választhat (12. ábra).



12. ábra
választótábla a szabadidő eltöltéséhez

Természetesen itt is vannak szabályok, melyeket mindig előre meg kell határozni, és lehetőleg többször átbeszélni, felemlgetni. Ha azt vesszük észre, hogy a gyermek feszültebb, akkor hadd maradjon bent a teremben és pihenjen, kapcsolódjon ki. Adjunk lehetőséget az elvonulásra, elégítsük ki a magányosság igényét! A szünetben rejlő lehetőségeket és a szabadidőre vonatkozó szabályokat is érdemes vizualizálni. Képességek szerint lehet írott formában is, pl. „Szabály füzet”-ben. Ez folyamatosan bővíthető.

d) Jutalmazás

Az autizmussal élő gyerekek esetében a jutalmazás területe sem olyan egyszerű, hiszen számukra a környezetük által elfogadott szociális jutalmak nem feltétlenül olyan „értékesek” vagy motiváló erejűek, mint társaiknak. A jutalomnak csak addig van motiváló jellege, míg az adott személy számára valóban értékes. Próbáljunk olyan jutalmat találni, amit nem kap meg minden nap, nem juthat hozzá mindig. (pl. otthon, ezért a jutalmazás módját beszéljük meg a szülővel!) Fontos az azonnali visszajelzés. Természetesen a fejlesztés során cél az, hogy a jutalmakat szépen lassan visszaszorítsuk, megelőzve ezzel egy jutalomfüggő viselkedésforma kialakulását.

5.7.2. Dühkitörés, mint a stressz egyik lehetséges következménye

Gyakran számunkra szinte indokolatlannak látszik, mitől és mikor lesz a gyermek dühös, kezd verekedni, csapkodni, vagy válik agresszívvá, illetve önbántalmazóvá. „Fontos tudni, hogy az agresszió nem az autizmus ’kötelező’ velejárója, hanem a stresszre adott válasz. Ugyanígy lehetséges, hogy a stresszben lévő gyermek nagyon passzív, alacsony a teljesítménye, kevésbé önálló. A dühkitörés az egyik jele annak, hogy a gyermek bajban van. A legfontosabb ilyenkor az okok megértése. (Őszi Tamásné)” **Ha már kialakult a dühroham, a legjobb, amit tehetünk, ha kiemeljük őt az adott helyzetből, a többiektől elkülönítve nyugodt helyre visszük, vagy olyan elfoglaltságot keresünk neki, ami megnyugtató. Ilyen helyzetekben maradjunk nyugodtak, határozottak, beszéljük keveset.** Ne „neveljük” a gyermeket, vagy

akarjuk Őt meggyőzni! Ha a környezet megváltoztatása után sem nyugszik meg, érdemes felmérni a gyermek, fiatal fiziológiás állapotát. Soha ne felejtsük el, hogy egy-egy agresszív megnyilvánulás vagy dühkitörés mögött rengeteg kiváltó ok rejtőzhet. Ne tévesszük össze ezt azzal a szituációval, amikor a gyermek szándékosan produkál olyan helyzetet, amiből ha kiemeljük, az számára kedvező, jutalom értékű. A 34. képen látható kommunikációs kártyák adekvát helyzetben való használatát tanítanunk kell, hogy stressz helyzetben is tudjon számára megnyugtató tevékenységet kérni.



34. kép
kommunikációs kártyák

Akihez fordulhatunk:

Amennyiben hasonlót tapasztalunk, érdemes szólni a gyermek gyógypedagógusának, a szülőnek, pedagógusoknak. Együtt dolgozva, a gyermeket figyelve megpróbálják kideríteni, hogy mi lehet a problémás viselkedés kiváltó oka.

A problémás viselkedés, viselkedések kulcsfontosságú mozzanata az érzelmek megértése és felismerése. Jó technikák vannak arra, hogy a gyermek megértse és felismerje a saját érzelmeit és tudja őket kezelni (Ö.T.V.E.N, CAT-Kit, A csodálatos 5-pontos skála, Én-könyv).

Természetesen ez egy hosszabb folyamat, ami a gyermekkel együtt dolgozó és élő személyektől közös munkát és egyetértést igényel. Hiszen lépésenként kell haladnunk, egyszerre egy nehézségre koncentrálni.

A pedagógus magatartása hasonló helyzetekben

- **Légy pozitív:** Inkább használjunk jutalmakat a kívánt viselkedés megerősítésére, mint vezessünk be szankciókat az elfogadhatatlanért.
- **Légy türelmes:** Bármilyen stratégiát is válasszunk, nem fog azonnal működni. Hagyjunk időt a gyermeknek, mielőtt újabb megoldási lehetőséggel próbálkoznánk.
- **Légy következetes, határozott:** Fontos megbizonyosodnunk arról, hogy mindenki, aki időt tölt a gyermekkel tudja, hogyan reagáljon a célzott viselkedésre, és ragaszkodjon a stratégiához.
- **Légy nyugodt:** Ne szóljunk dühösen a gyermekre, mert nem segít, gyakran inkább ront az adott helyzeten.
- **Légy kreatív:** Bátran próbáljunk ki új ötleteket, működhetnek.

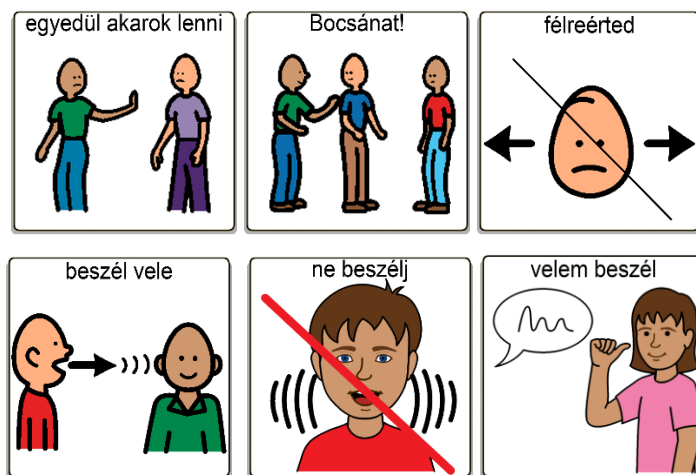
Mit tehet a pedagógus:

Jó lehetőség, ha a gyermekkel közösen megbeszélve összeállítunk egy listát arról, hogy mit tehet, ha dühös, mérges (ezt is lehet a „Szabály füzet”-be)

Pl.: kimehetek az osztályból (hova?), üthetem a párnát, ugrálhatok a trambulínon, bent maradhatok az osztályban és rajzolhatok, bebújhatok, elbújhatok valahová.

A lehetőségek száma maximum 3-4 legyen.

Próbáljunk MEGOLDÁSI STRATÉGIÁKAT tanítani

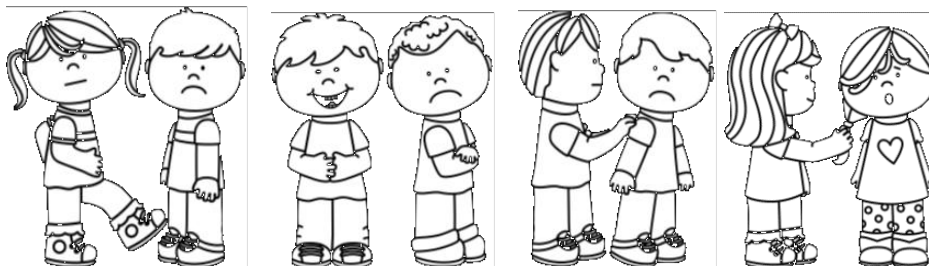


13. ábra
kommunikációs kártyák viselkedés szabályozásához

5.7.3. Autista tanulók a kortárs közösségben: a bullying (megfélemlítés) kockázata

A kommunikációs és a szociális készségek sérülése miatt is nehezített az autizmussal élő gyermekek számára megérteni egy-egy számunkra magától értetődő helyzetet, melyet ők nem tudnak hova tenni, vagy jól lereagálni.

Ebből következik, hogy gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, amelyben a többi gyerek ráveszi őket erre-arra, pl. Mondd neki azt, hogy...., Tedd meg azt, hogy...-, ő meg azt gondolhatja: „ha a többi nevet, akkor biztosan vicces, miért ne tenném meg”.



14. ábra
kommunikációs kártyák viselkedés szabályozásához

Autizmussal élő tanítványainkat veszélyeztetheti az osztályközösségen belüli peremhelyzetre kerülés, például 'különös' viselkedésük, beszűkült érdeklődési körük miatt. A gyerekek gyakran kikezdi társaikat (lásd 14. ábra), így nekünk figyelniünk kell a hasonló esetekre, és segíteniünk kell tanítványainknak megérteni autizmussal élő társukat.

A szociális, kommunikációs készségek és a tudatelmélet sérülése miatt egyes, számunkra egyértelmű szociális interakciók nekik idegenek, érthetetlenek. Ebből fakadóan gyakran alakulhat ki konfliktus egy-egy pusztán baráti közeledésnek szánt helyzetből.

Autista gyermekeknél nem jó taktika, hogy 'hagyjuk a gyerekeket, hadd oldják meg maguk között a konfliktusaikat'.

A gyermek bevonása a közösség életébe

A gyermekek együtt nevelésének egyik nagyon fontos feladata, hogy segítsük Őket abban, hogy a közösség értékes tagjának érezzék magukat. A társas interakciók révén érthetnek meg és sajátíthatnak el olyan szociális és kommunikációs viselkedéseket, problémamegoldó technikákat, melyek segítik őket eligazodni a mindennapokban.

Szakmai megoldások, melyek sokat segíthetnek abban, hogy az autizmussal élő gyermek a közösség részévé váljon

- **Kortárs segítők:** Felkérhetünk egy vagy több gyermeket, osztálytársat arra, hogy segítsenek autizmussal élő társuknak a mindennapi helyzetek megértésében, és kiigazodni az emberi kapcsolatok útvesztőjében. Segítségükkel könnyebben vonhatjuk be egy-egy közös programba, vagy közelíthetjük őt társai felé, és fordítva. Egy kortárs segítő is értékes tanácsokkal szolgálhat, aktuális tanácsokat és útmutatást adhat a gyermeknek például azzal kapcsolatban, hogy mit érdemes felvenni, milyen témákat érdemes szóba hozni, így a gyermek kevésbé lóg ki a sorból, és kisebb eséllyel gúnyolják ki azért, hogy nem elég menő.
- Ebben az esetben viszont az a gyermek, akit kortárs segítőnek választunk, folyamatosan konzultáljon, beszélgessen a pedagógussal, pszichológussal, ne hagyjuk magára, segítsük a feladataiban. A segítő mindig önként vállalkozzon feladatára. Nem terhelhetjük túl! A segítők cserélődhetnek, napi / heti beosztást készíthetünk.
- **Kedvelt elfoglaltság:** A pedagógus automatikusan bevonhatja őt egy-egy szívesen végzett tevékenységbe, vagy olyasmibe, amihez tehetsége van.
- **Önbizalom, önértékelés:** Azokon a területeken, ahol jól teljesít, értékeljük eredményeit, és ezeken keresztül próbáljuk motiválni, sikerélményhez juttatni.
- **Ne legyen kötelező:** előfordulhat, hogy a gyermek, fiatal nem szeretne részt venni mondjuk az ünnepségen (mozi, színház, bábszínház), mert zavarja a hangos zene, a

tömeg, vagy fél. Ilyenkor ne erőltessük, örüljünk, hogy a társaival próbálja a farsangi műsor táncát és jól érzi magát. Ne akarjunk mindent egyszerre, hagyjunk neki időt.

- Órai munka: A frontális osztálymunka mellett alkalmazzuk a tananyag csoportos vagy páros feldolgozását. Ha kezdetben ez nehezen menne, akkor válasszunk olyan témát, ami az autizmussal élő gyermek érdeklődési köre, vagy ahhoz kapcsolódik (pl.: érdeklődési kör: buszok, téma: közlekedés), és ezen téma feldolgozása mentén gyakoroltassuk be a csoportos- vagy páros munka szabályait.
- Szabadidő: Válasszunk olyan játékot, amiben az autizmussal élő tanuló is sikeres lehet. Csoportos, páros feladatok legyenek, pl.: labdajáték, fogócska. A játékok megkezdése előtt beszéljük meg annak szabályait (akár képekkel illusztrálva), ha verseny, adjuk meg a visszavágó lehetőségét. A játékok segítségével fejleszthetjük a kudarcátűrést, kialakíthatjuk az egészséges versenyszellemet, illetve a győztes és vesztes csapat megfelelő viselkedésformáit is gyakorolhatjuk.

A gyermek minden apró erőfeszítését értékeljük, erősítsük meg pozitívan.

6. Összegzés

Az autizmus igen változatos viselkedésekben, tünetekben nyilvánul meg. Első lépésén fontos megismerni a gyereket és családját, feltérképezni a gyerek erősségeit, nehézségeit, valamint azt, hogy mi az, ami jutalomértékű számára. A közös munka során az ismertetett módszereket egyénre szabottan kell alkalmaznunk. Képviseljük azt a szemléletet, hogy a befogadás és elfogadás egy közösségben nem attól lesz sikeres, hogy az autizmussal élő gyermek úgy viselkedik, hogy mindenki jól érezze magát körülötte, és ő ne zavarja a többiekét, hanem attól, hogy az autizmussal élő gyermek is jól érzi magát a közösségben!

IRODALOMJEGYZÉK

Attwood, T. (2015): *Az Asperger-szindróma kézikönyve – szülőknek, pedagógusoknak, szakembereknek*, Animus Kiadó, Budapest

Autizmus Alapítvány munkatársai (2007): *Óvodai program az autizmussal élő gyermekeket nevelő óvodák számára*

Baron-Cohen, S. – Bolton, P. (2000): *Autizmus*, Osiris Kiadó, Budapest

Csefkó Mönika - Csepregi András (2012): *Inklúzió az óvodában „Startcsomag” autizmus spektrum zavarokkal élő gyermekeket befogadó óvodák számára*, AUT-PONT Autista Gyermekekért és Fiatalokért Alapítvány, Békéscsaba

Csefkó Mönika - Csepregi András (2012): *Inklúzió az iskolában „Startcsomag” autizmus spektrum zavarokkal élő gyermekeket befogadó óvodák számára*, AUT-PONT Autista Gyermekekért és Fiatalokért Alapítvány, Békéscsaba

Csépe Valéria, Győri Miklós, Ragó Anett (2007-2008): *Általános pszichológia 1-3.-3. Nyelv, tudat, gondolkodás*, Osiris Kiadó, Budapest

De Sousa, I. – Holt, R. – Pagnamenta, A. – Monaco, T. (2011): Unravelling the genetics of autism spectrum disorders. In. Roth, I. & Rezaie, P. (ed.) (2011): *Researching the Autism Spectrum: Contemporary Perspectives*. Cambridge University Press. p. 53-93.

Frith, U. (1991): *Autizmus. A rejtély nyomában*, Kapocs Kiadó, Budapest

Győri Miklós (2009): *A tudatelméleti képesség változatossága autizmusban- és implikációi az atipikus megismerésre és tanulásra nézve*, Gyógypedagógiai Szemle, 2009/ 2-3.

Gy. Stefanik Krisztina (2004): *Terápiás lehetőségek autizmussal élő gyermekek ellátásában*. In. Fejlesztő Pedagógia, 2004/2. p. 12-17.

Győriné Stefanik Krisztina (2005): *Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe*, Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Pszichológia Doktori Iskola, Budapest

Havasi Ágnes (2003): *Vizuális segítség autizmussal élő személyek kommunikációjának fejlesztésében*, Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest

Janoch Mónika (2012): *A problémás viselkedések megelőzése és kezelése autizmus spektrumzavarokban*, Kapocs Könyvkiadó, Budapest

Jordan, R. (2007): *Autizmus társult értelmi sérüléssel*, Kapocs Kiadó, Budapest

Jordan, R. – Powell, S. (2009): *Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása*, Kapocs Kiadó, Budapest

Liz Hanna (2010): *Te is tudod!*, Geobook, Budapest

Mesibov, G. B. – Shea, V. – Schopler, E. (2008): *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*, Kapocs Kiadó, Budapest

Őszi Tamásné (2010): *A beavatkozás általános alapelvei és módszertana*, Kapocs Kiadó, Budapest

Peeters, T. (1997): *Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig*, Kapocs Kiadó, Budapest

Quill, K. A. (2009): *Tedd-nézd-hallgasd-mondd*, Kapocs Kiadó, Budapest

Sainsbury, C. (2011): *Marslakó a játszótéren*, Geobook Hungary Kiadó, Budapest

Schopler, E. (2002): *Életmentő kézikönyv szülőknek krízishelyzetek megoldásához autizmusban és hasonló állapotokban*, Kapocs Kiadó, Budapest

Stefanik Krisztina - Havasi Ágnes - Őszi Tamásné (2011): *Segítség és segítők az autizmussal élő emberek hétköznapijaiban*, Kapocs Kiadó, Budapest

Stefanik Krisztina (2011): Alaptények az autizmusról – üzenet a gyógypedagógiának. In. Papp Gabriella (szerk) (2011): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Volkmar, Fred R. – Wiesner, Lisa A. (2019): *Az autizmus kézikönyve - Amit minden szülőnek, családtagnak és tanárnak tudnia kell*, Geobook, Budapest

Zarkowska, E. – Clements, J. (2007): *Viselkedésproblémák és autizmus spektrum zavarok, Értelmezések és stratégiák a változtatáshoz*. Kapocs Kiadó, Budapest

Internetes hivatkozások

Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához (letöltés dátuma: 2020. 05. 04.):

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok?fbclid=IwAR3KRYwFVBe-5XptnSPwLOL98gi_PfXyfgstmDWLG4JM3OjwXvCBfLjxKs

Lipcsey Réka: *LEHET KÖNNYEBB!* (letöltés dátuma: 2020. 05. 04.)

<https://autispektrum.com/PDF/lehetkonnyebb.pdf>

Képek, táblázatok, ábrák jegyzéke

1. kép: strukturált játéktárolás
2. kép: vizuális óra
3. kép: fényképes napirend
4. kép: hívókép
5. kép: fekete-fehér ábrás napirend
6. kép: munkarend
7. kép: virágkirakó munkaszervezése
8. kép: szortírozás munkaszervezése
9. kép: csoportosítás munkaszervezése
10. kép: beszéd témák alternatívái
11. kép: szociális történet: Az orvosnál
12. kép: folyamatábra: étkezés egyéni rendje
13. kép: vetkőzés-öltözés folyamatábrája

14. kép: szükségleteket kifejező kommunikációs kártyák
15. kép: kézmosás folyamatábrája
16. kép: wc használat folyamatábrája
17. kép: terítés alaplap
18. kép: terítés folyamatábrája
19. kép: alaplap a játéktevékenységhez
20. kép: játék választótábla
21. kép: tornarend
22. kép: tornaeszközök választótáblája
23. kép: udvari játékok választótáblája
24. kép: munkarend a kézműves feladathoz
25. kép: szabálykártya
26. kép: zsetonggyűjtés, késleltetett jutalom
27. kép: zsetonggyűjtés, késleltetett jutalom
28. kép: jutalom választótábla
29. kép: tanulásra kialakított hely
30. kép: alaplap az étkezéshez használt eszközök elhelyezéséhez
31. kép: vizuális eszköz az értő olvasás kialakításához, igaz – hamis állítások
32. kép: munkaszervezés: a tanuláshoz használt eszközök elhelyezése
33. kép: kommunikációs kártya, dicséret
34. kép: kommunikációs kártyák

1. táblázat: A beszéd vonatkozásai

1. ábra: képes-szóképes órarend
2. ábra: vizuális segítség az olvasás tanításához
3. ábra: vizuális segédeszköz a matematika tanításához
4. ábra: varrás tanulása vizuális segítséggel
5. ábra: kommunikációs kártyák használata, egy-egy helyzetre utalva
6. ábra: kommunikációs kártyák használata egy-egy helyzetre utalva
7. ábra: képes-szóképes vizuális segédanyag a napi tevékenység helyének meghatározásához
8. ábra: érzelmeket kifejező kommunikációs kártyák
9. ábra: órarend a viselkedés azonnali értékeléséhez
10. ábra: kommunikációs kártya a hangerő megválasztásához
11. ábra: kommunikációs kártya a hangerő megválasztásához

12. ábra: választótábla a szabadidő eltöltéséhez

13. ábra: kommunikációs kártyák viselkedés szabályozásához

14. ábra: kommunikációs kártyák viselkedés szabályozásához

Képek és ábrák hivatkozása

Általunk készített és használt képes-szóképes segédeszközök:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34-es képek

1, 4, 7, 9, 11, 12-es ábrák

A Boardmaker szoftver PCS (kép kommunikációs szimbólum) ábrái, amelyek az élethosszig tartó vizuális támogatáshoz készültek. Nem azonosak a Pics for PECS (képcsérés kommunikáció) ábráival.

33-as kép

2, 3, 5, 6, 8, 10, 13-as ábrák

14. ábra: <https://skillo.hu/>

32. kép: <http://www.autpont.hu/upload/pdf/kiad3.pdf>