

EFOP-3.1.6-16-2017-00045

„Mindannyian mások vagyunk”

A köznevelés esélyteremtő szerepének erősítése a
Békéscsabai Tankerületi Központban

Módszertani útmutató

Gyakorlati ötletek protetikus környezet kialakításához

Szerkesztette: **Fábián Dalma Réka**
Sajben-Kenyeres Márta

2022.

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. Az autizmus fogalma.....	4
2. A protetikus környezet kialakítása	6
3. Óvoda-iskola átmenet kialakítása.....	17
4. A protetikus környezet kialakítása általános iskolában	19
Összegzés	25
MELLÉKLET	26
IRODALOMJEGYZÉK.....	36
INTERNETES HIVATKOZÁSOK	37
ILLUSZTRÁCIÓHOZ HASZNÁLT KÉPEK FORRÁSA.....	38
AJÁNLOTT WEBOLDAL	38

Bevezetés

Ebben a módszertani útmutatóban szeretnénk esettanulmányokkal és még több gyakorlati példával kiegészíteni a 2020-ban megjelent „Módszertani útmutató az autizmus spektrum zavarral élő gyermekeket befogadó óvodák és általános iskolák számára” kiadványunkat.

Az általunk leírt esetek az egyéni szükségleteknek megfelelőek, és iránymutatást adnak a pedagógusoknak az óvodába és az óvodából iskolába érkező tanulók számára kialakított protetikusan környezeti elemek megtervezésénél alkalmazott lépések kialakításához.

Az útmutató elején röviden leírjuk az autizmus fogalmát, a mindenki által ismert eltérő fejlődésment három területének - a kommunikáció, társas viselkedés, rugalmas viselkedésszervezés - bővebb ismertetése helyett az autizmus pszichológiai szintű magyarázataira helyezzük a hangsúlyt – a naiv tudatelméleti deficitet, a végrehajtó működések zavarát és a gyenge centrális koherenciát – az esettanulmányok bemutatása során.

Úgy gondoljuk, hogy a pszichológiai szintű magyarázatok ismerete elősegíti a használt eszközök, módszerek és technikák miértjének, valamint szükségességének a megértését.

1. Az autizmus fogalma

Az autizmus fejlődési zavar, amely az egész életen át tart. Egy spektrumot ölel át, ezért az autizmus spektrumzavar kifejezés a legalkalmasabb az állapot fogalmának meghatározására. Az autizmus spektrumzavar viselkedéses és fejlődési kép alapján diagnosztizálható. 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 DSM-V diagnosztikus kézikönyvben már diádként említik a triászt, a kommunikáció és a reciprok társas interakciókat összevonták a két terület sok átfedése miatt. Az új elnevezés **szocio-kommunikációs zavar**.

Az autizmus pszichológiai szintű magyarázatai közé három kognitív működési zavart sorolunk: a **naiv tudatelméleti deficitet, a végrehajtó működések zavarát és a gyenge centrális koherenciát**, amelyek együttesen, nem egymást kizárva találhatók az autizmus viselkedéses képének hátterében. Fontosnak tartjuk megismerni a viselkedéses tünetek mögött rejtőző okokat annak érdekében, hogy az autizmussal élő gyermekekre jellemző gondolkodási és viselkedési sajátosságait megértsük.

1. A naiv tudatelmélet, amely révén képesek vagyunk kikövetkeztetni, megérteni, magyarázni és bejósolni mások mentális és lelki állapotát (mit gondolnak, milyen vélekedéseik, vágyaik, szándékaik vannak), és ennek tükrében értelmezni, amit mondanak és cselekszenek, illetve bejósolni mit fognak tenni. Az autizmussal élő személyek számára nehézséget jelent mások mentális állapotának felismerése és értelmezése, más emberek vágyainak, szándékainak, viselkedésének olvasása és értelmezése. Ennek következménye az inadekvát viselkedés társas helyzetekben. A naiv tudatelméleti deficit magyarázza az autisztikus triász első két területének zavarát, a társas interakciók és kommunikáció sérülését (Győriné Stefanik, 2005).

A társas világ a naiv tudatelméleti deficit miatt kiszámíthatatlanná, átláthatatlanná válik, ezért érzelmileg biztonságossá és bejósolhatóvá kell tennünk számukra a környezetüket. Ennek kialakításában nagy szerepe van a vizuális támogatásnak, hiszen az információkat az adott személy számára legérthetőbb formában kell megadnunk.

A naiv tudatelmélet sérülése miatt az autizmussal élő személy **nem érti más viselkedésének célját**, pl.: el akartam kérni egy ceruzát egy diáktól és úgy fogalmaztam, hogy „Van egy ceruzád?”, válaszul az „Igen” kifejezést kaptam és nem adta nekem a ceruzáját.

A **metakommunikáció leolvasása nehézséget** jelent. A saját érdeklődési körébe tartozó témáról beszél, de nem hagyja abba a mesélést, amikor már többször másfele nézünk, kicsit távolodunk tőle vagy más metakommunikációs jeleket alkalmazunk a beszélgetés befejezésének szándékáért.

2. A végrehajtó működés olyan képesség, amellyel a személy egy cél elérése érdekében fenntart, és adaptívan működtet egy megfelelő problémamegoldó rendszert. Egy cselekvés végrehajtásához szükséges az impulzusok kontrollja; a prepotens, de helytelen válaszok gátlása; a beállítódás fenntartása; a figyelem irányítása; a szervezett, szisztematikus keresés képessége; a tervezés; a valóság és a saját cselekvés monitorozása; a viselkedés megfelelő szekvenciális szervezése; a gondolkodás és a cselekvés rugalmassága; a munkamemória (Stefanik, 2011).

Az olyan technikák és eszközök, mint a folyamatábrák, ahol lépésekben megjelennek a tevékenységvégzéshez szükséges részfeladatok, segítik az autizmussal élő személyt a feladat önálló végrehajtásában.

Az udvari játékok során is megjelenik a **sztereotip, repetitív viselkedés**, amikor a két hinta közül csak a baloldali hintát hajlandó használni, hiába üres a jobb oldali, mégis a sírással fejezi ki, hogy a másik gyerek hagyja abba a hintázást a bal oldali hintán és adja át neki.

Érdeklődésük sokszor **beszűkült**, az érdeklődési témájától nehéz más témára terelni a beszélgetés közben.

Az **állandósághoz ragaszkodnak**, zavarják, ha az adott tárgy nem a megszokott helyen van a csoportszobában.

3. A gyenge centrális koherencia miatt nem tud a lényegre figyelni, a lényegtelen részek elterelik a figyelmét.

Egyértelmű összefüggések megértésének zavara tapasztalható, elvesznek a részletekben vagy megtapadnak egy adott részleten. Fontos tehát, hogy az információk egyértelműek legyenek, illetve, hogy a környezetük ne okozzon ingertúlerhelést (Stefanik, 2011). A lényegtelen részek könnyen elterelik figyelmüket, így kevésbé tudnak a lényegre figyelni. A pedagógusok kommunikációja is legyen lényegre törő. Érthetőbb számukra, ha a "Menj arrébb!" helyett mondjuk és mutatjuk is a gyermeknek: "Ülj erre a székre."

A három kognitív működési zavar együttes jelenléte miatt az emberek viselkedése nem bejósolható, világunk az autizmussal élő személyek számára nem érthető, nem kiszámítható. Ezért fontos számukra az érzelmi biztonság és a bejósolhatóság megteremtése, melyben a vizuális, külső támogatásnak van nagy szerepe. Olyan támogató eszközökre van szükségük,

amely kiemeli a fontos részeket, és ezeket láthatóvá teszi. A vizuális támpontok, eszközök és általuk az elvárások megértése segítik az önállóságot, nem szorulnak más emberek folyamatos támogatására és kompetens személynek tapasztalják meg önmagukat.

2. A protetikus környezet kialakítása (példák: L. G. óvodai környezetéről)

Minden autizmussal élő gyermek más. Első lépésként a **megismerés** kap hangsúlyos szerepet a csoportba kerülés során. A szakértői vélemény átolvasását követően a szülőt, mint partnert kell beavatnunk az óvodai és a csoporton belüli szokásrendszer megismertetésébe. A csoport óvodapedagógusai, dajkája, a gyermeket fejlesztő gyógypedagógus és a szülő együttes munkájára van szükség a közös fejlesztési célok megtervezésében és elérésének érdekében. Fontos, hogy egy beszélgetés során megtudjuk a szülőktől a következő kérdéseinkre a választ:

- Mivel motiválható a gyerek?
- Mi jelent számára jutalmat? Mivel jutalmazható?
- Mitől feszült? Milyen a viselkedése ilyen helyzetekben?
- Mivel lehet megnyugtatni?
- Tapasztaltak szenzoros érzékenységet gyermeküknél?

Az intézményről és a pedagógusokról, valamint azokról a személyekről, akik a mindennapjainak részesei lesznek, küldjünk haza a szülővel fényképeket. Ezek segítségével tudja a szülő megismertetni, előrevetíteni és biztonságossá tenni gyermekének a változást. Készítsünk egy fénykép gyűjteményt a személyekről, a termekről, amelyet majd kiegészíthetünk egy csoportképpel (lásd 1. számú melléklet). Így könnyebben megismeri társait, neveket tud rendelni a személyekhez, valamint az óvodai eseményekről való otthoni beszélgetést is elősegíti. Fényképekkel dokumentáljuk a vele történt eseményeket és tevékenységeket, hiszen ezek alapján tud beszámolni a napjáról.

L. G. szüleinek félelme sokat csökkent a megbeszélést követően, hiszen megtapasztalták, hogy nyitottak vagyunk, és mi is a közös megoldásokat keressük a fejlődés érdekében. A későbbiekben is bátran elmondták nehézségeiket és bizalommal fordultak hozzánk.

Második lépésként a gyermek **szimbólumszint**jét kell felmérnünk. Így megállapítjuk, hogy az autizmussal élő gyermek milyen vizuális szimbólumokat ért.

A tárgy, kicsinyített tárgy, fénykép, színes rajz, fekete/fehér sematikus ábra vagy az írott szöveg lesz számára a leginformatívabb. A szimbólum értésének megfelelő napirendet és vizuális segítséget kell alkalmaznunk, amelyeket önállóan képes használni.

A megismerést és a szimbólumszint felmérését követően a **struktúrára** való igényüket kell biztosítanunk. Az autizmussal élő gyermek számára úgy válik biztonságosabbá a világ, ha a strukturált tanítás elemei bejósolhatóak, kiszámíthatóak és számára érthetőek. A jól strukturált környezet növeli autonómiájukat, önállóságukat és csökkenti a másoktól való függőségüket. Peeters (1997) szerint érzelmileg biztonságot nyújtó, kiszámítható, érthető és átlátható környezetre van szükségük az autizmussal élő személyeknek.

Az így kialakított környezet, a tér és az idő strukturálása informálja őt arról, hogy **mit** kell megtegyen, **hol** kell megtegye, **mikor** és **meddig** kell az adott tevékenységet végeznie. A csoportszobában és az intézményben is a tevékenység helyét és funkcióját világosan meg kell határoznunk. Jelöljük ki egyértelműen és válasszuk külön a tevékenységek helyszíneit (lásd 1. kép).



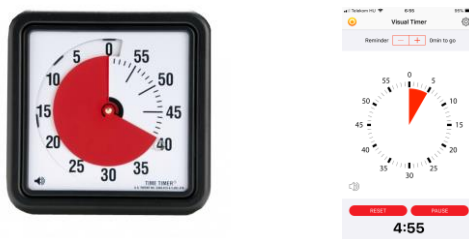
1. ábra

A tér strukturálása

Térelválasztókkal, szőnyegekkel, a bútorok különböző elhelyezésével jelöljük a térben a funkció helyét. A körülhatárolt térnél a hívóképpel jelöljük a tevékenység helyét. Minden foglalkozásnak (mese, kézműves, zene, játék) fix helyet jelölünk ki a terembe. A gyenge centrális koherencia miatt azok az eszközök legyenek a feladatvégzés helyén, amelyeket a foglalkozás során használni fognak, így a figyelmük nem terelődik el. A szenzorosan érzékeny gyerek számára biztosítsunk az intézményben egy olyan helyiséget, ahova

felügyelettel elvonulhat, ha számára elviselhetetlenné válik a csoport zaja, a vizuális inger vagy a zavaró szag.

A feladatok közötti váltás nehézséget okozott L. G. számára. A reggeli szabadjátékot követően az óvodapedagógus szóban jelezte a gyerekeknek, hogy játékpakolás, de G. ilyenkor mindig tiltakozni kezdett és kiabálta, hogy „Nincs még pakolás, nincs még pakolás”. A telefonra is letölthető applikáció, egy vizuális óra segített számára az adott tevékenység befejezésére felkészülni és új tevékenységbe kezdeni (lásd 2. kép). A terembe jól látható helyre kitettük a telefont és elindítottuk rajta a vizuális órát. Felhívtuk rá G. figyelmét, hogy van még 5 perc (egyenre szabottan kell az időt megadnunk) játszani, amikor csörög az óra, el kell pakolnia a játékokat. Így időt adunk a változásra való felkészülésre, és nem egy hirtelen tevékenységváltáshoz kell azonnal alkalmazkodnia, ezért a tiltakozások is abbamaradtak. Az udvari tevékenység végét is hasonló módon jeleztük számára, így már az óra csengetésénél ott sorakozott a többi gyerekkel a bejárat előtt.



2. ábra

Vizuális óra

L. G. számára problémát jelentett az udvari szabadidő eltöltése. A szabadidő szervezetlen volt, ahol nem voltak meghatározott feladatok. Szükséges volt csökkentenünk a szervezetlen, strukturálatlan időt. A szabadidő hasznos eltöltésének megsegítéséhez egy választótáblát készítettünk, melyre a választható eszközök képeit helyeztük fel. Erről a tábláról tudott választani játéktevékenységet (lásd 3. kép).



3. ábra

Választótábla

Napirend (tér-idő struktúra)

Sokan megtervezzük a napi feladataink sorrendjét. Egy napunk tervét fejben tartjuk, de hosszabb időre való tervezés során mi is határidőnaplót használunk. A belső tervezés sok esetben sérül az autizmussal élő személyeknél a végrehajtó működések zavara miatt. Ezért van szükségük egy külső, vizuális forgatókönyv használatára. Ezt a külső forgatókönyvet, napirendet a pedagógus állítja össze és így jelöli a gyermek számára a tevékenységek sorrendjét és helyét. A napirendet egy fix helyre helyeztük ki. Az ajtó mellett volt megfelelő nagyságú hely, amire a terem más pontjaiból is jól rálátott. A napirendjét azonnal látta a terembe való belépéskor. A gyermek napirendjét egyénre szabott szimbólumszinten kell megjelenítenünk, amely lehet fényképes vagy sematikus rajzokból készült színes vagy fekete-fehér ábrákat tartalmazó, attól függően, hogy mely szimbólumszintet érti az adott gyermek (lásd 4. kép).



4. ábra

Fényképes és rajzos napirend

A napirendi kártyájának a párját megkeresi a teremben, amely a hívókép, és egyezteti. Majd ezen a helyen elvégzi a tevékenységet (lásd 5. kép).



5. ábra
Hívókép

L. G. számára fontos volt előre jelezni egy hetirendben az óvodán kívüli programokat, mint pl.: buszos kirándulás, bábszínház, játszótér, stb. Ezt egy naptárba rajzoltuk bele, mert a számok, időpontok az érdeklődési területéhez tartoztak, és jól tudta értelmezni a naptárt (lásd 6. kép).



6. ábra
Óvodán kívüli tevékenység jelölése

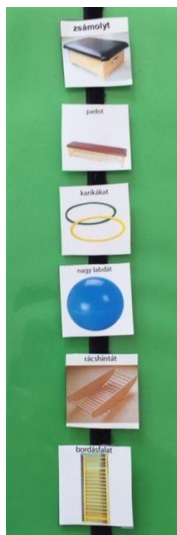
A vizuális eszközöket minden esetben egyénre kell szabnunk, és a használatát meg kell tanítanunk a gyermeknek. Ehhez szükség van az óvodapedagógus és a gyógypedagógus szoros együttműködésére. Az óvodában megtanult és jól alkalmazott eszközök használatát tanítsuk meg a szülőknek is. Akkor lesz hatékony a közös munka, ha az alkalmazott eszközök a nap 24 órájában elérhetőek az autizmussal élő gyermek számára és több helyen tudja ezeket használni.

A tér és idő strukturálását követően érthetőnek kell lennie számára a munkarendnek, amely megmutatja, **hogyan** jut a feladathoz, milyen **sorrendet** kell figyelembe vevény, valamint **meddig** tart az adott feladat.

Az óvodai szerepekhez is szükség volt L. G. számára egy külső forgatókönyvre. Külön kártyával jeleztük az események sorrendjét és így érthető volt, hogy meddig kell várakoznia, mikor fog ő következni, hova kell állnia a várakozás alatt, valamint a versmondás során.

A csoportkirándulást mindig megelőzte egy közös beszélgetés a gyerekekkel, ahol vizuálisan jelöltük a helyszínt, megbeszéltük az indulás és érkezés időpontját, párt kerestek maguknak és jelöltük a választható tevékenységeket. Így érthető volt számára, hogy mi fog történni és meddig fog tartani.

L. G.-nek a tornaterem bizonyult nagy térnek, ahol céltalanul lehetett szaladgálni. Az óvodapedagógus által mondott feladatokat nem végezte el, csak szaladgált körbe-körbe a teremben. Készítettünk neki egy tornatermi munkarendet. Körberaktunk a terem szélén az eszközöket, amelyek képeit egy vizuális munkarendbe egy függőleges csíkon jelenítettünk meg a terem falára rögzítve, ahol az első feladat eszközét is elhelyeztük (lásd 7. kép).



7. ábra

Tornarend

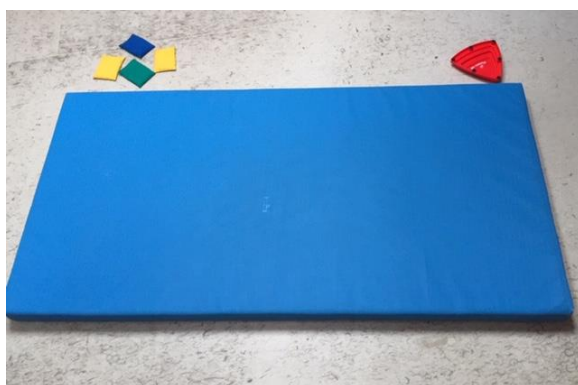
A tornatermi eszközön mindig megjelent a munkarendről levett kártya párja, ami a hívókép (lásd 8. kép). Erre ráhelyezte a kezében levő kártyát és elvégezte az adott tornafeladatot.



8. ábra

Zsámoly hívóképpel

A feladat elvégzését követően a kártyát levette a hívóképről és visszament a torna munkarendhez. Az elvégzett feladat kártyáját a feladatsor alatti dobozba helyezte és levette a következő kártyáját, majd folytatta azon az eszközön a tornát. Azoknál a feladatoknál, ahol többször kellett a feladatot végrehajtani, pl.: gurulás nyújtott testtel a matracon, ott babzsákokkal jeleztük a gurulások mennyiségét. A matrac bal oldalán kezdte a feladatot, megfogott egy babzsákot és a matrac jobb oldalán lévő dobozba helyezte, majd visszagurult (lásd 9. kép). Ebben a feladatban a feladatra szánt időt a babzsákok mennyiségével jeleztük, hiszen addig tartott a feladat, amíg az összes babzsák elfogyott baloldaltól, és a jobb oldali dobozba került.



9. ábra

A feladatvégzés mennyiségének jelölése babzsákkal

Mivel a kirakó volt a kedvenc játéka, babzsákok helyett néha egy formakirakó néhány darabját kellett a bal oldali dobozból a jobb oldalon levő kirakóba behelyeznie. Azoknál a feladatoknál, amelyeknél nem tudjuk számszerűsíteni a feladatvégzést, vizuális órával jeleztük a feladatra szánt időt. Ez a segítségadás a munkaszervezés egyik kiváló példája.

Kézműves foglalkozáson a következő vizuális munkarendet alkalmaztuk a szőlő készítéséhez (lásd 10. kép):



10. ábra

Munkarend a szőlő készítéséhez

A feladat elvégzésének **módját** a munkaszervezés mutatja meg számára. A vizuálisan támogatott tevékenység segíti a megértést. Ezáltal egyre önállóbban tud részt venni egy feladat megoldásában. A végrehajtó működések zavara miatt egy feladat megoldásának menetét a gyermek szimbólumszintjéhez, képességeihez alkalmazkodva, a feladatot lépésről lépésre ábrázolva kell megjelenítenünk. L.G. az öltözködés területén volt önálló, ezért a szekrényének oldalára függőlegesen felhelyeztük a ruhadarabok képeit abban a sorrendben, ahogyan azokat fel kell vennie (lásd 11. kép). Ezzel a folyamatábrával segítettük a tevékenységszervezést és így idővel egyre önállóbb lett. Mindig a soron következő ruhadarabot választotta ki, csak a felvett ruha megigazítása igényelt némi segítséget.



11. ábra

Öltözés folyamatára

A fejlesztés következő lépéseként a piros nyíllal jelöltük számára a levetkőzés sorrendjét és kékkel pedig a felöltözését a fényképes folyamatábráján (lásd 12. kép).



12. ábra

Öltözés és vetkőzés folyamatára nyilakkal kiegészítve

Amikor a rajzos szimbólumokat is megértette, az öltözés-vetkőzés folyamatábráján is a tárgyak rajzait használta (lásd 13. kép).



13. ábra

Öltözés és vetkőzés rajzos folyamatábrája

A kézmosáshoz, fogmosáshoz és a wc használathoz is alkalmazzunk folyamatábrát azoknál a gyerekeknél, akik nehezen tudják megszervezni a feladat megvalósításához szükséges lépések sorrendjét.

A környezet kialakításával ösztönözhetjük a kommunikációt is. L. G. kedvenc játékait egy magasabb polcra helyeztem, a játékok fényképeit pedig számára elérhető magasságba a falra helyeztem a polc alatt (lásd 14. kép). A kiválasztott játék megszerzéséhez szükséges volt egy kommunikációs partner megkeresése, akinek az adott kártyát átadhatta. Később pedig egy kérdés megfogalmazására is tanítjuk a gyermekeket. A pedagógussal szemben állva segíthet neki a dajka, aki mellette vagy mögötte állva súgja neki a helyes kérés formát, miközben a játék kártyáját átadta Marcsi óvónéninek. Először csak a „Kirakót”, majd a „Kérem a kirakót” és végül a „Marcsi néni, kérem a kirakót!” mondatokat sajátította el kérésnél.



14. ábra

Játék választótábla

Hasonlóan kommunikációs nyomást gyakorlunk, amikor színezéshez nem adunk ceruzát. Várjunk, amíg jelzi, hogy ceruzát kér.

Egyéb vizuális segítségek:



15. ábra

Sorakozó vizualizálása



16. ábra

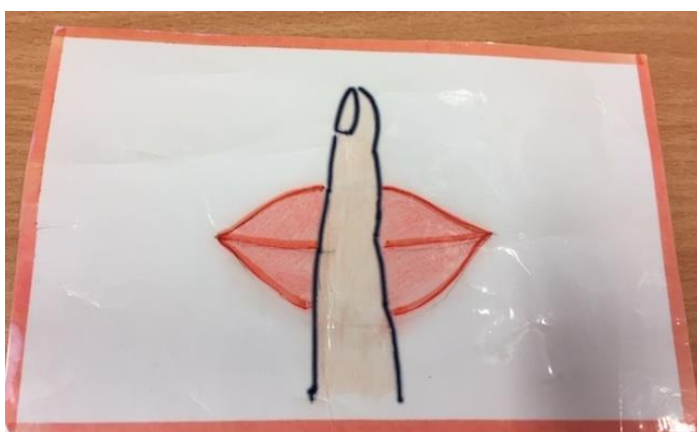
Ágy melletti szék a ruháinak lepakolásához



17. ábra
Heti időjárásjelző



18. ábra
Jó és rossz viselkedésformák



19. ábra
Vizuális viselkedésszabály kártyák

Mindannyian egy nyugodt és kiegyensúlyozott környezetben tudunk hatékonyan dolgozni és új feladatokat teljesíteni. Ennek hiányában fokozódik a stressz. Erre az autizmussal élő

gyermek viselkedésproblémákkal reagálnak. Számukra vizuálisan jelölnünk kell azt, hogy mi fog történni vele a foglalkozáson, milyen feladatokat kell megoldania, meddig fog tartani a foglalkozás. A foglalkozás terét egyénre szabottan kell kialakítanunk.

A **társas helyzetek megsegítése** a csoportban kezdődik, amikor a pedagógus a kortárssal való közös játékba beavatkozik és megsegíti. Az autizmussal élő gyermeknek tanítani kell azt, amit a neurotipikus gyerekek önállóan, intuitív módon is képesek elsajátítani, mint pl.: a társas viselkedési szabályokat. Az autólejtő játékkal játszott L. G. kortársával társasjátékszerűen, egyszer az egyik, míg a következő alkalommal a másik gyerek guríthatta le az autóját. Ebben a helyzetben gyakorolták a sorra kerülés kivárását és a játékszabályok betartását. Fontos, hogy a játékpartnereit váltakoztassuk. Minden gyermek személyisége más, a közös játék segíti a barátságok kialakulását. Az udvari játék során is szükség van a megsegítésre. Nehézséget jelent számukra a tevékenységek és azok sorrendjének a megtervezése. L.G. számára pedig tanítanom kellett, hogy az udvari játékokra is várakozni kell néha, hiszen több gyermek használja. A csúszdázásnál is irányítanom kellett, hogyan tud helyesen várakoznia, hova álljon, és mit tehet várakozás közben.

L. G. kiemelkedő képességekkel rendelkezett a matematika területén. Ezt a képességét többször is kiemeltük a foglalkozásokon, segítve ezzel a népszerűségét.

3. Óvoda-iskola átmenet kialakítása

Az autista gyermekeket fogadó intézmények számtalan nehézséggel találkoznak. A fejlődési zavar átlagos vagy átlag feletti intelligencia esetében is jelentősen befolyásolja, áthatja a gyermeki fejlődést, ezért sérülésspecifikus fejlesztésre minden érintett gyermeknek joga és szüksége van. Emiatt a többségi pedagógusoknak is fel kell készülniük a fogadásukra, a velük való megfelelő foglalkozásra.

Az intézmények és pedagógusok felkészülését támogatják az irányelvek. A sajátos nevelési igényű, köztük az autizmussal élő gyermekek óvodai és iskolai nevelését, oktatását meghatározó kerettantervek és irányelvek 2020-ban frissültek, elérhetőek az Oktatási Hivatal honlapján. Az Irányelvben foglaltak célja, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében a tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok ugyanúgy összhangba kerüljenek, mint más gyermekeknél. A jelenleg érvényes irányelvek szövegét szakértői team véglegesítette. A

frissített, véglegesített szöveg ezúttal nem jogszabályi megerősítést kapott, hanem az Oktatási Hivatal honlapján való megjelentetéssel vált érvényessé. Bár az irányelvek már nem jogszabályban szerepelnek ezek mégis olyan szakmai előírások, amelyeket a sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó oktatási intézmények kötelesek betartani.

(<https://aosz.hu/frissultek-a-sajatos-nevelesi-igenyu-sni-koztuk-az-autizmussal-elo-gyermekek-ovodai-es-iskolai-neveleset-oktatasi-meghatározó-kerettantervek-es-iranyelvek/>)

A legfontosabb feladatunk, hogy az oktatás, fejlesztés érzelmileg biztonságos közegben valósuljon meg. Érthetővé és bejósolhatóvá tegyük a környezetet, valamint, hogy segítsük a gyermeket a minél nagyobb fokú önállóság elérésében.

Ennek érdekében az óvodából iskolába való átmenetet úgy tudjuk megkönnyíteni, hogy még iskolakezdés előtt (augusztus végén) szervezünk egy intézményi találkozót, amelynek célja az iskola és az ott dolgozók megismerése.

Meghatározó szerepe van az intézmények közötti átmenetnél a célzott és strukturált tervezésnek, a már eddig bevált, működő gyakorlatok, információk átadásának. Ezzel is megkönnyíteni az autizmussal élő gyermek beilleszkedését az új környezetbe, illetve a pedagógusok feladatát, hogy minél hatékonyabb egyénre szabott segítséget tudjanak nyújtani.

Meghatározó szerepe van a gyermeket támogató gyógypedagógusnak a zökkenőmentes átmenet kialakításában. Az iskola megkezdése előtt, javasolt, hogy augusztus végén a gyógypedagógus, tanítók, szülő és gyermek találkozzanak az iskolában. A következő témákat beszéljék át és helyszíneket nézzék meg (természetesen ezen lista bővíthető, illeszkedve a helyi sajátosságokhoz):

- mutassák be az intézményt a gyermeknek
- nézzék meg a mosdót, hol van, milyen
- tekintsék meg az ebédlőt, hol lesznek az evőeszközök, tányérok, tálcák
- merre kell kimenni az udvarra, hol kell sorakozni
- az udvaron hol lehet majd lenni és mivel lehet játszani, mire kell figyelni
- melyik lesz a tanterme, hol fog ülni, hová kell tenni a táskáját
- ha lehetőség van rá szólaltassák meg a csengőt
- legyen egy kötetlen beszélgetés, ahol megismerheti a tanítókat, felteheti a kérdéseit

Jó ötlet lehet videót és/vagy képeket készíteni erről az alkalomról, melyet beragasztanak a gyermek füzetébe (szülő vagy gyógypedagógus), a videót pedig akár minden nap megnézheti iskolakezdés előtt. Így gondoskodhatunk arról, hogy az első napon már ismerős legyen számára az iskola.

4. A protetikus környezet kialakítása általános iskolában

Amennyiben megfelelő volt az átvezetés, akkor a gyermek szeptemberben úgy érkezik az iskolába, hogy tudja, hova kell mennie, hol fog ülni, kik a tanítók.

A következő típusos erősségekre lehet építeni a tanulás támogatása során az SNI irányelvek alapján:

- 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.

(https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok)

A vizuális segítségnyújtás alkalmazása a többségi iskolákban:

Támogatjuk vele a helyes, pozitív viselkedést, annak megértését, másrésről a tanulás folyamatát.

A segítségnyújtás megkezdése előtt tanítványunkat fel kell mérni, igényeit, szükségleteit, támogatás módját fel kell térképeznünk. Fontos szabály, hogy individuálisan, egyénre szabottan kell megterveznünk a környezet kialakítását.

Környezet adaptálása:

A felmérést követően látjuk, hogy milyen segítségre van szüksége a tanulónknak, mivel ez nagyon egyéni, ezért nem lehet olyan általános szabályokat megosztani, amit biztosan és feltétlenül alkalmaznunk kell. Ami valószínűsíthető, hogy a vizuális támogatás eredményes lesz, a gyermek számára valóban jutalomértékű pozitív megerősítéssel és motivációval sikereket érhetünk el. A rövid, egyértelmű kommunikációt jobban fogja érteni.

Példák:

- a gyermek megfelelő helyének megtalálása, talán szerencsésebb, ha elől ül, közel a pedagógushoz, hogy követni tudja az órai munkáját

- amennyiben asszisztens segíti, akkor hátul is ülhetnek
- a padon lehet jelölni, hogy minek hol a helye
- könyvek, füzetek szín szerinti megkülönböztetése
- táskájának, kabátjának, váltócipőjének, törölközőjének stb. helyének kijelölése
- vizuális segítség kihelyezése, ahová szükséges

javaslatok:

- Az iskola vezetése gondoskodjon arról, hogy az intézmény minden dolgozója tudjon róla, hogy autizmussal diagnosztizált tanulójuk van.
- Nagyon fontos az iskola bejárása, ha lehet még szeptember előtt (mi, hol található? Minden helyiség!)
- A különböző tevékenységekhez igazodó helyiségek és területek kijelölése (tanterem, mosdó, ebédlő, udvar stb.)
- A környezet beláthatóvá tétele (funkció szerint)
- Vizuális eszközök használatának egyénre szabása.
- Stresszt és szorongást megelőző környezet megteremtése.
- Átláthatóság, letisztultság.

Tananyagok adaptálása:

Egyénre szabottan kell megválasztani a tankönyveket és a tananyagokat.

A tankönyvek, munkafüzetek, egyéb segédletekkel szembeni elvárások: legyenek konkrét tartalmak, jól variálhatók, áttekinthetők, tartalmazzanak minél több valósághű fotót, képet.

Az egyes tantárgyak tanítása során lehetőleg a mindennapi életben előforduló valóságos tárgyakat használjuk. Az eszközök legyenek biztonságosak, tartósak, pótolhatók, strukturáltak, vizuálisak, egyénre szabottak.

Tananyag adaptálása:

A tananyagot mennyiségi és minőségi szempontból módosítani és redukálni kell a tanulók speciális szükségletei szerint. Az egyes tanítási területekre vonatkozó sajátos eltéréseket a helyi tantervben és az egyéni fejlesztési tervekben kell rögzíteni. A tananyag elsajátításához speciális módszerek és eszközök használata szükséges.

A tanulókat egyéni szükségleteiknek megfelelően mentesíteni kell a tananyagrészek vagy tantárgyak minősítése és értékelése alól. (SNI irányelvek 2020, https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok)

Tankönyvek átalakítása:

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

Szótár, kifejezések, fogalmak gyűjteménye, magyarázatok.

A munkafüzetek vezetésének segítése:

- jelöljük, hogy hová kell írni
- mekkora betűvel
- instrukció megmagyarázása

Számonkérés:

- ❖ egyéni megítélés, hogy szóbeli vagy írásbeli vagy mindkét típusú számonkérés ajánlott
- ❖ a dolgozatok mennyiségi, tartalmi, formai átalakítása is megvalósítható a gyógypedagógus segítségével

Osztálytársak megismerése:

Tanévkezdés során készíthetünk fényképet az osztálytársakról, ahogyan a padban ülnek, és ezt beragaszthatjuk a tanítványunk füzetébe, odaírhatjuk a neveket, így tud otthon is beszélni az osztálytársakról, ezzel megkönnyítjük a nevek megtanulását (természetesen a személyiségi jogok maximális tiszteletben tartása mellett).

Hangerőválasztás:

Számtalan gyermeknek vannak problémái a megfelelő hangerő megválasztásával. Folyamatosan túl akarják egymást kiabálni, ez első osztályban felerősödve megjelenik. Az autizmussal élő gyermekek között is van olyan, aki hangos és nehezen tudja szabályozni. Van köztük halk, van, aki nehezen viseli a zajongást és olyan is, akinek nem okoz problémát. A következő táblázat segítségével láthatóvá tudjuk tenni a hangerőt (lásd 1. táblázat). A gyermekek nagyon könnyen megtanulják, hogy mikor hogyan kell beszélni. Későbbiekben elég azt mondani, hogy: „Szeretném, ha a hangerőd a sárgában lenne!” vagy „3-as hangerővel beszélj!” Eljuthatunk odáig is, hogy már csak a 3-as kell felmutatni az ujjunkkal és elhalkulnak a gyermekek.

5	üvöltés/csak vészhelyzetben 
4	udvaron, játszótéren/kinti hang 
3	iskolában, otthon/beszédhang 
2	halk hang/suttogás 
1	nem beszélek/csendben vagyok 

1. táblázat: Kari Dunn Buron, Mitzi Curtis: A csodálatos 5-pontos skála alapján

Indulatkezelés:

Találkozhatunk dühkezelési, indulatkezelési problémákkal is – nemcsak autizmussal élő diákjaink – körében. Ennek számtalan oka lehet. Fontos feltárnunk az okokat, ha tudjuk, hogy mi az, ami kiválthatja tanulónknál az indulatot, akkor sikeresebbek lehetünk annak megelőzésében, kezelésében is.

A viselkedésnek az a megítélése, hogy problémás vagy sem, fontos következményekkel jár, mert ettől függ a többi embernek az ő viselkedésére adott válasza. Ha a viselkedést elfogadhatatlannak vagy kihívást jelentőnek ítélték, akkor teljesen másként fognak rá reagálni, mint ha elfogadhatónak tartanák. (Zarkowska, Clements 2007.) Az autizmussal élő gyermek, ha nehezen küzd meg egy szociális helyzettel, annak az valószínűsíthető a hátterében, hogy kevésbé rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek mások megértését segítik elő. A mindennapok stresszhelyzetével való megbirkózás is komoly problémákat eredményezhet. Ezeknek a megoldásában segítséget kell nyújtanunk számunkra. (Powell, A. 2017)

Gyógypedagógusként fontos feladatommak tartom a kihívást jelentő viselkedések mögött rejlő okok feltérképezését, objektív, tényeken alapuló megfigyeléssel, a viselkedés kontextusának megismerését. Ebből kiindulva tudjuk megtervezni az eredményes és szakszerű beavatkozást. Az okok megtalálásának leghatékonyabb technikája a természetes, mindennapi helyzetekben való megfigyelés végzése. Ennek szakszerű módja a S.T.A.R. Modell használata, ami egy tudományos evidencián alapuló módszer, amelyben a megfigyelésen, a kapott eredmények értékelésén van a hangsúly, valamint meghatározó szerepet kapnak a környezeti hatások és a tanulás. (Janoch M. 2012)

Ennek a megfigyelésnek az eredményét, a gyermek tanítóinak, gyógypedagógusának és a szülőknek közösen érdemes átbeszélniük és a megfelelő stratégiákat kidolgozniuk.

A következő honlapon sok érdekes, hasznos terméket, anyagot találunk, melyek segítségével az indulatkezelést segíthetjük.

<https://www.spiribuuu.com/hu/>

Zavaró zajok:

A leggyakrabban előforduló szenzoros érzékenység egy többségi iskolában a zajra való reagálás. Ennek megoldásaként használhatunk fülest, ami lehet egyszerű fejhallgató, ami esetleg már nem működik, vagy munkavédelmi zajvédők (lásd 20. kép).



20. ábra

Munkavédelmi zajvédő és fejhallgató

Érdeemes ezt is úgy bevezetni, hogy legyen belőle 2 – 3 darab az osztályteremben, a tanári asztalra helyezzük ki, hogy onnan bárki elvehesse, akinek szüksége van rá. Így nem fogja különncnek érezni magát az autizmussal élő tanítványunk, ha társai közül bárki használhatja. A szünetek elviselhetőbbé tétele a cél, illetve a túlterhelődés megelőzése. Előfordult olyan eset is, hogy egy tanító vette fel, amikor erősödött az órán a zajongás. Amikor a gyermekek meglátták, úgy meglepődtek, hogy azonnal elhalkultak.

Amennyiben lehetőség van rá, akkor a tanteremben kialakíthatunk egy „csendes sarkot”, ami nagyon egyszerűen állhat egy fotelből vagy babzsákból és elkeríthetjük szekrénnel vagy polccal (lásd 21. kép). Ezzel lehetőséget teremthetünk arra, hogy el tudjon vonulni az a tanuló, akinek sok az inger, ami körülveszi.



Forrás: loveearnlivegrow.blogspot.com

21. ábra

Csendes sarok

Szabályok:

Az iskolai életben számtalan írott és íratlan szabállyal találkozunk, amelyek sok gyermeknek egyértelmű, míg másoknak nehezebben érthető és tartható be. Az autista tanulóink sokszor nem úgy vagy nem azt értik a szabályok alatt, amit mondani akarnak vele. Emiatt nagyon fontos, hogy a szabályokat vizualizáljuk, mások szempontjait megértessük velük (lásd 22. kép). Az elvárások vonatkozhatnak a tanórai viselkedésre, a tanórák közötti szünetekre az udvari szabad játék szabályaira, az ebédlőben lévő közös étkezésekre, a tornaterem és öltöző használatára, valamint az iskolai színtér minden területére és az iskolai programokra is.

Példa:



Forrás: <https://arasaac.org/pictograms/search/veszekszik>

22. ábra

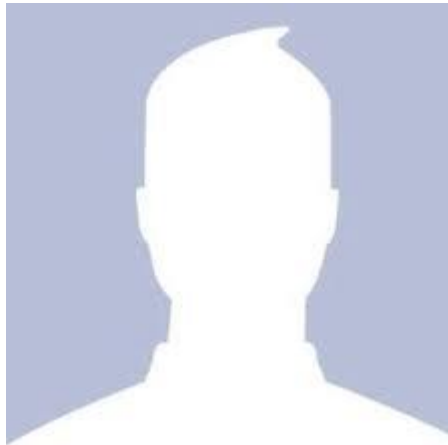
Szabály kártya

Összegzés

Az óvoda és iskola kezdését egy jó tervezéssel sikeresen meg lehet oldani, sőt számtalan körülményre is felkészülhetünk az iskolai és óvodai élettel kapcsolatban. Viszont jó néhány olyan helyzettel találkozhatjuk szembe magunka, amelyet az adott pillanat, tantárgy, tananyag, osztálytárs, csoporttárs, környezet okoz. Azokra nehéz előre felkészülni, de minél gyorsabban és tudatosan kell rájuk reagálni. Ehhez elengedhetetlen a team munka (szülők, pedagógusok, gyógypedagógus, logopédus és egyéb szakemberek), a partnerek együttműködése, valamint az autizmus specifikus módszerek szakszerű alkalmazása. Az SNI irányelvek használata rengeteget segíthet egy többségi óvodába járó vagy általános iskolában tanuló autizmus diagnózissal rendelkező gyermek oktatás–nevelésében. A sikeres integráció csak autizmusspecifikus támogatással valósulhat meg. Segíteni kell a pedagógusokat, hogy megfelelően tudják támogatni az autizmussal élő tanítványaikat.

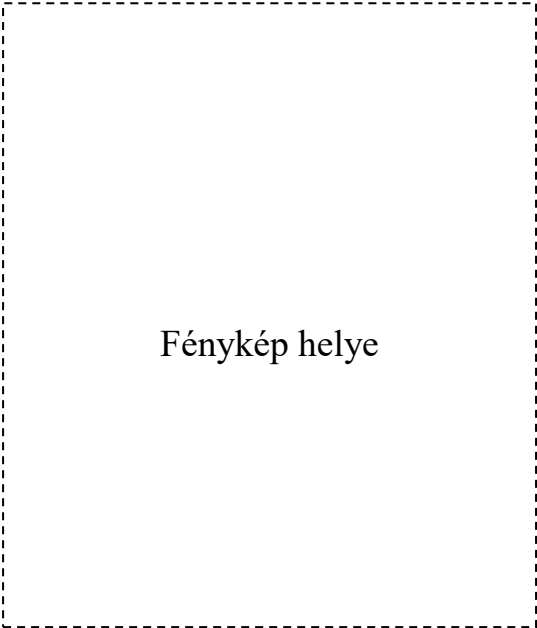
MELLÉKLET

1. számú: Fényképgyűjtemény az óvodakezdéshez



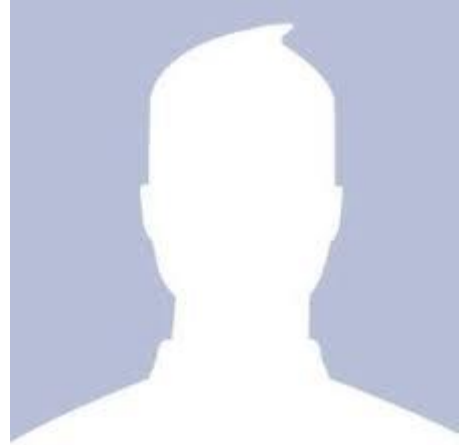
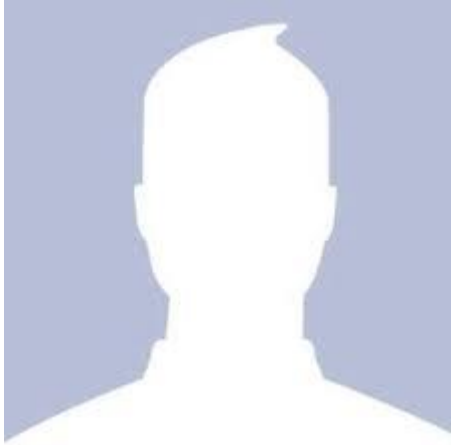
FÉNYKÉPEM

NEVEM:

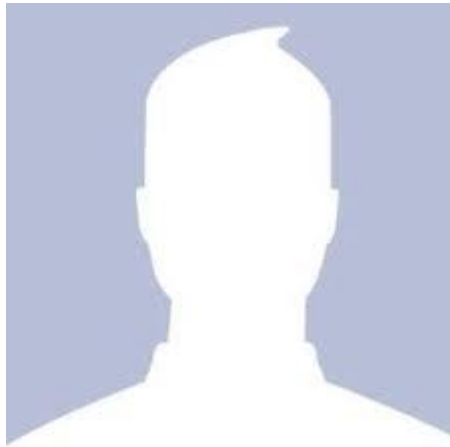


Fénykép helye

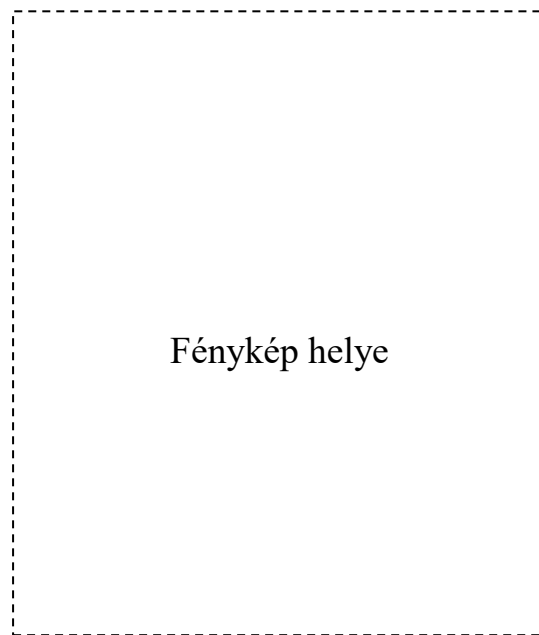
ÓVODÁM



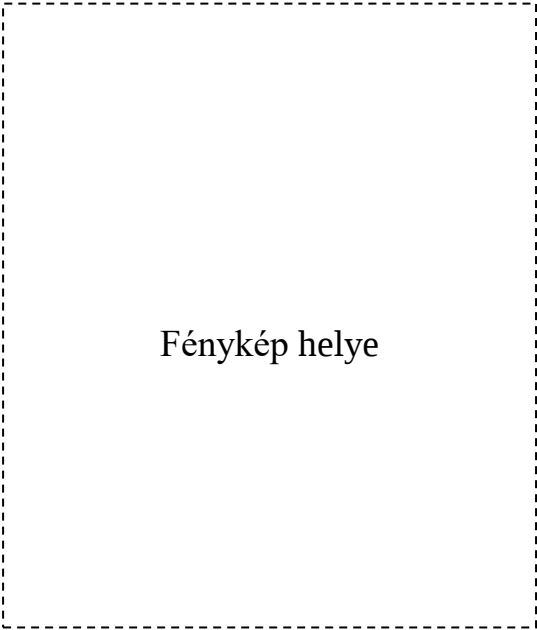
ÓVÓNŐK



DAJKA NÉNI

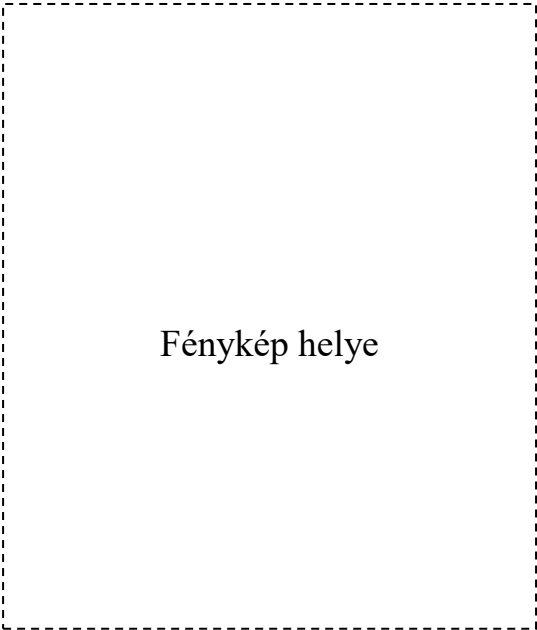


CSOPORTSZOBÁM



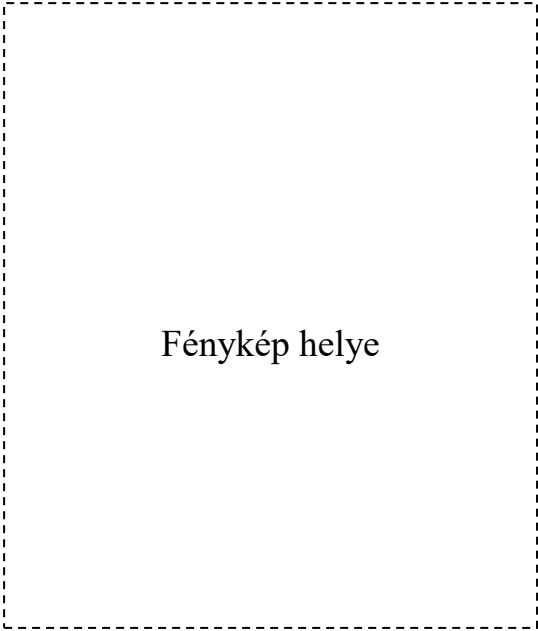
Fénykép helye

ÖLTÖZŐ SZEKRÉNYEM



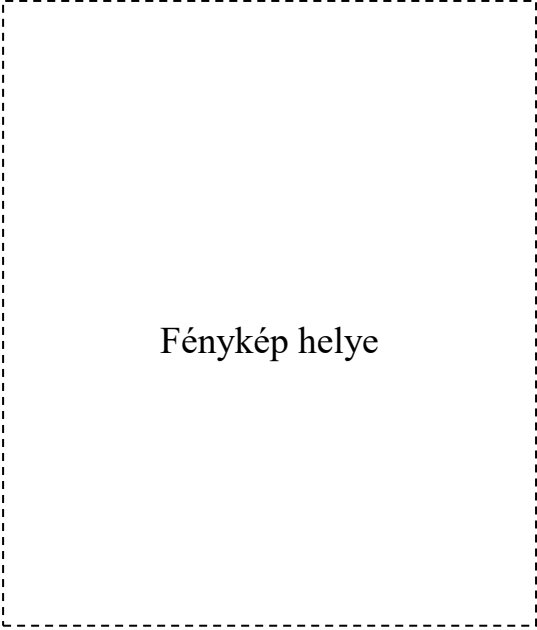
Fénykép helye

MOSDÓ



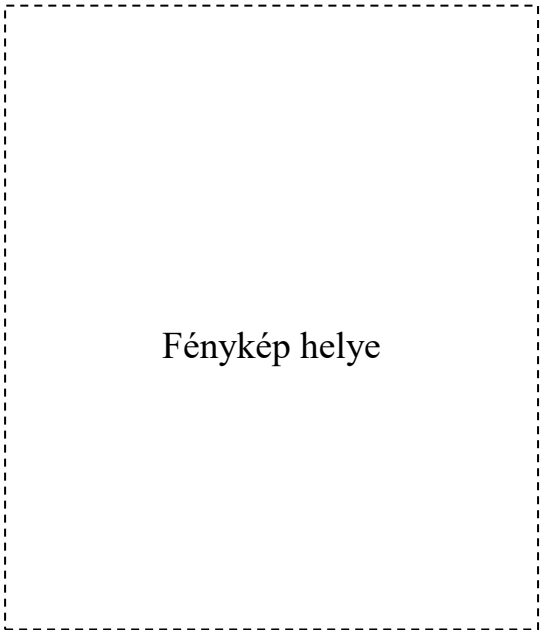
Fénykép helye

TORNATEREM



Fénykép helye

UDVAR



Fénykép helye

CSOPORTKÉP

IRODALOMJEGYZÉK

Balázs Anna - Őszi Patricia - Prekop Csilla és az Autizmus Kutatócsoport munkatársai (1997): *Pedagógiai irányelvek az autista, autisztikus, pervazív fejlődési zavarban szenvedő gyermekek fejlesztéséhez, neveléséhez, tanításához*. Kapocs Kiadó, Budapest.

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

Dunn Buron, K.- Curtis, M. (2016): *A csodálatos 5-pontos skála*. Geobook Kiadó.

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

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, M. (2012): *Problémás viselkedések megelőzése és kezelése autizmus spektrum zavarokban*. Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest.

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

Powell, A. (2017): *A harag megértése*. AOSz, Geobook Hungary Kiadó.

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

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

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

AOSz: *Frissültek a sajátos nevelési igényű (SNI), köztük az autizmussal élő gyermekek óvodai és iskolai nevelését, oktatását meghatározó kerettantervek és irányelvek*, megjelenés dátuma: 2020. 06. 10. 13:39, <https://aosz.hu/frissultek-a-sajatos-nevelesi-igenyu-sni-koztuk-az-autizmussal-elo-gyermekek-ovodai-es-iskolai-neveleset-oktatasat-meghatarozo-kerettantervek-es-iranyelvek/>

Irányelvek és alapprogramok: *A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve, Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*, 2020, https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

ILLUSZTRÁCIÓHOZ HASZNÁLT KÉPEK FORRÁSA

lovelearnlivegrow.blogspot.com

<https://arasaac.org/pictograms/search/veszekszik>

AJÁNLOTT WEBOLDAL

<https://www.spiribuuu.com/hu/>