



Magyarország célba ér



ÓVODAI PROGRAM AUTIZMUSSEL ÉLŐ GYERMEKEKET NEVELŐ ÓVODÁK SZÁMÁRA

Autizmus Alapítvány

2007

*Készült a magyar állam és az Európai Unió (HEFOP 2.2.1-P.-2004-11-0037/4.0)
támogatásával*

TARTALOM

1. Bevezetés	3. oldal
2. Az óvodai élet megszervezésének elvei és gyakorlata	7. oldal
3. A protetikus környezet kialakítása	8. oldal
4. Kommunikációs készségek fejlesztése	12. oldal
5. Szociális készségek fejlesztése	20. oldal
6. A játék szerepe a fejlesztésben	24. oldal
7. A külső világ tevékeny megismerése: a tanulás	27. oldal
8. Önkiszolgálási készségek fejlesztése, házimunka elemeinek tanítása	30. oldal
9. Mozgás	34. oldal
10. Problémás viselkedések megelőzése és kezelése	37. oldal
11. Mellékletek	39. oldal
12. Szakkifejezések jegyzéke	51. oldal
13. Felhasznált irodalom	52. oldal

1. Bevezetés

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30. §-a az autizmus spektrum zavarokban érintett gyermek számára is biztosítja a fogyatékoság típusának megfelelő pedagógiai ellátáshoz való jogot a sérülés felismerésének pillanatától kezdve. A speciális pedagógiai ellátásnak a gyermek 3, de maximum 5 éves koráig korai fejlesztés formájában kell megvalósulnia, majd ezt követően sérülés-specifikus óvodai ellátásra jogosult. Programunk elsősorban az autizmussal élő gyermekeket integráltan nevelő óvodák számára készült, de tartalmát tekintve speciális intézményekben, vagy a korai fejlesztés szakaszában is jól alkalmazható.

Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelésének alapelvei megegyeznek az Óvodai nevelés országos alapprogramjának alapelveivel és kiegészülnek a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének vonatkozó irányelveivel.

1.1. Az autizmussal élő gyermekek jellemzése

Az autizmussal élő gyermekre legjellemzőbb a kölcsönösséget igénylő szociális készségek, illetve a rugalmas gondolkodás és kreativitás területén tapasztalható kognitív deficit, a beszéd szintjéhez képest károsodott kommunikáció, az egyenetlen intelligencia, illetve képességprofil és a következményes sztereotíp viselkedés, érdeklődés, aktivitás. A deficit okozta elsődleges és másodlagos viselkedési tünetek az igen súlyosból a jól kompenzált állapotban csaknem tünetmentessé változhatnak, és az élet különböző szakaszaiban különböző formában jelentkezhetnek. Új helyzetben, váratlan események hatására felerősödhetnek a típusos tünetek. A tünetek változatossága mellett az autizmus súlyossága széles skálán szóródik. Az autizmus spektrum zavarok gyakran társulnak egyéb problémákkal, melyek a következőképpen csoportosíthatóak:

- értelmi fogyatékoság, mint a leggyakrabban társuló fejlődési zavar,
- beszéd-, érzékszervi-, mozgás- vagy "más" fogyatékoság,
- viselkedésproblémák, pl. agresszió, autoagresszió,
- étkezési és alvási zavarok előfordulása is gyakori.

A fejlesztés, illetve a hagyományos tanítási módszerek és tervezés módosítása szempontjából kiemelkedő jelentőségű speciális tulajdonságok:

- a másik személy szándékának, érzéseinek, érzelmeinek, gondolatainak, szempontjának meg nem értése, az önmagára vonatkoztatás hiánya, legsúlyosabb esetben képtelenség arra, hogy az embereket, mint számára a valóság egyéb elemeinél fontosabbakat, a tárgytól megkülönböztesse,
- belátás hiánya vagy korlátozott volta egyrészt a saját tudásával kapcsolatban, másrészt a tudás, illetve ismeret megszerzésének forrásával, módjával kapcsolatban,
- a szociális megerősítés jutalomértékének, illetve a belső motiváltságnak gyakran teljes hiánya, - a gyermekeknek nagyon kevés dolog, vagy szokatlan dolog okoz örömet,
- a beszéd korlátozott megértése, még látszólag jó beszédprodukciónak mellett is ezt a nehézséget fokozzák a beszéd emocionális, szociális sajátosságai,
- az egyenetlen képességprofil (pl. ismeretek és önellátás, mechanikus és személyes memória közötti szakadékszerű különbségek).

Típusos erősségek, amelyekre az autizmussal élő gyermekeknél építeni lehet:

- a megfelelő szintű vizuális információ általában informatív,
- tanult rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás,
- jó mechanikus memória,
- megfelelő környezetben, érdeklődésének megfelelő témánál kiemelkedő koncentráció,

kitartás,

- egyes, nem szociális tartalmú területeken relatíve jó képesség (pl. memoriter, zene).

Típusos nehézségek és kognitív problémák, amelyekkel számolni kell a fejlesztés során:

- szenzoros ingerfeldolgozás zavarai,
- figyelemzavar,
- utánzási képesség deficitje,
- percepció, vizuomotoros koordinációs problémák,
- analízis, szintézis műveleteinek problémája,
- lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás deficitje,
- általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának problémája,
- emlékezetfelidézési problémák (szociális tartalmaknál és személyes élményeknél),
- nehézség már ismert tudásanyagban szociális elem bevezetésekor vagy új körülmények közötti alkalmazáskor,
- a feladat céljának nem értése, reális jövőre irányultság hiánya,
- szimbolikus gondolkodás fogyatékosága,
- énkép, éntudat fejlődésének deficitje,
- a valóság téves értelmezése, felfogása,
- realitás és fantázia összetévesztése,
- szóbeli utasítások félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többtagú utasítások esetén,
- képességek, ismeretek kreatív (nem idioszinkretikus) alkalmazásának hiánya,
- gyermekközösségben áldozattá, bűnbakká válás, más esetben szociálisan inadekvát viszonyulás a kortársakhoz,
- strukturálatlan időben passzivitás, reaktív viselkedésproblémák,
- félelmek, fóbiák (gyakran - más által megszokott - hétköznapi tárgyaktól, hangoktól).

A fenti problémák következménye, hogy a szociális-kommunikációs kontextusban zajló ismeretsajátítás akadályozott, ezért az autizmussal élő gyermekek számára a világról való megértés keretétől elsősorban nem a személyek közötti kapcsolatok szolgálnak.

1.2. Az óvodai nevelés céljai

Az autizmussal élő gyermekek fejlesztésére vállalkozó óvoda nevelési céljai és alapelvei a következő szempontokban megegyeznek a közoktatási rendszer egyéb profilú óvodáival, amennyiben:

- elősegíti a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődését,
- a gyermeki személyiség minél teljesebb kibontakoztatását,
- fontos nevelési célja a gyermekek egészséges életmódra szoktatása,
- figyelembe véve az életkori és egyéni sajátosságokat, az eltérő fejlődési ütemet.

Másrészt kiegészülnek a fogyatékoságnak megfelelő speciális célokkal:

A legáltalánosabb távlati cél az egyéni képességek, fejlettségi szint mellett elérhető legjobb felnőttkori szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése. Ennek elérése érdekében szükség van a fogyatékos készségek kompenzációs, rehabilitációs fejlesztésére, a fejlődési elmaradás, a másodlagos problémák kezelésére, a mindennapi gyakorlati készségek speciális módszerek segítségével való tanítására. A típusosan egyenetlen képességstruktúrán belül elsődleges cél az elmaradt területek fejlesztése az átlagos vagy kiemelkedő képességek gondozása mellett.

Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelésének célja az elemi adaptív viselkedések kialakítása:

- szociális, kommunikációs készségek célzott fejlesztése,
- az autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások lehetséges célirányos kompenzálása,
- a sztereotíp, szociálisan nem megfelelő viselkedések kialakulásának megelőzése, illetve korrekciója,
- a fogyatékoság specifikus, protetikusan, augmentatív környezet, eszközök, módszerek és szokásrendszer kialakítása és használatának elsajátíttatása.

A fenti speciális óvodai célok eléréséhez a következő feladatok kapcsolódnak a fő fejlesztési területeken:

Kommunikáció és szociális viselkedés

- beszéd előtti (preverbális) csecsemőkori kommunikáció elemeinek tanítása,
- szociális kapcsolatteremtés elemeinek tanítása,
- beszéd vagy ennek hiányában alternatív, vizuális eszközzel történő kommunikáció használatának tanítása,
- tanítási helyzetben szükséges elemi szociális viselkedés kialakítása,
- augmentatív kommunikációs eszközök használatának tanítása mindennapi élethelyzetekben, a protetikusan környezet részeként.

Fejlődési funkció elmaradások, korai elemi készségek

- alapvető önkiszolgálási készségek kialakítása: étkezés, szobatisztaság, öltözés, tisztálkodás.

Korai kognitív funkciók

- elemi logikai műveletek, fogalmak, összefüggések tanítása
- szociális kognitív készségek fejlesztése,
- egyszerű aktivitásformák kialakítása strukturált keretek között,
- általánosítás képességének fejlesztése,
- az elsajátított képességek önálló használatának tanítása,
- az elsajátított képességek más összefüggésben való használata,
- képességek alkalmazása más, elsősorban otthoni környezetben.

Viselkedésproblémák kezelése, megelőzése, alternatív viselkedések kialakítása

- kétszemélyes tanítási helyzetben való részvétel viselkedési elemeinek kialakítása,
- csoportba való beillesztés kialakítása,
- óvodán kívüli környezethez való adaptív viselkedés kialakítása.

A gyermekekkel kapcsolatos gondozási feladatok ellátása

A fenti célok és feladatok megvalósítása érdekében az óvodai nevelés, illetve ideális esetben a szülőkkel való szoros együttműködés eredményeképpen a gyermek egész ében töltött idejét, ezen belül különösen a természetes élethelyzeteket ki kell használni a fejlesztésre.

1.3. Általános módszertani alapelvek

1. Az óvodai fejlesztés minden esetben formális és informális felméréseken alapuló, egyéni fejlesztési terv alapján történik. E felmérések fókuszában a szociális adaptáció színvonala, a spontán kommunikációs szint, és a kognitív képességek állnak. Az egyes képességterületek fejlesztése közvetlenül a felmért meglévő és kialakulófélben lévő készségek azonosításán alapszik.

2. A felmérés során azonosított, már meglévő készségek alapot jelentenek a további készségek kialakításához, így azok használatát folyamatosan el kell várni (különbön elveszhetnek).
3. Az idő, az élethelyzetek, a tevékenységek gondos, pontos, a gyermek által jól átlátható strukturálása elengedhetetlen. Az óvodai környezet protetikusan (segítő) környezeté alakítása és az ehhez kapcsolódó vizuális eszköztár megteremtése (az időbeli és térbeli tájékozódás, vizuális struktúra létrehozása) integrált óvodai környezetben is.
4. Az egyes gyermeknek megfelelő, egyéni motivációs rendszer létrehozása szükséges.
5. Augmentatív, vizuálisan segített kommunikációs rendszer a speciális környezetben belül a személyek között, beleértve a gyermek felé irányuló minden kommunikációt.
6. A gyermek felé irányuló kommunikációnak mindenkor igazodnia kell a gyermek mentális korához, beszédértésének valódi szintjéhez és autisztikus nehézségeihez: mennyiségében, tartalmában, időzítésében, szóhasználatában, nyelvi komplexitásában, változatosságában, metakommunikációjában.
7. A szociális fogyatékossgal összefüggő tanítási nehézség miatt keresni kell az információk átadására a gyermek szintjének megfelelő és szociális vonatkozásoktól mindinkább független módszereket: pl. vizualizált instrukció, folyamatábra, számítógépes oktatás stb.
8. A fejlesztésben és a viselkedésproblémák kezelésében alapvető a kognitív-viselkedésterápiás módszerek alkalmazása.
9. Az általánosítás nehézsége miatt törekedni kell arra, hogy az új ismereteket valós élethelyzetekben sajátítsa el a gyermek, és a már megtanult ismereteket minél több helyzetben megtanulja alkalmazni.
10. A szimbolikus gondolkodás sérülése miatt a gyermekek fejlesztése során a játéktárgyak használata helyett törekedni kell a valós, a mindennapi életben használt tárgyak, eszközök alkalmazására, illetve a játéktárgyak használatát tanítani kell.
11. Az óvodai fejlesztés során a sérülés-specifikus szociális, kommunikációs és kognitív fejlesztés áthatja az óvodában eltöltött idő minden percét.

1.4. A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére

A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére nem határozhatóak meg, mindenkor az autizmus súlyossága, a gyermek mentális képességei és fejlődési üteme közösen alakítják a képet. A gyermek 8. életévéig részesülhet speciális óvodai ellátásban, ezt követően az illetékes tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság vizsgálat alapján hoz határozatot: kijelölheti a gyermek számára a megfelelő oktatási - nevelési intézményt.

2. Az óvodai élet megszervezésének elvei és gyakorlata

2.1. Személyi feltételek

Képzetség

Az autizmussal élő gyermekek óvodai fejlesztéséhez autizmus területén speciálisan képzett szakember (gyógypedagógus, óvodapedagógus, asszisztens) szükséges.

Integráció esetén (teljes, részleges, fordított), fontos, hogy képzett pedagógus készítse fel a kortársakat és a szülői közösséget az autizmussal élő gyermek fogadására. Az autizmussal élő gyermekkel foglalkozó többségi óvoda pedagógusának szüksége van a szoros kapcsolattartásra speciálisan képzett szakemberrel, aki az elsődleges fejlesztési irányok kijelölésében, a mindennapi, egyénre szabott autizmus specifikus fejlesztési feladatok megtervezésében, értékelésükben nyújt segítséget.

Speciálisan képzett az a pedagógus, szakember, aki megfelelő elméleti felkészültséggel rendelkezik az autizmussal, mint fejlődési zavarral, és a lehetséges speciális pedagógiai és kognitív viselkedés terápiás beavatkozásokkal kapcsolatban. Gyakorlati tapasztalata van a fejlesztés során használatos speciális megközelítések, módszerek, eszközök alkalmazásának tekintetében.

Fontos, hogy a fent említett feltételek mellett a pedagógus legyen kész a család elképzeléseivel összhangban megtervezni a pedagógiai célokat, törekedjen a szülővel, történő folyamatos együttműködésre. Legyen kreatív, pozitív hozzáállású. Nyugodt, határozott, következetes, visszafogott tanítási stílust képviseljen, kerülje a bőbeszédűséget. Legyen képes objektíven értékelni a fejlesztési tervét, a célkitűzéseket, és szükség szerint módosítani azt. Fontos, hogy az intézmény minden munkatársa szerezzene legalább elemi ismereteket az autizmussal élő gyermekkel való kommunikációról, együttműködésről, és segítsék a pedagógust, illetve a gyermeket a kitűzött célok elérésében.

Létszám

Integrált (fordított, részleges, teljes) csoportban az integráló csoport pedagógusa mellett feltétlenül szükséges egy kiképzett pedagógiai asszisztens, aki segíti az autizmussal élő gyermeket a nap folyamán.

2.2. Tárgyi feltételek

Alapvetően fontos, hogy a tárgyi környezet biztonságos legyen az autizmussal élő gyermek számára is. Esetükben nem mindig elégedhetünk meg azokkal a biztonsági óvintézkedésekkel, melyeket tipikusan fejlődő óvodások számára dolgoztak ki. Gyermekenként, személyre szabottan szükséges végiggondolni a lehetséges veszélyforrásokat. (pl. pica esetén nem lehetnek elől apró tárgyak, vagy mérgező anyagok). Érdemes gondolni a szenzoros érzékenységekre, vagy éppen a túl magas ingerküszöböl adódó veszélyekre is.

Az autizmussal élő gyermekek fejlesztése során törekedni kell a mindennapi életben használt tárgyak, eszközök alkalmazására. Érdemes olyan játékokat, eszközöket beszerezni, melyek használati módja ránézésre is jól érthető (ilyenek például a Montessori eszközök). Az óvodai fizikai környezet strukturáltsága, szervezettsége biztosítson megfelelő munkakörnyezetet a pedagógusnak, valamint hatékonyan segítse elő az autizmussal élő gyermekek lehető legnagyobb önállóságát.

3. Protetikus környezet kialakítása

Az autizmus olyan fejlődési zavar, mely súlyosan akadályozza a tárgyi és szociális környezet megértését, a célszerű, adaptív viselkedés fejlődését.

A károsodás következménye, hogy az autizmusban érintett gyermekek számára a szociális partnerek által nyújtott nyelvi információk nem adnak elegendő támpontot viselkedésük megszervezéséhez. A hagyományos tanulási-tanítási stratégiákkal kudarcot vallanak: A nyelvi instrukciók, a társadalmi elvárásokra, szabályokra való hivatkozás rendszerint nem vezet eredményre. Számos autizmussal élő gyermek küzd szervezési problémákkal (nem tudják, hol kell lenniük, mit kellene tenniük, hogyan játszhatnak egy eszközzel stb.), és a receptív nyelvi nehézségek miatt sokszor nem értik a közléseket. Szociális- kapcsolatteremtési nehézségeik miatt gyakran kerülnek a társas helyzeteket. Az autizmussal élő gyermekek környezetüket sokszor kaotikusnak látják, érzékelik. Számukra az emberek viselkedése kiszámíthatatlan, a környezet változásai nehezen követhetőek. Éppen ezért sokszor tanúsítanak ellenállást a változásokkal szemben.

A fejlődés érdekében viszont nagyon fontos, hogy az autizmussal élő gyermekek változatos aktivitásokban vegyenek részt, lehetőleg önállóan. Kutatások eredményei szerint számukra sokkal könnyebben feldolgozhatók a látható, konkrét, térben és időben állandó információk, mint a szóbeli közlések.

Ezért esetükben az élő nyelv és a szociális közvetítés helyettesítendő és kiegészítendő egyénre szabott **vizuális környezeti támpontokkal**. A vizuális környezeti támpontokat összefoglalóan protetikus környezetnek nevezzük. A környezet adaptálásának célja a tájékozatlanság, bizonytalanság, az újtól, ismeretlen eseménytől való szorongás csökkentése, és a frusztrációból következő inadaptív viselkedések megelőzése, ezért integrált óvodai környezetben is fontos annak biztosítása.

A protetikus környezet elemei:

- a. A tér strukturálása.
- b. Napirend (tér-idő struktúra).
- c. Munkaszervezés.
- d. Munkarend.

A tér strukturálása:

A tárgyi környezet megfelelő felépítése, áttekinthetősége vizuális támpontokkal szolgálhat a gyermekeknek. A terem bútorainak elrendezése segítheti a gyermekek önálló tevékenységét, a szabályok és határok felismerését és azokhoz való alkalmazkodást. A különböző tevékenységekhez igazodó helyszínek kijelölése, határvonalak világos jelölése, az eszközök adott helyszínen való alkalmazása elősegíti, hogy a gyermekek önállóan felismerjék, hol tartózkodnak, milyen viselkedést vár el a környezet. A környezet érthetővé tétele és a szokások együttes kialakítása biztonságot ad az autizmussal élő gyermekeknek.

A megfelelő tér kialakításánál figyelembe kell venni a következő szempontokat:

- A környezet legyen biztonságos, a gyermekek testi épségét veszélyeztető eszközök és anyagok megfelelő tárolása, elhelyezése, szökés, elkóborlás megelőzése nagyon fontos.
- Az önálló tevékenykedésre szánt terület legyen csendes, ingerszegény, esetleg "kuckó" alakítható ki a csapongó figyelmező gyermeknek.
- A szabadidős terület legyen a kijárattól távol, világosan jelölt területi határokkal, pedagógus számára jól átlátható. Csak olyan játékeszköz legyen a polcon, amit tudnak használni a gyermekek. Fáradékony, szenzorosan érzékeny gyerekeknek pihenőkuckó alakítható ki.
- Az étkezés helye legyen egyértelmű a gyermekek számára. Ha nem tudunk erre külön teret biztosítani, feltétlenül jelezzük jól láthatóan (pl. asztalterítő, asztal helyzetének megváltoztatása), hogy milyen tevékenység következik.

- A mosdók legyenek közel a csoportszobához. Az önálló vécé használat, valamint toalett-tréning esetén is célszerű, ha a gyermekeknek nem kell hosszú utat megtennie a csoportszobától a mosdóig.

Az idő strukturálása

Az autizmussal élő gyermekeknek problémát okoz a szimbolikus, elvont, átmeneti, láthatatlan információk feldolgozása.

Érthető, hogy súlyos nehézséget jelent számukra a "láthatatlan idő" fogalma, mely rendkívül elvont. Bizonytalansághoz, félelemhez vezethet, hogy nem tudják a nap folyamán mi fog történni, egy-egy tevékenység mennyi ideig tart, meddig kell várakozni, lesz-e kedvelt tevékenység, esemény. A neurotipikusan fejlődő gyermekek is igénylik a fent említett kérdésekre a válaszokat, de ők képesek arra, hogy önállóan megtanulják az események sorrendjét, hogy hogyan helyezkednek el ezek között az általuk kedvelt, illetve kevésbé kedvelt tevékenységek. Spontán módon megtanulnak térben, időben és emberi viszonylatokban tájékozódni, valamint képesek megszervezni saját viselkedésüket.

A tevékenységek sorrendiségének (pl. szokásrend) kialakításával, valamint az egyén aktuális fejlettségi szintjének megfelelő szimbólumrendszer alkalmazásával (forma és kiterjedés tekintetében), amely a nap tevékenységeit sorrendben bemutatja (minden tevékenységnek külön szimbóluma van) így előre bejósolhatóvá válnak a nap tevékenységei. Ennek segítségével csökkenhetnek a váratlan események okozta szorongások, félelmek, és megelőzhetőek lehetnek a súlyos viselkedésproblémák.

Tér-idő struktúra (napirend) alkalmazása

- A térstruktúra a tevékenységek megfelelő térhez kapcsolását jelenti, míg az időstruktúra a tevékenységek sorrendiségének kialakítása. Ezek összekapcsolása a napirend.
- A napirend vizuális információ-hordozó, a környezet kommunikációja a gyermek felé, mely a tevékenységek helyét és sorrendjét jelzi.
- A napirend ismeretlen helyzetekben is alkalmazható változások előrejelzésére, az új aktivitások napi rutinba történő fokozatos beillesztésére.
- A napirend egyénre szabott, használata nem elhagyható.
- Alkalmazása kezdetben rugalmatlan, a környezet alkalmazkodik a gyermek szokásaihoz, kedvelt tevékenységeihez. Szükséges a tevékenységek gyakori váltása, hogy a gyermek minél hamarabb megtanulja a tevékenységet a megfelelő térhez kötni, és a napirendet használni.

A napirend egyénre szabott az alábbi szempontok szerint:

- A gyermek számára biztosan érthető formát kell használni, amely a szimbólumok megértésének szintjétől függ.
 - Ennek alapján a napirend lehet tárgyias, ezen belül használhatóak a tevékenységben használatos konkrét tárgyak, miniatűr játékeszközök. Az alkalmazás feltétele, hogy a gyermek tudjon tárgyat tárggyal egyeztetni. A tárgymetszet átmeneti forma a tárgy és a kép között.
 - Képes napirend: ezen belül használhatóak lényegét ábrázoló fotók, színes képek szóképpel, piktogramok szóképpel, csak szóképek. Az alkalmazás feltétele a tárgy- kép és a kép-kép, illetve szókép-szókép egyeztetés.
- Idő (napirend hossza): minden esetben csak a gyermek számára átlátható szakaszt jelezzük előre. Ennek fokozatai a következők:
 - csak a soron következő, aktuális tevékenységet jelezzük,
 - soron következő két aktivitást jelezzük,
 - napszakot, fél napot jelezzük,
 - egész napot jelezzük,
 - heti beosztást jelezzük
- Elhelyezését tekintve a napirend lehet rögzített vagy hordozható.

Egyéb vizuális segédeszközök

A napirenden kívül még további segítő eszközöket is alkalmazunk, melyekből az autizmussal élő gyermekek megtudhatják, hogy mit hol találnak, meddig tart egy-egy tevékenység (munkarend), és hogy hogyan (munkaszervezés) lehet azt elvégezni. Sokféle módon közölhetjük mindezeket a dolgokat: az idő mérésére például gyakran egyszerűbb eszköz kell, mint egy óra. Az idő múlását például érzékeltethetjük azzal, hogy elfogytak a játék darabjai, amiből építünk, de használhatunk homokórát, csörgőórát, zenét is. Azt, hogy mit hol találunk, illetve hová tegyük a tárgyakat, jelezhetjük például úgy, hogy a szekrényen, tároló helyen elhelyezzük a tárgyak fotóját, rajzát.

Egy tevékenység elvégzésének lépéseit leggyakrabban úgynevezett folyamatábrával mutatjuk meg, melyet szintén a gyermek szintjéhez szabunk!

4. Kommunikáció

4.1. Az autizmussal élő gyermekek kommunikációjának jellegzetességei

Az egészségesen fejlődő csecsemők és kisgyermek már a **preverbális** időszakban spontán módon egy sor kommunikatív viselkedést használnak. Itt gondolhatunk a jelzősírástól és gagyogástól kezdve az úgynevezett közös figyelmi viselkedések körére. Ez utóbbiba tartozik a rámutatás, ami azt jelenti, hogy szeretnénk megkapni egy tárgyat, illetve arra szolgál, hogy felhívjuk, ráirányítsuk másvalaki figyelmét egy tárgyra vagy eseményre. Ilyen viselkedés egy tárgy felmutatása és átadása, amivel érdeklődésünket, vagy igényünket jelezzük vele kapcsolatban. Az autizmussal élő gyermekek többsége még ezekkel a kommunikációs alapszabályokkal sincs tisztában, spontán ritkán használják azokat.

A beszéd kialakulását megelőző és az azt követő időszakban a tipikusan kommunikáló gyermekek már egy sor nem-nyelvi eszközt használnak, hogy a kommunikációt színesebbé tegyék, kiegészítsék, vagy módosítsák, valamint a nonverbális kommunikációt jól is értelmezik.

A **nem nyelvi kommunikációba** beletartoznak a gesztusok (azok is, amelyeket az érzelmek kifejezésére használunk), a szemkontaktus, az arckifejezések, az intonáció, a testtartás és a térközszabályozás is.

Az autizmussal élő gyermekek közös jellemzője, hogy ezek használata és megértése sérült, pl. az arckifejezés gyakran nincsen összhangban az intonációval, vagy a gesztusok nem követik a beszédet. A sérülés mértéke és variációi az egyes gyermekek esetében nagyon különböző tüneteket mutathatnak.

Az autizmussal élő gyermekek jelentős százaléka az óvodás korban még **nem beszél**, azaz nem produkál olyan hangokat, melyek felismerhető szavakká állnak össze (sokan közülük soha nem tanulnak meg beszélni). A kommunikáció sérült voltán túl, az autizmussal élő, nem-beszélő gyermekekre jellemző, hogy szinte mindegyikőjüknek az átlagnál alacsonyabb IQ-ja van. Ez tovább nehezíti az absztrakt beszédhangok és az általuk jelölt tárgyak, emberek és események közötti kapcsolat felismerését.

Autizmussal élő gyermekek esetében a beszéd további, jellegzetes rendellenességei közé soroljuk az echoláliát, a metaforikus nyelvhasználatot, a neologizmusokat és a névmástévesztést. Alapvető nehézségeket találunk továbbá a beszéd nem nyelvi aspektusaiban is: hangerő, hanglejtés, dallam stb.

Az alábbiakban bemutatunk néhány igen gyakori nyelvi és kommunikációs problémát:

Az **echolália** azt jelenti, hogy a gyermek megismétel egyes szavakat vagy kifejezéseket. Ez akár rögtön azután történhet, hogy hallotta őket, akár később, ilyenkor késleltetett echoláliáról beszélünk. A tipikus fejlődés során is tapasztaljuk a „papagájorszakot”, de ennek a gyermekek hároméves kora körül vége szakad; az autizmusban ez gyakran tovább tart. Nemzetközi kutatások szerint a nyelvet használó, autizmussal élő gyermekek legalább 85%-a él ezzel a formával. Ez gyakran azt a téves képet adja, hogy a gyermek jól, olykor a kontextusoknak megfelelően kommunikál, így ezek a gyermekek kimaradnak a speciális fejlesztésből. A modern szakirodalom szerint az echolália gyakran beilleszkedési kísérletnek tekinthető, eszköznek, mellyel az autizmussal élők megpróbálnak részt venni a beszélgetésekben, kommunikálni. A nyelvi megértés szintje azonban gyakran nincs összhangban az általuk használt mondatok szintjével, illetve az echolált mondatok kreatív, rugalmas használata segítség nélkül nem feltétlen általánosítódik kontextusról kontextusra.

A nyelvi problémák egy másik csoportját, amellyel a beszélni tudóknak szembe kell nézniük, az átvitt értelmű kifejezések, a túl nehezen megfogható, elvont szavak és a kétértelmű szavak

képzik. Ezt hívjuk a **szó szerinti értelem** problémájának. Az autizmussal élők gyakran csak szó szerint tudják értelmezni a szavakat, így amikor olyat hallanak, hogy „valaki az ágyhoz van szögezve”, vagy „kísírja a szemét”, gyakran kétségbeesnek. Ez az egyik oka annak is, hogy a vicceket, gúnyt általában nem tudják értelmezni.

A **neologizmus** szó szerint azt jelenti „új szó”, arra használjuk, amikor egy gyermek „elnevez” valamit egy új szóval. A neologizmusok gyakoriak az egészségesen fejlődő gyermekek nyelvében is, de rendszerint nem maradnak fent (esetleg „házi használatra”).

A névmástévesztés és nehézségek a **névmások használatával** szintén gyakori probléma. Előfordul, hogy a „te” névmást használják az „én” helyett (vagy egyenesen a keresztnévüket).

A nyelvi teljesítménynek sok mérhető vonása van és ez módot ad arra, hogy az alapvető kompetenciára következtethessünk. A nyelv használata rejtett képességek seregét feltételezi. Így van például a **fonológiában** (hangtan) az a képesség, ahogy a beszédhangokkal bánunk. Az autizmussal élő gyermekek gyakori problémája e téren a furcsa hanglejtés (ez lehet éneklő, gépies, monoton stb.).

A **szintaxis** (mondattan) a nyelvtani szabályok kezelésének képessége, mely szabályokat sok autizmussal élő gyermek is éppen olyan jól használ, mint egészséges társai, viszont bajba kerülnek, ha a nyelv **deiktikus elemeit** (olyan nyelvi elemek, melyeknek a helye nem rögzített, hanem a helyzet függvénye) pl. az itt-ott, ez-az, te-én szavakat kell mondandójukba illeszteni.

A **szemantika** annak a képessége, hogy megérthessük és megteremthessük a jelentést. Mint a metaforikus nyelvhasználat problémáinál erről már szóltam, annak ellenére, hogy az autizmussal élő gyermekek is a dolgok megnevezésére használják a szavakat, jellegzetes nehézségeik vannak az elvont fogalmakkal, vagy az átvitt értelmű kifejezésekkel.

Végül némileg elválva az elsődleges lingvisztikai képességektől, a **pragmatika** a nyelv kommunikációs célra való használatának képessége, mely magába foglalja az épp adott szociális kontextus megértését is.

A hangtan, a mondattan és a szemantika különböző vonatkozásait gyakran ellentmondásos eredményekkel tanulmányozták autizmussal élő gyermekeknél. A legújabb a kutatások legfontosabb célpontjává azonban éppen a pragmatika vált. Egyértelmű, hogy a pragmatika területén jelentkező nehézségek az autizmus egyetemes vonását jelentik. Jelenlegi tapasztalataink azt mutatják, hogy a szintaktikai vagy szemantikai készségeknek bármilyen szintjét is éri el az autizmussal élő gyermekek (és ez időnként magas lehet), a pragmatikai készség szintje ennél alacsonyabb lesz.

Az autizmussal élő gyermekek a **beszédértés** szempontjából is rendkívül heterogén csoportot alkotnak, némelyik gyermek bizonyos mértékig érti a beszélt nyelvet, mások egyáltalán nem reagálnak a beszédre. Jellemző, hogy a jól beszélő gyermek beszédértése elmarad a beszédprodukciónál mögött. A beszédet ezért gyakran érdemes egyszerűsíteni, az autizmussal élő gyermekek problémáinak megfelelően konkrét, rövid megfogalmazásokat használni.

A nyelv és kommunikáció fejlődésének ütemét és furcsaságait jól szemlélteti az alábbi táblázat (összehasonlítva az egészséges és az autizmussal élő gyermekeket):

Kor (hó)	A neurotipikus fejlődés menet mérföldkövei	Korai fejlődés az autizmusban
2	Göggicselés, magánhangzók	
6	Vokalizálással történő „beszélgetés” vagy játékos szerepcsere a szülővel szembeni pozícióban. Más hangzók megjelenése.	A sírás nehezen értelmezhető.
8	Az intonáció változtatása a gagyogás során a kérdő hangsúlyt is beleértve. Ciklusos gagyogás (ba-ba). A rámutatás gesztusának megjelenése.	Korlátozott vagy szokatlan gagyogás (pl. visítózás vagy rikoltozás).
12	Első szavak megjelenése. Halandzsa (jargon)-nyelv használata mondatszerű intonációval.	Lehet, hogy megjelennek az első szavak, de nem használja őket értelmesen. Gyakori, hangos sírás, amely még mindig nehezen értelmezhető.
18	30-50 szavas szókincs. Kezd összerakni 2 szót. A szavak jelentésének kiterjesztése. Beszédet használ észrevételeihez, figyelemfelkeltésre, tárgyak vagy cselekvés kérésére. Az embereket figyelmük felkeltéséhez húzni is szokta. Echolálhat, vagy gyakran utánozhat.	
24	Időnként 3-5 szót összerak. Egyszerű kérdéseket tesz fel. Rámutató gesztusok kíséretében használja az „az” szót. Önmagát inkább a nevével jelöli, mint az „én” szóval. Átmenetileg felcserélheti a névmásokat. Nem tudja fenntartani a beszélgetés témáját. A beszéd fő témája az itt és most.	Rendszerint kevesebb, mint 15 szó. A szavak megjelennek, azután eltűnnek. A gesztusok nem alakulnak ki, néhány tárgyra mutat.
36	Kb. 1000 szavas szókincs. A nyelvtani alakok többségét helyesen használja. Ekkor már ritka az echolália. A beszédet egyre gyakrabban használja az „akkor és ott” elmondására. Sok kérdés gyakran nem információkérésre, hanem az interakció folytatására.	A szavak egymás mellé állítása ritka. Echolálhat mondatokat, de nincs kreatív nyelvhasználat. Furcsa ritmus, hangszín, vagy hangsúlyozás. A beszélő gyerekek felének rossz a hangképzése. A gyermekek felénél vagy többségénél nincs értelmes beszéd. Kézen fogja a szülőt, és a tárgyhoz vezeti. Odamegy a megszokott helyre és várja, hogy odaadják neki a tárgyat.
48	Komplex mondatszerkezetek használata. Fenntartja a beszélgetés témáját és új	Néhányan két-három szót kreatív módon egymás mellé

	információt is tud hozzáadni. Megkér másokat arra, hogy tisztázzák kijelentéseiket. A hallgatótól függően változtatja a nyelv minőségét (pl. egy kétéves számára leegyszerűsíti a nyelvet).	raknak. Az echolália továbbra is fennáll, esetleg kommunikatív módon használja. A tévéreklámokat utá-nozza. Kéréseit elmondja.
--	---	--

4.2. A kommunikációs készségek felmérése

A kommunikációs készségeket **informális** (pl.: megfigyelés, magunk által összeállított vagy már létező kérdőívek segítségével), illetve **formális** úton (pl. PEP-R teszt, a TEACCH-program kommunikációs mintavétele, a Vineland-féle Adaptív Viselkedést Mérő Skála segítségével) mérhetjük fel. A formális felmérések elvégzése autizmusban jártas szakembert igényel. Az informális felmérésre ajánljuk a Kathleen Quill által kidolgozott szociális és kommunikációs kérdőívet, mely magyar nyelven az Autizmus Alapítványnál érhető el, de terjedelmi okokból nem közöljük, valamint a mellékletben szereplő megfigyelési űrlapot.

Átfogó felméréseinknek az alábbi kérdésekre kell választ adnia:

1. A gyermek a kommunikáció mely **formáit** használja spontán módon?

A kommunikáció formái szerint a következő kategóriákat különböztetjük meg:

- *Motoros*: egy személy vagy tárgy direkt manipulálása kommunikatív céllal.
- *Gesztus*: konvencionális vagy pantomim testhasználat kommunikatív céllal, személy vagy tárgy direkt manipulálása nélkül.
- *Hang*: non-konvencionális hangok használata kommunikáció céljára.
- *Képes*: tárgyak, személyek vagy összefüggések kétdimenziós, ikonikus használata kommunikáció céljára.
- *Írott*: nyomtatott szavak, kifejezések használata kommunikációs céllal.
- *Jel*: konvencionális jel, gesztus használata, pl. jelnyelvből.
- *Verbális*: konvencionális szavak és mondatok használata szóban, kommunikációs céllal. Ebből mennyi a generatív, illetve mennyi az echolált nyelv?
- Prekommunikatív viselkedésnek nevezzük, ha a fent említett kategóriákba nem illeszthető inadaptív módon a gyermek pl. dührohamot produkálva kommunikál.

2. A gyermek a kommunikáció mely **funkcióit** használja spontán módon?

A kommunikáció funkciói szerint a következő kategóriákat különböztetjük meg:

- kérés
- figyelemfelhívás
- elutasítás
- észrevétel
- információ nyújtása
- információ kérése
- érzések, érzelmek kifejezése
- szociális rutinok

3. A gyermek a spontán kommunikációt mely **kontextusokban** használja?

- Hol?
- Kivel, kikkel?
- Milyen körülmények között?
- Az egyes kontextusok között mennyire átjárhatóak kommunikációs készségei?

4. A gyermek a kommunikációban mely **szemantikus kategóriákat** használja spontán módon?

E válaszok megmutatják számunkra, hogy a gyermeknek milyen a szókinése, a világ mely dolgainak tud kommunikációs-társas jelentéseket tulajdonítani.

A kommunikáció szemantikus kategóriái szerint a következőket különböztetjük meg:

- Tárgy
- Cselekvés
- Személy
- Tulajdonság
- Kívánság, szükséglet
- Belső állapotok
- Ismétlés, visszatérés
- Tagadás
- Kijelentés
- Esemény minősítése
- Idő
- Szociális rutin
- Egyéb

A későbbiek során a felmérések specializálódnak és ilyenkor általában már a kommunikációs készségek egy-egy részterületét vehetjük fókuszba.

A felméréseink célja mindig egy individualizált kommunikációs program kidolgozása, megtervezése.

4.3. Beavatkozás, a fejlesztés területei

A beavatkozás **célja** minden esetben, hogy a gyermek komplexebb kommunikációs kompetenciára tegyen szert, vagyis a spontán expresszív és receptív kommunikációja váljon funkcionálisabbá, rugalmasabbá, illetve tartalmilag, térben és a szociális környezetet érintően bővüljön.

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 kommunikációs készségeinek szisztematikus felmérése után, **egyéni fejlesztési terv** alapján történik.

A fejlesztés leggyakoribb területei az óvodás korban:

1. Preverbális kommunikáció

A bevezetőben már említett preverbális készségek hiánya, vagy sérülése gyakori az autizmussal élő gyermekeknél. A fejlesztés gyakran itt kezdődik azzal a céllal, hogy a kommunikációt olyan eszközként ismertesse meg a gyermekkel, mely ok-okozati interakciók halmaza, és mely alkalmas eszköz a társas világ mozgatójára.

2. Alternatív és augmentatív kommunikációs (AAK) eszközrendszerek használata

A verbális kommunikáció túl nehéz, túl elvont lehet egy – akár beszélő, akár nembeszélő – autizmussal élő gyermek számára. A tapasztalat azt mutatja, hogy számukra az olyan vizuális kommunikációs rendszerek alkalmazása, mellyel a szimbólum és a jelentés közötti kapcsolat sokkal konkrétabbá, ikonikusabbá válik, nagyban megkönnyíti az interakciók megértését és működtetését. Ennek szintje is nagyon különböző lehet, de a spontán használt kommunikációs formák felmérése után egyénre szabottan kialakítható.

A vizuálisan, eszközökkel segített kommunikáció nem csupán egy eszköz, mely a nembeszélő autizmussal élő gyermekek számára segítség lehet, de nagyban támogatja és növeli a beszélő gyermekek kommunikációs kompetenciáit is.

Természetesen nem célunk feladni a beszéddel kapcsolatos reményeinket, ha egy alternatív kommunikációs rendszerrel kezdünk. A tapasztalat is ellentmond ennek: minél többet dolgozunk a kommunikáció megtanulásán, később annál szilárdabb alapokra építhetünk akár a beszéd, akár a nonverbális kommunikáció területén.

3. Beszéderítés és beszédhasználat

Ez a terület rendkívül bő, mert magában foglalja az egyszerű szókincs bővítésén túl, a nyelvi feldolgozás elősegítését, a fent tárgyalt nyelvi nehézségek kezelését és nem utolsósorban annak elősegítését, hogy a gyermek képessé váljon a nyelvet szociális interakciókban hatékony kommunikátorként használni. Ehhez nem csupán a nyelvnek kell birtokában lennie, *„de az illetőnek tudnia kell, hogy mikor kell beszélni/kommunikálni és mikor nem, miről érdemes megnyilvánulni és miről érdemes hallgatni. Mindemellett birtokában kell lennie annak a tudásnak is, hogy mindezt kivel, milyen körülmények között és hogyan tegye ahhoz, hogy partnernek tekintsék”* (Hymes, 1972).

E területen kiemelt helyen szerepel az echoláliával, mint az autizmussal élő, nyelvet használó gyermekek vezető nyelvi jellegzetességével való foglalkozás is. Meg kell ismernünk az adott gyermek egyéni jellemzőit és támogatni abban, hogy az általa használt beszéd minél funkcionálisabb, rugalmasabb, minél több helyzetben önálló, generatív (a szavakat „újrateremtő módon” használó) legyen.

A beszéd megértését a nyelvi feldolgozás segítségével túl nagyban támogatja, ha egyszerűbb mondatokat, konkrét jelentéssel bíró szavakat használunk; magyarázataink legyenek leíróak körbeíróak helyett.

4. A metakommunikáció értéke és használata

A nem nyelvi kommunikációba a preverbális készségeken túl beletartoznak a gesztusok (azok is, amelyeket az érzelmek kifejezésére használunk), a szemkontaktus, az arckifejezések, az intonáció és a térközsabályozás is. A metakommunikatív eszközök használatában, illetve azok kommunikációs tartalmának az egyes interakciókban való leolvasásában az autizmussal élő gyermekek változatos, ám többnyire mély hiányosságokat mutatnak. Ezeknek a jelzéseknek mind megértését, mind használatát konkrétan, amennyiben lehetséges vizuálisan támogatott módon tanítanunk kell. Amikor kommunikálunk a gyermekekkel azokat fontos kiegészítenünk metakommunikációs eszközökkel, ám nem várhatjuk el annak spontán megértését. Ha például felemelünk egy mesekönyvet, és azt mondjuk: „Nézzétek milyen szép virág!”, az autizmussal élő gyermek konkrét magyarázat nélkül (azért emelem fel a könyvet, hogy ránézzenek, és közösen figyeljünk rá) nem feltétlen értelmezi helyesen ezt a kommunikatív gesztust és az ilyen viselkedések gyakran arra a téves következtetésre vezetnek, hogy a gyermek nem érdeklődő.

4.4. A fejlesztés fontosabb módszertani elvei

1. A kommunikáció célja és eredménye közti ok-okozati összefüggés a fejlesztés egyik minimális feltétele (értse meg a gyermek, hogy viselkedése egyértelmű következményekkel jár, ha egy kommunikációs interakciót indít el).

2. A kommunikáció tanításának autizmussal élő gyermekek fejlesztésében prioritást kell kapnia, akár az általános ismeretek rovására is.

3. A kommunikáció funkcionális használatának tanítása, melynek érdekében a tárgyi és szociális környezetet tudatosan úgy kell szervezni, hogy aktív kommunikációra készítse a gyermeket. Ebben az elrendezett környezetben törekednünk kell a gyermekkel való közös, a gyermek számára örömteli és érthető *közös cselekvésrutinok* kialakítására, melyekben az alábbi technikák segítenek egy finom kommunikációs nyomást helyezni a gyermekekre:

- rutin események felborítása
- tárgyak, illetve sorakerülés visszatartása
- egy tárgy funkciójának a megváltoztatása
- tárgyak eldugása, megközelíthetlenné tétele

A kommunikációbarát környezet kialakításához további átgondolást igényelnek az alábbiak:

- választási helyzetek minél gyakoribb megajánlása
- környezet adaptációja (ld. még a protetikusan környezet fejezetben)
- egyszerűsített nyelvi input tudatos alkalmazása
- a gyermek érdeklődésének, szempontjainak követése
- modell nyújtása, promptok használata
- Prekommunikatív viselkedések „megfejtése”
- A nyelv pragmatikus vonatkozásainak figyelembe vétele, tanítása
- A partner kommunikációt váró, nem kiszolgáló magatartása

4. A fejlesztés során a meglévő, funkcionálisan használt kommunikációs készségeket a lehető legtöbb természetes helyzetben gyakorolni kell, mert a meglévő készségeket a gyermekek új helyzetekben spontán ritkán alkalmazzák. A helyzetek természetesen nem csak helyszínekben, de személyekben, a tárgyi környezetben is különbözőek lehetnek, mely különbözőségek már zavaróak lehetnek, a kommunikációs készségek általánosítására negatívan hathatnak.

5. A szociális készségek

Az autizmusban sérült három terület közül (szociális viselkedés, kommunikáció és rugalmas viselkedésszervezés) a legmarkánsabb problémákat a szociális interakciókban fedezhetjük fel: az autizmus, mint „szociális fogyatékoság” a legvilágosabban specifikus. Természetesen a szociális viselkedés és a kommunikáció tanítása elválaszthatatlan egymástól, hiszen a valódi kommunikáció mindig valamilyen szociális interakciót is jelent. Elsődleges fontosságú speciális pedagógiai cél a gyermek képességszintjének megfelelő szociális viselkedés, illetve az ezt megalapozó elemi készségek fejlesztése, tanítása. Ez rendkívül bonyolult feladat, hiszen a szociális viselkedés helyzetről helyzetre változik, másrészt egy viselkedés helyénvalósága is változik a fejlődés során. A szociális fejlesztési feladatok között a beilleszkedést közvetlenül elősegítő készségek fejlesztése mellett fontos feladat a szabadidős készségek tanítása is (Bővebben a Játék című fejezetben). A tanítási, fejlesztési módszerek kiválasztásakor figyelembe kell venni, hogy az autizmusból fakadó nehézségek miatt a gyermekek nem képesek a szociális készségeket spontán, intuitív úton elsajátítani. Ezért a tanítás, fejlesztés során elsődleges fontosságú szerepet kapnak a kognitív és viselkedésterápiás eljárások. A szociális fejlesztés áthatja az óvodai fejlesztés egészét, minden területen megjelenik, hol célként, hol feladatként, hol feltételként. A komplex szociális viselkedésminták tanítása az esetek többségében iskolai feladat, az óvoda feladata az alapozó készségek kialakítása.

5.1. A fejlesztés fő területei, a fejlesztés szempontjai

A taníthatóságot megalapozó szociális készségek:

- Más személyek jelenlétének felismerése és elfogadása

Az autizmussal élő gyermekeknél más személyek fizikai közelségének elviselése, az érintés elfogadása, illetve a még elviselhető fizikai közelség mértéke nagyon különböző lehet. Ennek oka lehet a túlzott taktilis érzékenység is, de gyakrabban okoz zavart a másik személy mentális állapotainak korlátozott megértése, és ebből fakadóan viselkedésének bejósolhatatlansága. Az okok pontos ismeretében lehet eldönteni, hogy hogyan avatkozunk be: fokozatos, a gyermek számára kellemes és biztonságos szoktatással, a gyermek felé közeledő személy szándékainak közlésével, vagy szabályok megfogalmazásával.

- A pedagógus segítségének elfogadása

A segítség elutasításának leggyakoribb oka, a segítő szándék meg nem értése. Az autizmussal élő óvodás gyermek nem mindig érti a felnőtt szerepeket sem. A felnőtt szándékának direkt megfogalmazása, és a segítség pozitív vonásainak hangsúlyozása eredményre vezethet.

- A csoport-élet elemi viselkedési szabályainak, szokásrendszerének elfogadása

A szokásrendszer kialakításában sokat segíthet, ha az autizmussal élő gyermek számára konkrét szituációkra pontosan megfogalmazott szabályokat adunk, melyeknek betartását rajzos emlékeztető kártyákkal, és személyre szabott következetes jutalmazással segíthetjük.

- Az utánzási készség fejlesztése

Az autizmussal élő gyermekek utánzással kapcsolatos nehézségi miatt nem hagyatkozhatunk a szociális és egyéb készségek spontán elsajátítására. A fő nehézség az, hogy a gyermek képtelen kiválasztani értelmes, utánzandó viselkedéseket. Egyforma valószínűséggel választ és utánoz szociálisan elfogadható, irreleváns, vagy nem kívánatos viselkedéseket is. Ha mégis ezt a módszert választjuk, a szociális rutinok egyes elemeinek (pl. kézfogás bemutatkozáskor, a váll finom megérintése figyelemfelkeltéskor, stb.) tanítására használhatjuk az utánzást.

Önmagáról való tudás tanítása:

- Személyi adatok tanítása

Saját és családtagok személyi adatainak (név, születési adatok, lakcím, életkor) spontán módon való elsajátítása a szociális érdeklődés hiánya miatt általában nem történik meg. Ezeket egyéni helyzetben érdemes tanítani, és számítani lehet arra, hogy a megtanult adatok csoportos helyzetben való előhívását, illetve a más személynek való adatközlést is külön tanítani kell.

Saját külső tulajdonságainak tanítása

Ahhoz hogy a gyermek saját magát más személyektől elkülönítse, illetve a gyermek saját énképének kialakításához szükség lehet külső tulajdonságainak szisztematikus tanítására. A külső jellemzők szemlélésére és megnevezésére használjuk a fényképeket, a videofelvételeket, a tükört. A tulajdonságok megnevezésére alkalmas kifejezéseket (arcformák, szemszínek, hajformák, testalkatok, stb.) külön is tanítani kell. A tulajdonságok változásának bemutatására alkalmasak a régebbi fényképekből összeállított sorozatok. A fényképekből úgynevezett énkönyvet állíthatunk össze, melynek segítségével nemcsak a tulajdonságokról, hanem a többi személyhez való viszonyról, és az átélt eseményekről is tanulhatnak a gyermekek.

- Elemi élménymegosztás tanítása

A velük történt eseményekről való beszámolást nehezíthetik az észleléssel, az oksággal, és időrendiséggel, illetve a felidézéssel kapcsolatos nehézségek. Nehezen ragadják meg a velük történt események lényegét, az oksági összefüggéseket, és gyakran csak bizonyos részletekre emlékeznek. Az átélt eseményeknek és azok időrendjének felidézését segíthetik a róluk készült fénykép vagy videó felvételek, melyeknek szisztematikus alkalmazása hatékony lehet az élménymegosztás tanításában.

- A gyermek által gyakran végzett, megszokott tevékenységek felsorolása

Az autizmussal élő gyermekek gyakran nem jól mérik fel saját képességeiket és készségeiket, nincsenek tisztában azzal, hogy mit tudnak. Az önmagukról való tudást segítheti, ha tevékenységeiket fényképekkel, videofelvétellel dokumentáljuk. Sokat segíthetnek a digitális felvételek, melyeknek nagy előnye a szinte azonnali visszajelzés arról, hogy a gyermek mit és hogyan képes megtenni, illetve mi az, amire segítséggel képes, és azt is tudatosítani kell, hogy mi az, amit még nem tud.

Kapcsolatteremtés és fenntartás:

- A metakommunikáció megértésének és használatának fejlesztése

A más személyek mentális állapotait (érzelmeik, szándékok, vágyak, gondolatok) tükröző mimika, gesztusok, testbeszéd, értelmezése az autizmussal élő gyermek számára nehéz.

A nyilvánvaló érzelmek (öröm, szomorúság), és az expresszív gesztusok megértésének és használatának tanítása könnyebb. Az árnyaltabb érzelmek és mentális állapotok tanítására alkalmas kognitív módszerek alkalmazása óvodáskorban még nem elég hatékony, ezért jobb, ha explicit módon megmagyarázzuk a társak vagy felnőttek egy-egy metakommunikatív megnyilvánulását.

- Ismerős személyek felismerése, nevének megtanítása

Az autizmussal élő gyermekek körében gyakran előfordul, hogy a korábban már esetleg többször is látott arcokra, főleg azok változékonysága miatt rosszul emlékeznek. Ezért

legtöbbször igyekeznek megragadni valami állandó dolgot, (hajszín, frizura, szemüveg, fülbevaló) amely alkalmas a másik személy azonosítására. Az ismerős személyek tulajdonságainak és nevének tanítása és gyakorlása ilyen esetekben napi feladat, szükség esetén fényképpel, névkártyával segítve a tanulást.

- Egyszerű szociális rutinok megtanítása

A társasági viselkedési formák (köszönés, figyelemfelkeltés, kérés,?) környezet számára elfogadható módjának elsajátítása alapvető fontosságú az autizmussal élő gyermekek számára, mert a környezet számára megkönnyíti az elfogadásukat. Az elsajátított szabályok és viselkedésformák új helyzetekben való alkalmazása a szociális helyzetek változékonysága miatt nehéz, ebben gyakori segítségre szorulhatnak.

- Az információcsere szabályainak tanítása

A kommunikációs interakció kezdeményezésével, a témaválasztással, az interakció fenntartásával, és befejezésével kapcsolatos nehézségek feltérképezése és kezelése egyéni fejlesztési koncepció kidolgozását igényli.

- Óvodán belüli egyszerűbb szociális helyzetek viselkedési szabályainak betartása

Az autizmussal élő óvodások számára az olyan csoportos helyzetekben való részvétel, mint a sorakozó, az étkezés, a közös játékok a teremben és az udvaron, a mesehallgatás, az alvás több okból is nehéz. Az autizmussal élő gyermekeknek olyan kognitív deficitjei vannak, amelyek hatással vannak a kommunikációról, interakciókról és szociális helyzetekről való megértésükre. Ahhoz, hogy számukra szociális készségeket tanítsunk, pontos információkat kell nyújtanunk arról, hogy az emberek mit miért tesznek. Az információknak relevánsnak kell lenniük, és olyan eszközökkel kell közvetíteni, amelyeket a legkönnyebben megértene. Ilyen eszközök lehetnek a konkrét helyzetekre, személyre szólóan megfogalmazott viselkedési szabályok. A viselkedési szabályokat egyszerű, a gyermek számára világos rajzokkal is prezentálhatjuk, és betartásukat jutalmazással segíthetjük.

- Elemi kooperáció felnőttel, gyermekkel

A kétszemélyes vagy csoportos tevékenység alapvető feltétele, hogy a résztvevők vegyék figyelembe a közös célokat, és a többi személy szempontjait is, és cselekedeteiket ahhoz igazítsák. A kooperáció lényege, hogy a közös cél érdekében a saját célokat, vagy azok egy részét fel kell adni, az eszközöket meg kell osztani, és adott időpontban a saját részfeladatot kell elvégezni. Az autizmussal élő gyermekek számára ez legtöbbször túl nehéz feladat, ezért az együttműködés elemeit (közös cél kitűzése, eszközmegosztás, sorra kerülés kivárása) először kétszemélyes helyzetben, segítő felnőtt jelenlétében kell megtanítani.

A fejlesztés keretei:

- Egyéni helyzetben

Az egyéni helyzetben megtanult készségek csoportos helyzetbe, vagy új helyszínre történő átvitele új tanítási feladat.

- Előre megtervezett többszemélyes helyzetben.

- Teljes csoportban

5.2.A szociális fejlesztést segítő módszerek

A hazai és nemzetközi gyakorlatban az autizmussal élő személyek szociális készségeinek fejlesztésére az alábbi módszereket használhatjuk:

„Babzsák” fejlesztő program

A „babzsák” olyan csoportos fejlesztő program, amely átmenetet képez a fejlesztésben általában gyakori egyéni, és a hétköznapi életre jellemző csoportos szituációk között. Térben, időben, tartalmában és eszközeiben egyaránt előre megtervezett, 2-6 személy részére alkalmas csoportos helyzet, amely egyaránt alkalmas az óvodai és a természetes élethelyzetekben szükséges szociális készségek fejlesztésére és gyakorlására. Jellemző eszköze a babzsák, amely az egyes játékokban meghatározott szerepet kap.

Én-könyv

Az autizmussal élő gyermekek helyes énképének kialakításához, az önismeret, és az elemi szintű társadalomismeret fejlesztéséhez összeállíthatunk egy olyan füzetet, amely a gyermek élettörténetéről, a vele, és a szűkebb környezetében történt eseményekről szól. Az én-könyv készítéséhez felhasználhatók fotók, rajzok, képek, egyéb szimbólumok.

Napló

Az óvodában illetve otthon történt eseményekről a gyermek által is jól értett egyszerű rajzok, jelek, segítségével naplószerű feljegyzéseket készíthetők. Ezek segíthetik a gyermekkel történt események értelmezését és rögzülését, valamint azt, hogy más helyszínen és más személyekkel is felidézhetővé válnak az átélt események. A módszer segítheti egy adott eseményről való beszélgetést, és lehetővé teszi az élménymegosztást is.

ELA (Everyday Life Activities; Mindennapi Tevékenységek)

A Jacqueline Stark és munkatársai által kidolgozott program és fényképsorozat a nyelvi, a kommunikációs és a szociális készségek fejlesztésére egyaránt alkalmas. A 3000 darabból álló fényképsorozat egységes formátumú, a fotók természetesen, mindennapi helyzeteket ábrázolnak, és a fejlesztési céloknak megfelelően sokféle feladattípusban használhatók.

Zenei interakció

A zenei interakció fejlesztő program fő célja a szociális interakciók kialakítása és megerősítése a zene sajátos lehetőségeinek felhasználásával. A zene örömforrás, segít a szorongás oldásában, a dallam és a ritmus periodicitása kiszámítható, így lehetőséget nyújt olyan szociális készségek kialakítására és gyakorlására, mint a szerepcsere, a várakozás, a sorra kerülés, a testi közelség, illetve testkontaktus elfogadása.

Szociális történetek

A szociális történet-írás módszerét Carol Gray (1993) dolgozta ki. A szociális történeteket szülők és szakemberek írják olyan helyzetek megoldására, amelyek nehezek vagy zavarba ejtők az autizmussal élő gyermekek számára. A rövid, egyszerűen megfogalmazott történeteket az óvodáskorú gyermekek számára rajzos formában tehetjük hozzáférhetővé.

Video feedback technika

A technika alkalmazása során célzott videofelvétel készül egy- egy olyan szociális interakcióról, amelyben a gyermekek nem az elvárt szociális normáknak megfelelően viselkednek. A videofelvétel megtekintése közben felhívhatjuk a gyermekek figyelmét a helytelen viselkedési elemekre. Ezt kiegészíti a helyes viselkedések videós modellálása, amely segítheti a célzott szociális készségek kialakítását.

6. A játék

6.1. Az autizmussal élő gyermekek játékának jellegzetességei

Az autizmussal élő gyermekek játéka tipikusan fejlődő társaik képzeletgazdag és szociális természetű játékától alapvetően eltér. Az egyes gyermekek játékának formájában és tartalmában mutatózó jelentékeny eltérések ellenére van néhány minőségi jellemző, melyek meglehetősen állandónak mutatkoznak. Legszembetűnőbb, hogy a játék **rugalmas** minősége nincs jelen, illetve, hogy **a szimbolikus tettetés és a szociális bevonódás** hiányzik a játéktevékenységeikből. Ha saját magukra vannak utalva, általában merev és ismétlődő (perszeveratív) játék-rutinokkal kötik le magukat. Egyes gyermekek hónapokon, vagy akár éveken keresztül is egyetlen játékszekvenciát ismételtetnek, akár napi több órán át. Ha már kialakult egy-egy játék, sok autizmussal élő gyermek merev ellenállást tanúsít játék-rutinja megzavarásával szemben.

Az autizmussal élő gyermekek játék-mintázatai gyermekenként eltérőek, és az egyes gyermekekben is változások következhetnek be az egyes életkorokban.

Gyakori jellemző a tárgyak **sztereotip manipulálására** való hajlam. A tipikusan fejlődő gyermekekkel való összehasonlításban az autizmussal élő gyermekek nagyobb százalékban foglalatostkodnak manipulatív játékokkal, és kevésbé tisztán megkülönböztethető, tárgyakat is alkalmazó kombinált játéktevékenységekkel. A tárgymanipulációk a meglehetősen egyszerű, önmaguk által irányított játéktevékenységektől a kiemelkedő fizikai koordinációt igénylő, komplex és gazdag játékrutinokig terjednek. Éppen ezért a gyakorló, didaktikus és konstrukciós játékok gyakran alkalmasak arra, hogy sikerélményhez juttassuk a gyermeket, mivel típusos erősségeikre itt általában építhetünk.

Míg egyes autizmussal élő gyermekek több, tárgyakkal való konvencionális játékot mutatnak, a szimbolikus **tettetés** érettebb formái ritkán alakulnak ki spontán módon.

A valóságon alapuló, tárgy-irányított (pl. a játéktűzhelyen az étel kavargatása), ön-irányított (pl. a telefon füléhez emelése), illetve baba-irányította (pl. a baba megfürdetése és megetetése) **mintha-játékok** gyakran repetitívek és szó szerintiek. A képzeletről árulkodó verbális és nonverbális kiegészítések (mimika, gesztusok, hangok, szavak stb.) ritkán foglaltatnak benne spontán, változatos módon az ilyen jellegű játékba.

Egyes autizmussal élő gyermekek eljátszanak olyan játék-rutinokat, melyek a mintha-játék előrehaladott formáira emlékeztetnek; mindazonáltal, a rugalmas képzelet megnyilvánulásai, beleértve az embereknek, karaktereknek, illetve életteli tárgyakkal tulajdonított mentális állapotokat, ritkák. Például, lehet, hogy ismételten megkonstruálják és újrakonstruálják ugyanazt a bonyolult épület és úthálózatot, de valójában új elemeket soha nem alkalmaznak. Mások eljátszhatják valamely adott fikatív karakter szerepét, például egy mesefiguráét, illetve eljátszhatnak valamely történetet újra és újra, minimális változtatással; ám ezek általában inkább echoláliás („visszhangszerű”) viselkedések, semmint a képzeletgazdag mintha-játék megjelenései.

A különös érdeklődéseket, a kifejezetten szorongást keltő eseményekkel kapcsolatos kényszereket magukba foglaló játék-témák is legtöbbször nélkülözik a drámai kifejezést és **emocionalitást**.

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 szociális megértés korlátozott volta, különös tekintettel a másik perspektívájának megosztására, szakadékot

képez az autizmussal élő gyermek és a potenciális játszópajtások közt. A játékhelyzetekbe való bevonódáshoz, valamint az egy vagy több társal való tevékenységek koordinálásához szükséges szociális nüanszok megértése és utánzása különös nehézséget jelent.

Gyakran nem képesek konvencionális **kommunikáció** útján könnyedén közvetíteni más gyermekekkel való játékra irányuló vágyukat illetve kívánságukat. Ezért egy tevékenységben való részvételre irányuló **szociális kezdeményezéseket** a társak gyakran félreértik, illetve észre sem veszik. A mások szándékainak interpretálása hasonló dilemmát jelent az autizmussal élő gyermekek számára, mely gyakran abban nyilvánul meg, hogy képtelenek reagálni a társaik által felkínált szociális ajánlatokra.

A kortárs-csoportok is jelentékeny szerepet játszanak az autizmussal élő gyermekek játékával kapcsolatos problémák fenntartásában. Mivel egyes autizmussal élő gyermekek úgy játszanak és viselkednek, ami eltér az ismerőtől, a társak róluk alkotott szociális perspektívája gyakran különös, szociálisan ügyetlennek tartják őket. Így az autizmussal élő gyermekek gyakran a csipkelődés és gúnyolódás áldozataivá válnak, illetve szándékosan kizárják őket a kortárs játék-tevékenységekből.

A kortársakkal való játék-tranzakciók fent tárgyalt kölcsönös hatásai eredményeként az autizmussal élő gyermekek általában a kortárs csoportok peremén maradnak. Mivel egyre több időt töltenek a tipikus játszótársaktól távol, ritualisztikus tevékenységeikben keresnek menedéket. Gyakran nem állnak rendelkezésükre játszótársak a játékrutinok megosztására, kiterjesztésére és rajtuk való egyezkedésre, így ezek a rituálék egyre erősebben megalapozottak lesznek, és egyre ellenállóbbak a változásokkal szemben. Az ismerős játék-rituálék az autizmussal élő gyermekek számára biztonságos menedéket nyújthatnak, amely rendet teremt és értelmet ad a máskülönben ijesztő és kiszámíthatatlan szociális világban.

6.2. Beavatkozás, a fejlesztés területei

A beavatkozás **célja** minden esetben, hogy a gyermek komplexebb játéktevékenységre tegyen szert, vagyis a spontán játéka váljon rugalmasabbá, illetve tartalmilag, térben és a szociális környezetet érintően bővüljön.

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 formális felmérések elvégzése autizmusban jártas szakembert igényel. Az informális felmérésre ajánljuk a mellékletben szereplő megfigyelési szempontsört.

A fejlesztés leggyakoribb területei az óvodás korban:

1. A játékeszközök megfelelő használata

Az autizmussal élő gyermekek egy része nem ismeri fel, hogy a játéktárgy nem csupán eszköz, hanem egy másik, a valós életben előforduló tárgyat is reprezentál, emiatt gyakran fordul elő, hogy változatos, fantáziadús játék helyett tárgyakat gyűjt, sorba rak, a tárgyak eredeti funkciójától függetlenül annak irreleváns részleteivel, vagy sajátos tulajdonságával foglalkozik, erőteljesen ragaszkodik hozzájuk. Az ő esetükben a fejlesztést ezen a területen kell kezdenünk.

2. A napi struktúrán belül az önállóan végezhető szabadidős tevékenységek repertoárjának bővítése

A spontán játszott játékok gyakori ismételtetése szintén az autizmus gyakori tünete. Ebben az esetben érdemes a gyermek által a már spontán használt eszközökhöz hasonló eszközökkel fokozatosan bővíteni repertoárját. Sok autizmussal élő gyermek kedveli a szociális-

kommunikációs készségeket nem igénylő konstrukciós, didaktikus játékokat, mint a különböző kirakók, építőjátékok, vagy számítógépes programok.

3. A játéktevékenység tanulása során a gyermek szerezzon tapasztalatokat a környező világról
A játékhoz szükséges készségek sérülése miatt gyakori, hogy az autizmussal élő gyermek a tipikus fejlődésmentű gyermekkel ellentétben spontán nagyon kevés következtetésre jut, ismeretet szerez a játékon keresztül. Gyakran érdemes tehát egy-egy játék elemét újra megfogalmazva, a hozzájuk tartozó ismereteket (akár általános, akár társas kapcsolatokban használható tudáselemlről van szó) egy konkrétabb formában a gyermek elé tárni.

4. Játéktevékenységen keresztül egyéb készségek, területek fejlesztése

Az óvodás kor fő tevékenysége a játék, melynek során a gyermekek személyiségének más területeit is gyakran érintjük, fejlesztjük. Ez az alapkövetelmény természetesen igaz az autizmussal élő gyermekekre is, ám az ő esetükben sokszor nem lehet a spontán fejlődésre, az utánzásra építeni, hanem sokkal inkább közvetlen nevelési módszerekre van szükség.

5. A játékon keresztül a gyermek társas és kommunikációs készségeinek fejlesztése

A játék már az óvodás korban is gyakran igényel a tevékenységben résztvevőktől magas szintű szociális érzékenységet és kommunikációs készségeket. Az autizmusban ezen a két területen mindig jelen van sérülés, ezért a játék-fejlesztés során ezt figyelembe kell venni, és ha az adott tevékenységben erre lehetőség adódik, fejleszteni kell.

6. Kortárskapcsolatok kialakítása

Gondosan tervezett és végigvitt támogatással az autizmussal élő gyermekeket jelentésteli és sikeres kortárs-játék tapasztalatokhoz juttathatjuk. Ez később nagy segítséget jelenthet számukra a kortársaikkal spontán kapcsolatokat építeni.

6.3. A fejlesztés fontosabb módszertani elvei

1. A játékeszközök és tevékenységek funkcionális használatának tanítása, melynek érdekében a tárgyi és szociális környezetet tudatosan úgy kell szervezni, hogy aktivitásra készítse a gyermeket. A játék legkompetensebb formáinak előhívásához különös figyelmet kell fordítanunk az olyan játszó-környezet kialakítására, mely mind az interaktív, mind a képzeleti játéktapasztalatokat elősegíti.

2. A játékban való irányított részvétel azt jelenti, hogy szerepet vállalunk a játékosok irányításában, hogy egyre inkább szociálisan koordinált és egyre szofisztikáltabb játékokban vegyenek részt. A szociális kapcsolatok és az egyéni játék-témák kiterjesztésében az alábbi fő feladataink vannak:

- Egyéni és csoportos viselkedések megfigyelése.
- A szociális és szimbolikus játék-kezdeménnyezések támogatása (itt a támogatás mértéke a teljes irányítástól, modellálástól a háttérben maradó támogatásig terjedhet és kell, hogy eljusson). A támogatás során fontos szerepet kapnak játék-kezdeménnyezések, mert ezekre az irányítónak építkeznie lehet és kell.
- A már megtanult szociális interakciók és játék sémák segítése, begyakorlása, általánosítása
- A támogatás a már tapasztalt játékosokra való átvitele
- Míg a hangsúly azon van, hogy a gyermek szociális játékban való részvételét irányítsuk, nem szabad figyelmen kívül hagyni a magányos játék fontosságát sem. A szociális játéktapasztalatok kiterjesztéseként a gyermekek gyakran játszanak

magányosan, az újonnan tanult készségek gyakorlása, konszolidálása és kidolgozása céljából.

3. A verbális támogatáson és modelláláson túl az autizmussal élő gyermekek fejlesztésében gyakran használunk vizuális segítségeket is. A szociális kapcsolatok irányításához a gyermekeket a verbális és nem-verbális stratégiák egyszerű logikus szekvenciáival kell megismertetnünk. A játszócsoportokban használhatunk poszttereket és hozzájuk kapcsolódó kártyákat, melyek kép-szó kombinációkat ábrázolnak arra vonatkozólag, hogy a gyermekek mit mondhatnak, illetve tehetnek annak érdekében, hogy egy másik gyermek játékra irányuló figyelmét felkeltsék, illetve fenntartsák.

Ezeket a stratégiákat akkor kell bevezetni, mikor a játék során természetes lehetőségek jönnek létre. Például, ha látjuk, hogy egyik gyermek egy „kezdő” játékost szólít nevén, aki még nem tanulta meg, hogy erre hogyan reagáljon, biztathatjuk arra a gyermeket, hogy álljon közel társához, szólítsa nevén, érintse meg karját, és kérdezze meg „Akarsz játszani?”. Az effajta támpontok különösen hasznosak az interakciók elkezdésében. Mikor az interakció már folyamatban van, a gyermekek használhatják a támpontokat arra, hogy betöltsék azokat az üresen maradó időszakokat, mikor bizonytalanok abban, hogy mit mondjanak, vagy tegyenek. A cél az, hogy a gyermekek ezeket a stratégiákat építsék be természetes repertoárjukba, hogy többé ne függjenek se tőlünk, se a vizuális segítségek jelenlététől. Egyes gyermekek számára a játéktevékenységek szervezésében és szabályozásában hasznos lehet, ha a csoportos játék során gyakran előforduló játékeseményeket forgatókönyv-szerűen rendelkezésükre bocsátjuk.

4. 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 természetesen nem csak helyszínekben, de személyekben, a tárgyi környezetben is különbözőek lehetnek, mely különbözőségek már zavaróak lehetnek, a játéktevékenységek általánosítására negatívan hathatnak.

7. A külső világ tevékeny megismerése: a tanulás

Az autizmussal élő gyermekek esetében nem, vagy csak korlátozottan lehet építeni a spontán tanulási folyamatokra. Az esetek nagy részében irányított tanításra van szükség, mert érdeklődésük szűk körű, utánzási képességeik sérültek, gyakoriak a percepció nehézségek. Az autizmussal élő gyermekek esetében a megszerzett tapasztalatok többsége széteső, töredékes, nem szerveződik jelentésteli egésszé. Gyakran nem, vagy rosszul vonnak le oksági következtetéseket, nehézségeik vannak az általánosításban.

A tanulás célja

1. A gyermek tapasztalatokhoz juttatása, a percepció és a gondolkodás integrálása, adaptív viselkedési és munkavégzési formák elsajátíttatása, a gyermeket körülvevő természeti és társadalmi környezet cselekvésbe ágyazott megismertetése.

2. A tanulás hatására jöjjenek létre pozitív változások a megismerő tevékenységekben, a kommunikációban, a szociális kapcsolatok szervezésében, ezáltal az egész személyiség fejlődésében.

3. Az autizmussal élő gyermekek esetében a legkorábbi időponttól kezdve szem előtt kell tartanunk a leghosszabb távú fejlesztési célt, a gyermek környezetébe, illetve a társadalomba való későbbi beilleszkedésének segítségét.

Típusos nehézségek a tanulási folyamatban

Az autizmussal élő gyermek tanulását a folyamatosan zajló spontán tanulási folyamatokban, és az óvodapedagógus által irányított tanítási-tanulási helyzetben egyaránt befolyásolják/nehezítik az alábbi tényezők:

- a másik személy szándékainak, érzéseinek, érzelmeinek, gondolatainak, szempontjainak meg nem értése, (pl. a felnőtt tanítási, ismeretátadási szándékának meg nem értése),
- az önmagára vonatkoztatás sérülése (pl. frontális irányíthatóság nehézsége),
- a szociális megerősítés jutalomértékének, valamint a belső motivációnak a hiánya, és az örömszerzés, a motivációs bázis szokatlan jellege (pl. sztereotip tevékenység végzése, szokatlan tárgyi jutalmak),
- a beszédértés korlátozottsága, még relatíve jó beszédprodukciónak mellett is, értelmezési nehézségek a beszéd szociális tartalmait és a metakommunikációt illetően,
- az egyenetlen képességprofil (pl. kiváló mechanikus memória mellett gyenge személyes emlékezet),
- a gondolkodás és a cselekvés merevsége,
- a szenzoros ingerfeldolgozás zavarai (pl. szokatlanul magas ingerküszöb, vagy hiperszenzitivitás),
- a sorrendiség követésének nehézsége,
- időrendiség és oksági összefüggések megértésének nehézsége,
- epizódokat tároló emlékezet,
- szituációhoz kötött tanulás, ismereteiket más helyzetben nem, vagy csak segítséggel tudják alkalmazni,
- fogyatékos tudás a környezetről személyek és tárgyak tekintetében is (ismeretek integrációjának hiánya).

Típusos erősségek a tanulási folyamatban

Az autizmussal élő gyermekekre a következő típusos *erősségek* jellemzőek:

- a kognitív képességeiknek megfelelő szintű vizuális információ a gyermek számára jól értelmezhető, informatív,
- a megtanult rutinok, szabályok merev alkalmazása,
- jó mechanikus memória,
- a speciális érdeklődésnek megfelelő témában lehetséges a kiemelkedő teljesítmény,
- a gyermek szükségleteinek megfelelően strukturált környezetben jobb teljesítmény várható,
- egyes, nem szociális tartalmú területeken relatíve jó teljesítmény (pl. számolás, versek, mondókák tanulása, zene).

A tanulás keretei

Az autizmussal élő óvodáskorú gyermek tanulási folyamatai elsősorban irányított, szervezett tanulási, illetve munkahelyzetekben zajlanak.

Tanítási technikák

A fejlesztésben és a viselkedésproblémák kezelésében alapvető a kognitív- viselkedésterápiás módszerek alkalmazása. Alapvetően fontos a kívánt viselkedések szisztematikus megerősítése. A szóbeli magyarázat általában nem elégséges, sőt, kifejezetten zavaró lehet.

Az alábbiakban néhány gyakran alkalmazott tanítási technikát mutatunk be:

- Bemutatás, modell nyújtása: azoknál a gyermekeknél alkalmazhatjuk, akik képesek utánozni.

- Árnycokolás: a gyermek mögé állva, folyamatosan fizikai segítséget nyújtva, vele együtt végezzük el a tevékenységet. Ennél a technikánál nagyon fontos, hogy ne adjunk szóbeli instrukciókat, a fizikai készletéseket (promptokat) pedig fokozatosan vonjuk vissza. Ne alkalmazzuk olyan gyermeknél, akiben a fizikai közelség félelmet kelt.
- Láncolás: a megtanítandó feladatot apró lépésekre bontjuk, majd lépésenként, szisztematikus jutalmazással tanítjuk meg.
- Formázás: a gyermeki viselkedések közül jutalmazással szisztematikusán megerősítjük azokat az apró mozzanatokot, melyek valamilyen szempontból szükségesek, hasznosak (pl. öltözködés közben a gyermek folyamatosan mozog, közben véletlenül kinyújtja a kezét, ez pedig jó mozdulat a kabát felvételéhez, tehát megerősítjük).

8. Önkiszolgálási készségek és a házimunka elemeinek tanítása

Az autizmussal élő óvodáskorú gyermekek gyakran kerülnek úgy óvodába, hogy elemi szintű önkiszolgálási készségeik közül néhány még nem alakult ki. Ennek egyik oka lehet a szociális terület sérülése: a gyermekek nem motiváltak a személyes környezet elismerésére, vagy nem ismerik fel, saját szerepüket az önkiszolgálási, önellátási folyamatokban, és az utánzásos tanulás is sérült.

Az autizmusban jellemzően sérült a célvezérelt viselkedésszervezés, ami zavarhatja az önkiszolgálási folyamatok végrehajtását.

Gyakran az önkiszolgálási készségek elsajátításához szükséges motoros feltételek sincsenek jelen. Szerepet játszhat 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, amely a gyermek jövőbeni ellátását is meghatározhatja.

A fejlesztés kezdetén, az egyes önkiszolgálási tevékenységekhez szükséges készségek informális felmérése során meghatározzuk, hogy az autizmussal élő gyermek az egyes részműveleteket milyen típusú és mértékű segítség mellett képes végrehajtani.

A felmérés után határozhatjuk meg, hogy az egyes lépések önálló végrehajtásához milyen vizuális segítségeket adunk.

Szobatisztaság

Az egészséges gyermekek 2 éves korukra érik el azt a kognitív, pszichés és organikus fejlettségi szintet, amely elégséges alapja a szobatisztaság kialakulásának.

Az autizmussal élő gyermekek esetében a szobatisztaság kialakulása során további nehézségek merülhetnek fel:

kommunikációs nehézségek (pl. nincs eszköze arra, hogy jelezze szükségletét),

szociális készségek sérülése (pl. nincs tisztában vele, hogy jeleznie kellene környezetére felé szükségleteit),

rugalmas gondolkodás sérülése (pl. ragaszkodás a pelenkához, időponthoz, helyszínhez, környezet számára indokolatlannak tűnő félelem a WC-től, stb.).

Az óvodába kerülő, még nem szobatiszta gyermek esetében orvosi vizsgálattal kell kizárni a késés szervi okait. Ha ez megtörtént, akkor általános pedagógiai felmérés (amint lehet, formális pszichológiai mérés is szükséges) után képet kapunk a gyermek mentális képességeiről. Ha a gyermek mentális képességei, valamint motoros képességei (nadrág fel-és lehúzás) lehetővé teszik, akkor indokolt a szobatisztaságra szoktatást elkezdni.

A szobatisztasági problémákkal küzdő autizmussal élő gyermekek esetén kevésbé számíthatunk a spontán beérés lehetőségével, érdemes minél előbb egy pontosan megtervezett szobatisztaságra szoktató programot elkezdni, majd annak tudatos és következetes végrehajtására kell törekedni.

A szobatisztasági program idő-és személyzetigényes folyamat, türelmet és kitartást igényel, akkor érdemes elkezdni, ha az elszántság mellett elegendő idő, és ennek a programnak a végrehajtására egy személy, valamint egy segítő szakember is rendelkezésre áll.

A szobatisztasági tréning kezdetén a szülővel való egyeztetés elengedhetetlen, mert a program egész napra kiterjedő, és sikerességéhez szükséges a hetekig tartó folyamatos odafigyelés.

A szobatisztasági tréning elsődleges célja a pelenka elhagyása, a gyermek ruházatának tisztántartása. Fontos cél, hogy a gyermek megtanulja a WC használat kezdeményezését, a szükséglet jelzését a környezete felé, és sajátítsa el a WC önálló használatának minden egyes mozzanatát, az önálló vetkőzéssel és öltözéssel együtt.

A szobatisztasági tréning leglényegesebb eleme az eredményes WC használat azonnali és következetes jutalmazása.

Az autizmussal élő gyermekek esetében a tanítás során specifikus eljárásokat is alkalmazunk: a gyermek szintjének megfelelő kommunikációs eszközök alkalmazásával jelezzük kéréseinket, illetve a gyermek így jelezheti szükségleteit; illetve a WC használat egyes mozzanatainál a gyermek személyes igényeinek megfelelő módon és mennyiségben, az elért önállósági szintet minden esetben elvárva adunk segítséget

A szobatisztasági tréning időszakában a gyermek számára ez az egyetlen és legfontosabb fejlesztési cél.

Már kialakult a szobatisztaság esetén is jelentkezhetnek WC használattal kapcsolatos problémák, ilyenkor is érdemes a tréning bizonyos elemeit a kialakult helyzetnek megfelelően alkalmazni.

Étkezés

Az autizmussal élő gyermekek esetében igen gyakoriak az étkezési problémák. A problémák eredete és megjelenése többféle lehet.

1. Előfordul, hogy a gyermek elutasítja az étkezési helyzetet (nem ül le az asztalhoz, nem marad az asztalnál, az óvodában nem hajlandó enni).
2. A gyermek étkezéshez szükséges alapvető készségei hiányoznak (nem tud fogni, lehetnek problémák a harapással, rágással, nyeléssel).
3. A gyermek túlszelektáló gondolkodásmódjának is változatos étkezési problémák lehetnek a következményei, pl. csak bizonyos állagú, színű, formájú ételt eszik, bizonyos ételeket csak bizonyos sorrendben hajlandó elfogyasztani. Gyakori, hogy a gyermek az egyes ételféleségeket gondosan elkülöníti a tányérján, és az ételeket csak egymás után eszi meg. Lehet, hogy csak bizonyos edényből hajlandó enni, másból nem, vagy bizonyos helyen elfogyaszt egy ételt, máshol nem, stb.

A fejlesztésnek, a hiányzó készségek kialakításának egyéni elbírálás alapján, egyéni módon és ütemben kell zajlani.

A beavatkozás megkezdése előtt mindenképpen konzultálni kell a szülővel. Mérlegelni kell, hogy az étkezési problémák fennmaradása milyen következményekkel járhat a gyermek egészségi állapotára, illetve mennyire zavarja a gyermek és környezete közötti összhangot. Döntést kell hozni arról, hogy mi az, ami a környezet számára még elfogadható, illetve milyen lépéseket kell tenni az adaptív viselkedésformák és étkezési szokások kialakítására.

Kiseb problémák esetén a környezet is figyelembe veheti a gyermek túlszelektáló gondolkodását, és alkalmazkodhat az apróbb étkezési devianciákhoz.

A súlyosabb vagy makacsabb étkezési problémák kezelésének legelőnyösebb formája természetes helyzetben az egyéni foglalkozás, ugyancsak ez a foglalkozási forma alkalmas az evőeszközök használatának kialakítására és begyakoroltatására. Az egyéni helyzetben kialakított készségek más helyszínre vagy csoportos helyzetbe való átvitele külön feladatot jelent.

Az alkalmazott módszerek közül említendő a fokozatos szoktatás, amelynek rajzos viselkedési szabállyal és jutalmazással fokozhatjuk a hatékonyságát.

Az étkezési helyzet elfogadásában segítséget jelenthet a napirend használata.

Öltözés

Az autizmussal élő gyermekek öltözködésével leggyakrabban az probléma, hogy a célszerűség és az ésszerűség figyelmen kívül hagyásával veszik fel ruhadarabjaikat.

Másrészt jellemző az öltözködéssel kapcsolatos merev viselkedés, melynek következménye, hogy ragaszkodnak bizonyos ruhadarabjaikhoz, és nehézséget jelent számukra a ruhaváltás illetve egyes öltözékek elhagyása.

Az öltözködés során felmerülő és megoldandó fő kérdések:

1. milyen ruhadarabot kell felvenni, melyik testrészre, hogyan,
2. ha több ruhadarabot kell felvenni, akkor azt milyen sorrendben kell megtenni?

A fejlesztés részben egyéni helyzetben történik. Itt kerülhet sor a ruhadarabok megnevezésére, figyelembe véve az általánosítási problémákat, gyakorolni lehet a ruhadarabok helyes felvételét és levetését, kifordítását, az eleje-hátulja megkülönböztetését, a gombolást, zipzárazást, cipőfűzést, cipőkötést. Számítani kell arra, hogy amit a gyermek egyéni helyzetben megtanult, azt esetleg segítséggel alkalmazza öltözési helyzetben. Hagyjunk bőven időt az egyre önállóbb átöltözésre, a stressz-mentes együttműködő, de elváró légkör segíti a gyermek haladását.

A megfelelő vizuális segédeszközök használata jelentősen megkönnyítheti a gyermek számára az önálló öltözködést. Azt, hogy milyen ruhadarabokat, és milyen sorrendben kell felvenni, előre jelezhetjük a ruhadarabok előkészítésével és sorrendbe rakásával. A ruhadarabokról készült fényképek, képek sorrendje is jelezheti az öltözködés helyes sorrendjét.

A ruhadarabok váltását segíthetjük, ha a ruhaváltás időpontját előre jelezzük, illetve, ha pontosan meghatározott időpontokhoz, hőmérsékletekhez kötött szabályokat határozzunk meg az autizmussal élő gyermek számára.

Tisztálkodás

Az alapvető tisztálkodási műveletek megtanítása (kézmosás, arcmosás, kéz-és arctörölés, fogmosás, fésüklődés, orrtörölés) is fontos fejlesztési cél az óvodában. Az autizmussal élő gyermekek esetében ritkán számíthatunk arra, hogy kialakulnak a tisztálkodás szükségességének felismerésén alapuló szokások, ezért gyakran eszközökkel (pl.: napirend) kell azok időpontját kijelölni. Jóllehet az óvodáskorú gyermekek általában még nem ismerik fel a tisztálkodás szükségességét, de velük ellentétben az autizmussal élő gyermekben ez később sem válik szükségletté.

A tisztálkodási műveletek önálló végrehajtásához szükséges lehet a folyamat apró lépésekre való felbontása, és a lépések vizuális megjelenítése.

A fizikai segítség fokozatos visszavonása és az elért önállósági szint következetes elvárása rendkívül jelentős, mert az autizmussal élő gyermekben sokkal kevésbé van jelen az önállóságra törekvés. A teljes önállóság elérése hosszú ideig tarthat.

Elemi házimunka

A gyermek egyéni fejlesztési tervében határozzuk meg, hogy mely házimunkákban vegyen részt (játékok elpakolása, ruházat dobozokba, fogasra helyezése, egyszerű naposi teendőkbe való bevonás: terítés, asztal leszedése, stb.).

A segítség módját mindig az egyéni szükségleteknek megfelelően kell megtervezni. A tárgyak helyének kijelölése, tárgyak sorba rendezése, a házimunka folyamatlépésekre bontása, és a lépéseknek a gyermek számára informatív módon való megjelenítése segítheti a gyermek munkáját.

9. Mozgás

Nagymozgás

A torna, a mozgásos játékok fejlesztik a gyermekek természetes mozgását (járás, futás, ugrás, támasz, függés, egyensúlyozás, dobás). Az erő, ügyesség, gyorsaság, állóképesség, és a testi tudatosság kialakításában is nagy szerepe van. Kedvezően befolyásolják a gyermeki szervezet növekedését, teherbíró-képességét, és az egyes szervek teljesítőképességét. Fontos szerepe van az egészség megőrzésében, megóvásában.

Az autizmussal élő gyermekek mozgásfejlődése azonban eltérhet az egészséges kortársakétól: mozgásuk gyakran a diszharmonikus, az utánzási képesség, a testséma és a testi tudatosság sérült. Ebből adódóan egészséges kortársaiknál sokkal nehezebben tanulnak meg egy-egy mozgássort. Természetesen, akárcsak más készségek és képességek területén az autizmussal élő gyermekek nagy különbségeket mutathatnak a mozgás területén is.

Az autizmussal élő gyermekek viselkedésének leírásakor gyakran találunk olyan jellemzőket, amelyek a mozgással kapcsolatosak (sztereotip, repetitív mozgások, pl. hintázás, céltalannak tűnő futkározás, ugrálás; hiperaktivitás stb), ezek azonban nem a szűk értelemben vett mozgásfejlődés problémái, hanem sokkal inkább az autizmusra jellemző szociális, kommunikációs károsodásból, valamint a szerep- és imitativ játékhöz szükséges képzelet, fantázia sérüléséből származnak. Gyakran a mozgás fejlődése azért marad le, mert hiányzik a kortársakkal/felnőttekkel játszott komoly szociális készségeket kívánó társas-mozgásos játékokra való igény.

Ahogy már említettük az autizmussal élő gyermekek nagy különbséget mutatnak a mozgásfejlődés területén. Vannak, akik életkoruknak megfelelően mozognak, vagy akár ügyesebbek is bizonyos mozgásokban (pl. mászás), mint egészségesen fejlődő kortársaik, de gyakran előfordul, hogy mennyiségi és minőségi eltéréseket találunk az autizmussal élő gyermekek mozgásfejlődésében. Jellemző lehet a lassabb fejlődési tempó, a fejlődés szabálytalansága, egyenetlensége (pl. bizonyos fázisok kimaradnak, kevésbé gyakorlódnak be, másokra sokkal több időt fordít a gyermek), valamint a spontán utánzás hiánya. Minőségi eltérés lehet a gyakran előforduló izomhypotónia.

A mozgásfejlesztés megtervezésének lépései és módszertani javaslatok autizmussal élő gyermekek számára:

1. Ahhoz, hogy megtervezzük a gyakorlatokat, a megfelelő foglalkoztatási formát és a szükséges vizuális eszközöket, felmérést kell végezni a következő területeken:

- utánzási képesség,
- beszédértés szintje,
- együttműködési képesség felnőttel, gyerekekkel,
- irányítás elfogadása,
- figyelem tartóssága és terjedelme más gyermek jelenlétében,
- nagymozgás elemeinek felmérése.

A gyermek képességeinek, készségeinek felmérésére, megfigyelésére ajánljuk a Nottingham Southerland House School által kidolgozott fejlődési kérdőívet, melynek része a nagy- és finommozgás, valamint a testi tudatosság fejlődésének követése. A sz. mellékletben a kérdőívnek ide vonatkozó részei találhatóak, melyek segítséget nyújtanak a szakembernek a gyermek motoros fejlődésének felmérésében, és ez alapján a fejlesztési célok kitűzésében. Az első felmérést akkor kell elkészíteni, amikor a gyermekkel foglalkozni kezdünk. A későbbiek

során tovább felméréseket érdemes készíteni kb. félévente. A már kialakult készséget, képességet pipáljuk ki, a kialakulóban lévőhöz húzzunk egy átlós vonalat, ezekre a készségekre a fejlesztés során már valamelyest építkezni lehet, és a kialakulatlan képességek mellett hagyjuk a helyet üresen.

2. A felmérések kiértékelése után megtervezhetjük a gyermek számára megfelelő foglalkoztatási formát, amelyek az alábbiak lehetnek:

- egyéni helyzet: egy pedagógus egyszerre egy gyerekkel foglalkozik,
- egy térben egyszerre több gyermek tartózkodik, de mindegyikükkel külön-külön foglalkozik egy pedagógus,
- ha a gyermek képes utánozni és magára vonatkoztatja a frontális utasításokat, ajánlott a kiscsoportos helyzet, melyben legfeljebb 5-6 gyereket irányít egyidejűleg egy pedagógus,
- a teljes óvodai csoporttal képes a gyermek együtt tornázni, ha szükséges, speciálisan képzett szakember segítségével mellett.

3. Ahhoz, hogy az autizmussal élő gyermek számára átláthatóvá, érthetővé tegyük, hogy mit kell tennie, hova kell mennie, meddig lesz ott, vizuális segítségeket kell nyújtanunk. Ehhez a gyermek képességszintjének megfelelően előre kell jelezni napirendjében, hogy mikor lesz mozgásfoglalkozás.

Ezen kívül tudnia kell azt is, hogy a foglalkozás meddig tart és ott milyen gyakorlatok lesznek. 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. Pl. ha bordásfalra mászás a feladat, a zsetonokat a bordásfal mellé elhelyezett tartóból veszi ki a gyermek, majd felmászik, és a bordásfal tetejére helyezett tartóba teszi be a zsetont. Ezt addig folytatja, amíg el nem fogynak a zsetonjai.

A vizuálisan támogatott mozgás-foglalkozás („zsetonos torna”) során fontos, hogy azokat a helyeket is kijelöljük a gyermek számára, melyek nem egyértelműek, pl. célba dobásnál egy karika jelzi azt, hogy hova álljon, honnan dobjon.

Az egymás után következő feladatok sorrendjét jelölhetjük rajzokkal vagy fotókkal, ha készen van a feladattal, leveheti vagy lefordíthatja a kártyát.

A tornaeszközöket körben is elhelyezhetjük, így a feladatok sorrendjét begyakoroltathatjuk, a feladatok folyamatos ismétlése pedig biztonságot nyújt a gyermeknek. Később egy-egy elemet változtathatunk a körben.

4. Ha a mozgás eleinte még nem öröm a gyermek számára, akkor használjunk külső motivációt, amely egyéneként változhat.

5. Ha utánzás útján nem sikerül elsajátíttatnia feladatokat, akkor a gyermek mögé állva, velük együtt végezhetjük el a gyakorlatokat, miközben egy másik tanár a gyermekkel szemben állva mutatja a gyakorlatokat.

6. Ha az autizmussal élő gyermek képes társaival együtt részt venni a foglalkozáson a feladatok megtervezésénél figyelembe kell venni, hogy a játék- és versenyhelyzetek kötetlenebb szituációkat eredményeznek, zajosabbak, ingerdúsabbak, melynek átlátása, megértése problémát jelenthet számukra. A játékok szabályainak megértése ingerdús környezetben nehezebb számukra. Rugalmasabb alkalmazkodást, nagyobb figyelem-koncentrációt kívánnak. Nehézséget jelenthet a sorra kerülés követése és kivárása, a csapatjátékokban a társakkal való kooperálás, a vesztes elviselése. Kezdetben lehetőleg olyan feladatokat tervezzünk, melyhez nem szükséges a társakkal való együttműködés vagy eszközmegosztás.

7. A nyelvi megértés nehézségeiből adódóan a játékok menetének elmesélése túl bonyolult, érthetetlen lehet az autizmussal élő gyermekek számára. Ezért a feladatokat célszerű minél rövidebben elmagyarázni, be is mutatni. A játék menetének megértését fotókkal, rajzokkal is segíthetjük.

Bizonyos gyermekeknél érdemes a mesés, verses elemeket kihagyni a játékból, mivel kevésbé értik a szimbolikus, ironikus, vicces, elvont tartalmakat. Könnyebb számukra a röviden megfogalmazott mondatok tartalmának megértése, követése.

8. Néhány autizmussal élő gyermeknek az érintés elviselése, illetve más megérintése nehézséget okozhat. Ilyenkor át kell alakítani úgy a feladatot, hogy továbbra is megfeleljen a fejlesztés céljainak, de ne legyen szükséges a fizikai kapcsolat.

9. Ahogy már említettük autizmussal élő gyermekek mozgásfejlődése gyakran mennyiségi és minőségi eltéréseket mutatnak kortársaikhoz képest. Ezeknek az eltéréseknek a kompenzálására különösen alkalmas a szenzomotoros integrációs szemléletű fejlesztés, melynek a célja az esetleg megkésett mozgásfunkciók, az éretlen szenzomotoros információfeldolgozás, a mozgástervezés és kivitelezés, a koordinációs és kombinációs képesség fejlesztése. A szenzomotoros tréningrendszerben az ismétlődő feladatok az autizmussal élő gyermekek számára átláthatóvá teszik a foglalkozást, biztonságot nyújtanak, és sikerélményhez juttathatja a gyermekeket.

Finommozgás

A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézimunka különböző fajtái, a műalkotásokkal való ismerkedés is fontos eszközei a gyermeki személyiség fejlesztésének. Az autizmussal élő gyermekre azonban gyakran a finommotorikus készségek fejlődésének késése jellemző. Autizmussal élő gyermekek tárgyakkal való manipulációját megfigyelve szembetűnő az érdeklődés hiánya a tárgyi világ megismerésére irányuló spontán készletelés deficitje. E készletelés lenne az, ami az új anyagok, tárgyak, eszközök megismeréséhez és használatához vezethetne. Ennek hiányában tárgyhasználatuk legtöbbször inadekvát, repetitív és a megismerő folyamat során a spontán exploráció gyakran a tárgy lényegtelen tulajdonságaira irányul.

A fenti problémák miatt a vizuomotoros képességek kialakítása, és a meglévő képességek, készségek fejlesztése a normál fejlődésmentet követve, a gyermek fejlődési szintjéhez igazodva strukturált tanítási helyzetben, speciális módszerekkel valósítható meg.

A fejlesztés célja egyrészt a tárgyakkal való olyan szintű manipuláció, amely képessé teszi a gyermeket tevékenységek elvégzésére, a funkciónak megfelelő eszközhasználatra, másrészt szabadidős készségek tanítása, életkorának megfelelő szabadidős tevékenységek megismertetése.

A középtávú (kb. egy óvodaévet felölelő) célok meghatározásához mindenkor szükséges a gyermek aktuális vizuomotoros készség szintjének felmérése.

Amennyiben új gyermek érkezik a csoportba, ajánlott a már korábban említett Nottingham Southerland House School kérdőívének a finommozgás fejlődésére vonatkozó részét kitölteni (3. sz. melléklet), valamint Theo Peeters által kidolgozott finommotorikus informális felmérést elvégezni. Theo Peeters által kidolgozott felmérés során 10-15 eszközt helyezünk a gyermek elé (pl. pöttyi, csipesz, gyurma, gyöngy stb.). A felmérést végző szakember a gyermekkel szemben ül, és egyesével teszi a gyermek elé az eszközöket. Segítségét csak akkor nyújtunk a gyermeknek, ha nem nyúl az eszközhöz, nem tudja mit kell vele tenni. A

lehető legkevesebb segítséget adjuk. Miközben a felmérés zajlik egy másik felnőtt jegyzeteli a felmérés eredményét. A kitöltendő táblázat tartalmazza a feladatokat, valamint, hogy a szükséges finommotorikus készség kialakult-e, kialakulóban van vagy kialakulatlan, ezen kívül a gyermek érzelmi viszonyulását a feladathoz. Az utóbbi szintén nagyon fontos, hiszen később, a fejlesztés során olyan eszközöket kell a gyermek elé tenni, amelyeket kedvel, melyek örömet szereznek számára. A táblázatot lásd a 4. sz. mellékletben.

A vizuomotoros felmérés eredményeinek birtokában, és a gyermek egyéb területein felmért (kognitív, kommunikációs, szociális) jellemzői alapján tűzhetők ki a fejlesztési célok. A középtávú fejlesztési célok elérése érdekében azokat kisebb lépésekre kell lebontanunk, ügyelve arra, hogy a már meglévő vagy kialakulóban levő készségekre alapozzunk, és várjuk el azok folyamatos alkalmazását más területen is.

A gyermek képességeitől függően a fejlesztés történhet a csoportban a többiekkel együtt vagy egyéni helyzetben. Az önálló munkavégzés elősegítésére, a tevékenység megszervezéséhez az autizmussal élő gyermeknek általában nem elég, ha szóbeli instrukciókat adunk, és bemutatjuk a folyamatot. Szüksége lehet vizuális segítségre, például folyamatábrára, amely lépésről lépésre ábrázolja a kézimunka egyes elemeit, azon a szimbólumszinten, melyen a gyermek leginkább megérti a jelentéseket.

10. Problémás viselkedések megelőzése és kezelése

Az autizmussal élő gyermekek gyakran tanúsítanak olyan viselkedéseket, melyek környezetük számára érthetetlenek, zavaróak, elfogadhatatlanok. Tudnunk kell azonban, hogy ezek a viselkedések gyakran egyáltalán nem tudatosak, hátterükben pedig a szokásostól eltérő, alapvetően az autizmus természetéből fakadó okok azonosíthatók. A nem-kívánatos viselkedések hátterében gyakran szenzoros érzékenység, a szociális kontextus, a viselkedéssel kapcsolatos elvárások hiányos megértése, vagy éppen kommunikációs nehézségek állnak (Pl.: prekommunikatív viselkedések, melyekkel a gyermek inadaptív módon, pl. visítással kommunikál).

Éppen ezért nagyon fontos, hogy ne próbáljunk szokványos magyarázatot adni a viselkedésekre, mint például, hogy a gyermek szándékosan nem akar együttműködni, vagy valószínűleg nem szereti az adott tevékenységet, személyt, esetleg szándékosan provokál. Ezek helyett a magyarázatok helyett előítélet-mentes, objektív megfigyelésekre van szükségünk, melyek pontosan leírják a viselkedést, annak kontextusát, közvetlen előzményeit és következményeit. A viselkedés pontos és szisztematikus megfigyelése rendszerint segít a háttérben rejlő okok megértésében. A megfigyelés során érdemes feljegyzéseket (viselkedés-jegyzőkönyvet) vezetni, melyben rögzítjük a viselkedés körülményeit (pl. hely, idő, jelenlévő személyek) **előzményeit**, közvetlen **kiváltóját**, magát a **konkrét viselkedést**, a lehető legpontosabban megfogalmazva (pl. Zsuzsi kétszer belerúgott a szekrényajtóba), és a viselkedés **következményeit**, a környezet reakcióit. Mindezekből az információkból általában leszűrhető, hogy mi volt a problémás viselkedés **oka**, így megkezdhetjük a probléma oki kezelését, ahelyett, hogy magát a viselkedést próbálnánk elnyomni.

Az objektivitáshoz hozzátartozik az is, hogy nem dönthetünk önkényesen arról, **mit nevezünk problémás viselkedésnek**. A besoroláshoz a következő négy szempont figyelembe vétele szükséges:

- A viselkedés, vagy annak súlyossága nem felel meg a gyermek életkorának, vagy fejlettségi szintjének.
- A viselkedés veszélyt jelent magára a gyermekre, vagy más személyekre.
- A viselkedés jelentősen akadályozza a világ megismerését, a tanulást.
- A viselkedés jelentősen rontja a gyermek környezetében lévők életminőségét, stresszt okoz.

A problémás viselkedések **megelőzésében és kezelésében** fontos szerepe van a **környezet adaptálásának** a gyermek megértéséhez. Ez alatt leggyakrabban a megfelelő motivációt, a gyermeki tevékenység körültekintő megszervezését, az események, cselekvések kiszámíthatóságát, a jól érthető kommunikációs interakciókat, a gyermek számára kellemetlen szenzoros ingerektől való védelmet értjük.

A problémás viselkedések **kezelése** nagyon sok viselkedés-és kognitívterápiás eljárás egységes és következetes alkalmazását jelenti a pedagógusok és a szülők részéről.

Az alábbiakban néhány gyakran alkalmazott eljárást sorolunk fel:

- A kívánt viselkedés szisztematikus jutalmazása.
- Alternatív viselkedés tanítása (pl. új kommunikációs viselkedés tanítása: a gyermek megtanul rámutatni a kívánt tárgyra ahelyett, hogy sikitással jelezné kívánságát).
- A problémás viselkedéssel nem összeegyeztethető viselkedés tanítása.
- A nem kívánt viselkedés figyelmen kívül hagyása.

A viselkedésmódosító technikák alkalmazása körültekintő tervezést és következetességet kívánnak meg.

Figyelje meg a gyermeket a szabadideje eltöltése közben és tegyen megjegyzéseket!

SZEMPONT	MEGJEGYZÉS
Képes-e elfoglalni magát a szabadidejében?	
Milyen tevékenységekkel foglalja el magát spontán módon szabadidejében?	
Mennyi ideig képes elfoglalni magát szabadidejében?	
Milyen játékeszközöket használ spontán és megfelelően?	
Milyen szabadidős tevékenységeket nem szeret?	
Milyen eszközöket utasít el és miért (pl. túl zajosak, vagy a tapintásuk undort kelt)?	
Bevonató-e társas aktivitásokba felnőttel? Ha igen, írjon néhány példát!	
Kezdeményez-e játékot spontán felnőttekkel? Ha igen, írjon néhány példát!	
Bevonató-e társas aktivitásokba kortársakkal? Ha igen, írjon néhány példát!	
Kezdeményez-e játékot spontán kortársakkal? Ha igen, írjon néhány példát!	
Milyen konstrukciós játékokkal játszik?	
Tud-e szabályokat követni kétszemélyes játékhelyzetben?	
Tud-e szabályokat követni csoportos játékhelyzetben?	

2. számú melléklet: Kommunikációs megfigyelési űrlap

Figyelje meg a gyermek kommunikációs jellegzetességeit legalább két órán át, vagy gyűjtsön minimum 20 kommunikációs interakciót. Írja a táblázatba, amit a gyermek tesz, vagy mond kommunikációs céllal. Lehetőleg több kontextusban is tegyen megfigyeléseket. Egy-egy interakciót értelemszerűen több táblázatba is beírhat.

1. A kommunikáció formái

A gyermek spontán használja az alábbi formát	példák
MOTOROS	
GESZTUSOS	
HANG	
KÉP	
ÍROTT	
JEL	
VERBÁLIS	
PREKOMMUNIKATÍV VISELKEDÉS	

2. A kommunikáció funkciói

A gyermek spontán használja az alábbi funkciót	példák
KÉRÉS	
FIGYELEMFELHÍVÁS	
ELUTASÍTÁS	
ÉSZREVÉTEL	
INFORMÁCIÓ NYÚJTÁSA	
INFORMÁCIÓ KÉRÉSE	
ÉRZÉSEK, ÉRZELMEK KIFEJEZÉSE	
SZOCIÁLIS RUTINOK	

3. A kommunikáció kontextusa

A gyermek az alábbi kontextusban kommunikál	A kontextus leírása
HOL? (csoportszoba, otthon udvar, fejlesztő szoba stb.)	
KIVEL, KIKKEL? (felnőtt/kortárs stb.)	
MILYEN KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT? (tevékenység, tárgyi környezet, milyen szociális környezetben stb.)	

4. Szemantikus kategóriák

A gyermek spontán használja az alábbi kategóriát	példák
TÁRGY	
CSELEKVÉS	
SZEMÉLY	
TULAJDONSÁG	
KÍVÁNSÁG, SZÜKSÉGLET	
BELSŐ ÁLLAPOTOK	
ISMÉTLÉS, VISSZATÉRÉS	
TAGADÁS	
KIJELENTÉS	
ESEMÉNY MINŐSÍTÉSE	
IDŐ	
SZOCIÁLIS RUTIN	
EGYÉB	

MOTOROS FEJLŐDÉS

TESTI TUDATOSSÁG

Dátum:

1. Utánozva legalább három testrészét megérinti.																				
2. Testének három megnevezett részét megérinti.																				
3. Mások három megnevezett testrészét megérinti.																				
4. Három testrészét megnevezi.																				
5. Más ember három testrészét megnevezi.																				
6. Utánozva hat megnevezett testrészét megérinti.																				
7. Hat megnevezett testrészét megérinti.																				
8. Más ember hat megnevezett testrészét megérinti.																				
9. Megnevezi hat testrészét.																				
10. Más ember hat testrészét megnevezi.																				
11. 12 vagy több testrészét megérinti (utánozva).																				
12. 12 vagy több testrészét megérinti.																				
13. Meg tudja nevezni 12 vagy több testrészét.																				
14. Más ember 12 vagy több testrészét megnevezi.																				
15. Meg tudja különböztetni saját jobb és bal lábát.																				
16. Meg tudja nevezni a jobb kezét, a bal lábát stb.																				
17. Meg tudja mutatni a másik ember jobb kezét stb.																				
18. Meg tudja nevezni mások bal lábát stb.																				
19. Járása rendezett, egyenletes.																				
20. Futása egyenletes, ellentétes láb-kézmozgás rendezett.																				

44. Átló mentén tudja hajtani a papírt.										
45. Vonalon belül maradva színez ki formákat.										
46. szabadkézzel leírja saját keresztnevét.										
47. Leírja a számokat 1-9-ig.										
48. Rombuszt tud másolni.										
49. Segítség nélkül fűz be nagy lyukú tűt.										
50. Ceruzával való rajzoláskor nyomatéka gyenge, túl halvány.										
51. Ceruzával való rajzoláskor nyomatéka megfelelő, jól látható.										
52. Ceruzával való rajzoláskor nyomatéka túl erős.										

5. számú melléklet: Informális felmérés-minta az önkiszolgálás fejlesztéséhez

Táblázat a kézmosás megfigyeléséhez

A feladat lépései	A segítségadás szintje	Megjegyzés
1. Kinyitja a vízcsapot		
2. Megnedvesíti a kezét		
3. Kezébe veszi a szappant		
4. Beszappanozza a kezét		
5. Leteszi a szappant		
6. Szappannal mossa a kezét		
7. Leöblíti a kezéről a szappant		
8. Elzárja a vízcsapot		
9. Leveszi a törölközőt a tartóról		
10. Megtörli a kezét		
11. Visszateszi a törölközőt a tartóra		

A segítségadás szintjei:- teljes fizikai vezetés

- fizikai prompt
- gesztus
- szóbeli segítség
- segítség nélkül, önállóan végzi a részfeladatot

A megfigyelés elvégzése és elemzése után a cél az, hogy megfelelő vizuális eszközökkel a gyermek egyre önállóbbá váljon a kézmosás egyes lépéseiben.

6. számú melléklet: Szimbólumszint felmérése

A gyermek érti, hogy	Példák:
egy tárgy egy cselekvést, eseményt szimbolizálhat	
A gyermek tud tárgyat tárggyal,	
Tárgyat képpel,	
Képet képpel, (fotó/színes kép/f-f sematikus kép/piktogram, stb.)	
Képet szóképpel egyeztetni	

Szakszavak szótára:

exploráció – kikémlél, kikutat, megfigyel

inadekvát – nem megfelelő, nem odailó

repetitív – ismétlődő

szenzoros – érzékelési

szenzomotoros – érzékelési motoros/mozgási egység

sztereotípiá – változatlan ismétlődő

verbális – szóbeli

vizuális – látható, látással kapcsolatos

AAK- Alternatív és Augmentatív Kommunikáció. A meglévő készségekre építő, azok mellett létező, új, kibővített (augmentatív) és/vagy más eltérő (alternatív) kommunikációs csatornák megnyitása

echolália-a beszéd visszhangszerű ismétlése

echoláliás-visszhangszerű (viselkedés, beszéd)

kommunikáció-emberi üzenetek szabályozott cseréje

perseveratív-merev és ismétlődő

preverbális-a beszéd kialakulása előtti

sztereotip-merev, gépies

Felhasznált irodalom

Lakatos Katalin: A szenzoros integrációs terápia alkalmazása viselkedési zavaros gyermekeknél, Fejlesztő pedagógia 1995/5-6

Őszi Tamásné – Gosztonyi Nóra: Dokumentációs útmutató, Sulinova, Budapest in press

Szaffner Éva – Gosztonyi Nóra: Sérülésspecifikus eszközrendszer, Sulinova, Budapest in press

Szaffner Éva – Németh Krisztina – S. Tóth Beáta – Gosztonyi Nóra – Őszi Tamásné: Speciális integrációs osztály kialakítása autizmussal élő tanulók számára, Fejlesztő pedagógia 15 évfolyam, 2004/2.

Cohen, Simon-Baron–Bolton, Patric: Autizmus. Osiris, Budapest, 2000.

Észak-Karolina állambeli TEACCH program (Autisztikus és nehezen kommunikáló gyermekek kezelése és nevelése)

Frith, Uta: Autizmus. A rejtély nyomában. Kapocs könyvkiadó, Budapest, 1991.

Howlin, Patricia és Rutter, Michael: Autisztikus gyermekek kezelése – A nyelvi fejlődés előmozdítása. Autizmus Füzetek sorozat, Kapocs könyvkiadó, Budapest, 1997.

Jordan, Rita- Powell, Stuart: Understanding and Teaching Children with Autism John Wiley and sons Ltd, West Sussex, Anglia, 1995.

Havasi Ágnes: Vizuális segítség autizmussal élő személyek kommunikációjának fejlesztésében. FOKA, Budapest, 2003.

Howlin, Patricia: Autizmus. Felkészülés a felnőttkorra. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Joliffe, Therese; Landsdown, Richard; Richard Robinson, Richard: Egy személyes beszámoló. Autizmus Füzetek sorozat, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.

Kálmán Zsófia (szerk.): Augmentatív és alternatív kommunikációs füzetek I. BLISS Alapítvány, Budapest, 1999.

Peeters, Theo: Autizmus. Elmélettől a gyakorlatig. Kapocs könyvkiadó, Budapest, 1997.

Quill K. A.(2000): Do-Watch-Listen-Say Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore

Schopler, Eric –Reichler, Robert –Jay-Lansing, Margaret: Autista és fejlődésükben akadályozott gyermekek egyénre szabott felmérése és kezelése.

Kanizsai-Nagy Ildikó, Kiss Gyöngyi, Szaffner Éva, Vígh Katalin (2003) Munkahelyi készségek kialakításához szükséges szociális kogníciót fejlesztő csoportos tréningek Fogyatékosok Esélye Közalapítvány

Chris Graham: Learning to use the toilet CoSSPA, 7 Bevan Drive, Alua, Clackmannanshire, Scotland

Stark, J. (1994-2001) Everyday Life Activites, Psychology Press

Attwood, T.: Különös gyerekek (2002), Budapest Autizmus Kiadó

Balázs A., Szaffner É., Őszi P. (szerk.): Tantervi és módszertani útmutató autizmussal élő tanulókat oktató-nevelő többségi általános iskolák számára (1999) OKI, Budapest

Kiss Gy. – Vígh K. – Tóth K.: Szociális történetek (2004) Budapest, Kapocs

Schopler, E.: Életmentő kézikönyv szülőknek (2002) Budapest, Kapocs

2/2005. (III. 1.) OM rendelete a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről

Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény