

Inkluzív nevelés

Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák

Szerkesztette
Őszi Tamásné

SULI NOVA
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.



Magyarország célba ér



suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
Budapest, 2006

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében.

Szakmai vezető
KAPCSÁNÉ NÉMETHI JÚLIA

Projektvezető
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető
DR. PAPP GABRIELLA

Lektorálta
SZABÓ ÁKOSNÉ DR.

Azonosító: 6/211/B/4/szoc/2

© Őszi Tamásné szerkesztő, 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Borítóterv: Dió Stúdió

Borítófotó: Pintér Márta

A fotók a Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon, Módszertani Intézmény centenáriumának alkalmából készültek.

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: a sulinova Kht. ügyvezető igazgatója

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: (06-1) 886-3900

Fax: (06-1) 886-3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu

Tartalom

Előszó	5
1. Az autizmus fogalma, jellemzői	7
1.1 Az autizmus fogalma	7
1.2 Az autizmus változatos tünetei	7
1.3 A zavar spektrumjellege, a tünetek változatossága	7
1.4 A tüneteket magyarázó kognitívpszichológiai elméletek	8
1.5 Autizmussal élő gyermekek a többségi intézményekben	8
1.6 Az autizmussal élő tanulók integrációjának alapvető módszertani szempontjai	11
1.7 A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése programcsomag szerepe az autizmussal élő gyermekek integrált nevelésében	12
2. A képességfejlesztés részterületei, kimeneti elvárások	14
2.1 Én és a világ – Ember és környezete, „A” típusú programcsomag (1–6. évfolyam)	14
2.2 Én és a másik – Az együttműködés fejlesztése, „B” típusú programcsomag (1–6. évfolyam)	16
2.3 A fejlesztés várható eredményei a 6. évfolyam végére az autizmussal élő gyermekek esetében	18
2.4 Az én dimenziói (önállóság, bizalom, kreativitás), „C” típusú programcsomag (1–6. évfolyam)	19
2.5 Polgár a demokráciában, „A” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)	20
2.6 „Felkészítés a felnőtt szerepekre – az együttműködés fejlesztése”, „B” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)	22
2.7 Toleranciára nevelés, „C” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)	22
3. A témakörök elemzése	23
3.1 „A” típusú programcsomag: Én és a világ – Polgár a demokráciában	23
3.2 A „B” típusú programcsomag témakörei	24
3.3 A „C” típusú programcsomag témakörei	25
4. Tanulásszervezési formák	25
4.1 Frontális munka	25
4.2 Egyéni munka	26
4.3 Kooperatív munka	26
5. Módszerek	26
5.1 Együttműködés	26
5.2 Drámajáték	27
5.3 Projekt módszer	27
5.4 Sérülésspecifikus módszerek	27
6. A pedagógusok segítő magatartása	29
7. A tanulócsoporthoz tagjainak segítő magatartása	30
8. A programcsomagokban alkalmazott eszközök	30
9. A programcsomagok mérési és értékelési rendszere	31
10. Záró gondolatok és javaslatok	31
11. Felhasznált irodalom	32
12. Vonatkozó jogszabályok	32

Előszó

A jó képességű autizmussal élő tanulók integrációjának kérdése napjainkban egyre aktuálisabbá válik, a közoktatási rendszer valamennyi intézménytípusa szerepet játszik nevelésükben-oktatásukban. Az utóbbi években az autizmuspektrum-zavarok előfordulási gyakoriságára vonatkozó adatok jelentősen megváltoztak. A korábbi 4–6 tízezreléssel szemben a jelenlegi felmérések 3–5 ezrelékről számolnak be, tehát meglehetősen gyakori fejlődési zavarról van szó. Joggal feltételezhetjük, hogy az érintett gyermekek egy része ma is a többségi iskolákba jár, hiszen az autizmuspektrum-zavarokkal élő gyermekek között kiváló nyelvi és intellektuális képességű tanulókat is találunk, ezért fontos, hogy a pedagógusok felkészülhessenek fogadásukra. A családokat és a szakembereket folyamatosan foglalkoztatja az elkülönített nevelés lehetséges hátrányainak kérdése is, és sokszor megfogalmazódik az igény, maradjon meg az autizmus-specifikus segítség, de azt integrált formában kaphassa meg a gyermek.

Az egyes kompetencia alapú oktatási programcsomagokhoz készített autizmus-specifikus ajánlások azért készültek, hogy segítsék e gyermekek beilleszkedését a befogadó intézményekbe. Az iskolai alkalmazkodáshoz elengedhetetlen a szociális készségek megfelelő színvonala, miközben a szociális beilleszkedés zavara az autizmus egyik lényegi jellemzője. E tanulóknál nyilvánvaló a minőségi eltérés a szociális kapcsolatokban, a kortársakkal való viszonyban, a szociális kommunikációban, szembe-tűnő az érdeklődés szűk körű, sztereotip jellege. Mivel a tanítás rendszerint szociális közvetítés útján zajlik, a sérülésből fakadó hátrány leküzdéséhez elengedhetetlen a környezet aktív támogatása. Az autizmussal élő tanulók rendkívül sérülékenyek, érzékenyek, miközben sokan közülük kiemelkedően tehetségesek lehetnek egy-egy területen. A befogadó, szakszerű támogatást nyújtó iskolai környezet lehetővé teheti számukra is a képességeiknek, igényeiknek megfelelő szintű beilleszkedést, tehetségük kibontakozását. Fontos tehát, hogy a többségi intézmények pedagógusai mélyebben értsék meg az autizmus természetét annak érdekében, hogy felismerjék az ebből fakadó nehézségeket, és ne értsék félre a gyermek viselkedését. Az integráció sikere múlhat azon, hogy az autizmussal összefüggő tanulási problémák miatt környezete ne nevezze lustának a gyermeket, vagy ne gondolja, hogy szándékosan viselkedik „rosszul”. A többségi iskolákban oktatott-nevelt, autizmussal élő tanuló számára is biztosítani kell a sérülésből adódó szükségleteknek megfelelő ellátást. Az autizmussal élő tanuló ismeretében differenciált tanításszervezéssel oldható meg az egyéni igényeket kielégítő, személyre szabott oktatás. Mindehhez előnyös, ha az integráló iskola rendelkezik legalább egy, az autizmus területén képzett szakemberrel, aki az autizmus legjellemzőbb nehézségeinek és a speciális módszertan ismeretében kimunkálja a felmerülő problémák megoldását, a gyermeket tanító pedagógusokkal együttműködésben kialakítja az egyéni fejlesztési tervet és bánásmódot, továbbá biztosítja az elengedhetetlen egyéni fejlesztőfoglalkozásokat.

A programcsomagokhoz készült autizmus-specifikus ajánlások mindegyike tartalmazza a szindrómával kapcsolatos legalapvetőbb tudnivalókat (a diagnózis alapja, a fejlődési zavar változatos tünetei, módszertani alapelvek), így a pedagógusok bármely kompetenciaterület esetében megtalálják a fejlődési zavarral kapcsolatos alapfogalmakat egységes szemléletben. Az egységes bevezető után az egyes területekhez kapcsolódóan konkrét, gyakorlati javaslatok olvashatók a következő témákban:

- Ajánlások az adott kompetenciaterület céljainak, tartalmának és kimeneti eredményeinek adaptálásához az autizmussal élő tanulók esetében; ajánlott tanulásszervezési formák, tanulási módszerek

- A pedagógusok és az átlagosan fejlődő kortársak segítő szerepe az integráció során
- A mérés és értékelés sajátosságai az érintett tanulók esetében
- Sérülésspecifikus módszerek, eszközök autizmusban

Reméljük, hogy az ajánlások hatékonyan segíteni fogják az autizmussal élő gyermekek többségi iskolai beilleszkedését, jelentősen megkönnyítve az intézmények felkészülését e feladatra.

Ószi Tamásné

1. Az autizmus fogalma, jellemzői

1.1 Az autizmus fogalma

Az autizmus a szociális, kognitív és kommunikációs készségek fejlődésének minőségi zavara, amely a személyiség fejlődésének egészét átható, úgynevezett pervazív zavar. Háttérben egyértelműen organikus okok állnak, s egyre több bizonyíték szól a probléma genetikai meghatározottsága mellett. Az autizmus biológiai okainak pontos azonosítása napjainkban is folyik. Mai tudásunk szerint a fejlődési zavar nem megelőzhető és nem gyógyítható, az alapvető károsodás egész életen át fennáll. Az állapot felismerésének kritériumait az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 1987) a BNO 10-ben (Betegségek Nemzetközi Osztályozása, tizedik változat), az Amerikai Pszichiátriai Társaság (APA, 1994) pedig a DSM IV-ben (a Diagnosztikai Statisztikai Kézikönyv negyedik változata) rögzítette. Mindkét diagnosztikus rendszerben az alábbi három területen mutatható ki minőségi károsodás: kommunikáció, szociális fejlődés, rugalmas viselkedésszervezés. A diagnózis szempontjából fontos, hogy a tüneteknek már 36 hónapos kor előtt meg kell jelenniük mindhárom területen.

1.2 Az autizmus változatos tünetei

1.2.1 A szociális interakciók minőségbeli károsodásának 4 kritériuma

- Az összetett nonverbális viselkedésmódok, pl. szemkontaktus, arckifejezés, testtartás, gesztusok alkalmazásának egyértelmű károsodása a szociális interakciók szabályozásában
- Az életkornak megfelelő kortárskapcsolatok kialakításának sikertelensége
- A spontán törekvés hiánya az örömmek, érdeklődésnek, sikernek másokkal való megosztására
- A társas és érzelmi kölcsönösség hiánya

1.2.2 A kommunikáció minőségbeli károsodásának 5 kritériuma

- A beszélt nyelv fejlődésének késése vagy teljes hiánya (anélkül, hogy a személy alternatív kommunikációs módokkal, pl. gesztus, mimika kompenzálna)
- Megfelelő beszéd mellett a másokkal folytatott beszélgetés kezdeményezésére vagy fenntartására való képesség károsodása
- A nyelv sztereotip, repetitív használata
- Az életkornak megfelelő változatos és spontán szerep, illetve imitatív játék hiánya
- Társas utánpótláson alapuló játék hiánya

1.2.3 A sztereotip és repetitív viselkedés és érdeklődés 4 kritériuma

- Gyakran kizárólagossá váló egy vagy több olyan sztereotip korlátozott érdeklődésű kör, amely intenzitását vagy tárgyát tekintve rendellenes
- Rugalmatlan ragaszkodás sajátosságos, nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz
- Sztereotip, repetitív motoros furcsaságok
- A tárgyak részleteiben való elmélyedés

Ezekből a tünetcsoportokból az autizmusdiagnózis felállításához legalább hat kritériumnak meg kell felelnie, amelyekből legalább kettő a szociális kapcsolatok károsodására, egy-egy pedig a kommunikáció zavarára, illetve a sztereotip viselkedésre vonatkozik (Baron-Cohen, Bolton; 2000.).

1.3 A zavar spektrumjellege, a tünetek változatossága

Napjainkban az állapotot spektrumzavarnak tekintik. Ez azt jelenti, hogy a spektrumon elhelyezkedő zavarok mindegyikére egységesen és egyértelműen jellemző a fent említett három terület minő-

ségi károsodása. Ennek alapján az autizmus spektrumába tartozik a klasszikus (kanneri) gyermekkori autizmus, az atípusos autizmus és az Asperger-szindróma is.

Kiemelkedően fontos, hogy tisztában legyünk a szindróma sokszínűségével, amely leginkább a nyelvi fejlődés, a mentális képességek, az autizmus súlyossága, a társuló zavarok és az autizmussal élő gyermekeket érő környezeti hatások különbözőségének tudható be.

1.4 A tüneteket magyarázó kognitívpszichológiai elméletek

Az utóbbi évek pszichológiai kutatásai egyre pontosabb magyarázatokkal szolgálnak az autizmussal élő emberek speciális kognitív nehézségeivel kapcsolatban. Ezeket a magyarázó elméleteket részletes kifejtés nélkül, felsorolásszerűen közlöm annak érdekében, hogy a témában elmélyedni kívánó szülők, szakemberek a hivatkozások alapján tájékozódhassanak.

Az egyik fontos magyarázó elmélet a naiv tudatelmélet-deficit hipotézise (Frith, 1991): ennek lényege, hogy az érintettek nem vagy csak kevésbé képesek arra, hogy mások mentális állapotait (pl. vélekedéseket, szándékokat, attitűdöket, érzelmi állapotokat) értelmezzék, pedig ez az intuitív képesség teszi lehetővé más emberek viselkedésének megjósolását, kommunikatív szándékaik megértését, így a sikeres alkalmazkodást az emberi kapcsolatokban (Frith, 1991). A naiv tudatelméleti sérülés jól magyarázza a szociális kommunikáció területén azonosítható tüneteket.

A másik meghatározó kognitívpszichológiai elmélet a végrehajtó működések zavarával magyarázza a rugalmas viselkedésszervezés területén tapasztalható nehézségeket (Ozonoff és társai, 1997; Gy. Stefanik, 2004).

Egy harmadik elmélet szerint az autizmussal élő emberek kevésbé képesek arra, hogy az információkat jelentésteli egésszé szervezzék, tehát a centrális koherencia gyengeségével is számolnunk kell (Frith, 1991).

Az említett magyarázó elméletekből vezethetők le a terápiás megközelítés fontos alapjai. A leginkább hatékony terápiás módszerek kognitív és viselkedéses megközelítést alkalmaznak (Gy. Stefanik, 2004).

1.5 Autizmussal élő gyermekek a többségi intézményekben

A többségi intézményekben leggyakrabban azok az autizmussal élő gyermekek jelennek meg, akiknél az autizmus nem jár együtt értelmi sérüléssel, nyelvi képességeik pedig megfelelnek az adott életkorban elvártnak. Ezek között a gyermekek között található kiemelkedően tehetséges tanulókat is. A fent említett gyermekek diagnózisa általában az Asperger-szindróma vagy a magasan funkcionáló autizmus, bár a többi, az autizmuspektrum-zavarok közé sorolható diagnózis is előfordulhat.

Az Asperger-szindróma és a magasan funkcionáló autizmus esetében is jelen van a fent említett három terület minőségi károsodása, ugyanakkor az intellektuális képességek átlagosak vagy akár átlag felettiek lehetnek. A korai nyelvi fejlődés általában nem mutat késést. A nyelvhasználat azonban ezekben az esetekben is furcsa, sztereotip, modoros.

Lorna Wing (Burgoine és Wing, 1983; Attwood, 2002) a következő módon határozta meg az Asperger-szindrómát:

- Az empátia hiánya
- Gyermeteg, nem a helyzetnek megfelelő, egyoldalú kapcsolatok
- A barátságok kialakításához szükséges készségek hiánya vagy gyengesége
- Pedáns, ismétlésekkel jellemezhető beszéd
- Szegényes nonverbális kommunikáció
- Elmélyült érdeklődés bizonyos témák iránt
- Esetlen, rosszul koordinált mozgások, szokatlan testtartás

Az „Ausztrál Asperger-szindróma Skála” olyan konkrét, mindenki számára könnyen érthető tünetlistát tartalmaz, amely alkalmas arra, hogy a szülők és tanárok felismerjék a diagnosztikus vizsgálat szükségességét, ezért fontosnak tartottam teljes terjedelmében közölni. A tünetek megfigyelése e lista alapján elsősorban kisiskoláskorú gyermekek esetében javasolt, mivel a viselkedéses jegyek ebben az időszakban a legmarkánsabbak. A skálán 0 és 6 pont között kell értékelni a tünetek gyakoriságát. Amennyiben az alábbiakban leírt tünetek többsége erőteljesen, gyakran jelen van, érdemes a gyermeket megvizsgálni. Ugyanakkor a tünetek megfigyelése természetesen nem hatalmazza fel a pedagógusokat a diagnózis megállapítására. A diagnózisnak szigorú kritériumai vannak, és gyermekpszichiátriai végzettséghez kötött.

1.5.1 Jellegzetes tünetek a társas és érzelmi készségek területéről

- Nem érti, hogyan kell más gyermekekkel együtt játszani. Például figyelmen kívül hagyja a közös játék íratlan szabályait.
- Szabadidőben, iskolai szünetekben elkerüli a többieket, egy félreeső helyre vonul.
- Figyelmen kívül hagyja a társas együttlét szokásait, a viselkedési szabályokat, a helyzetnek nem megfelelően viselkedik, oda nem illő megjegyzéseket tesz valakire anélkül, hogy annak hatásai val tisztában lenne.
- Nincs empátiás készsége, vagyis nem tudja beleélni magát más ember érzéseibe.
- Elvárja másoktól, hogy ismerjék gondolatait, élményeit, véleményét. Nem ismeri fel, hogy a másik nem volt jelen az adott helyzetben, nem tudhat olyasmit, amit ő tud.
- Szokatlan mértékben igényli a megnyugtatót, különösen olyan helyzetekben, amikor a dolgok elromlanak vagy megváltoznak körülötte.
- Nem tudja pontosan kifejezni az érzelmeit. A helyzethez mérten aránytalanul nagy nyugtalanság vagy szélsőséges érzelmi állapot lesz rajta úrrá.
- Nem tudja árnyaltan kifejezni az érzelmeit. Nem érti, hogy a különböző emberek felé más-más módon fejezzük ki érzelmeinket.
- Nem szívesen vesz részt versenyzésben, közös játékokban, tevékenységekben.
- Nem befolyásolják a kortársak. Például nem követi a legfrissebb divatot a játékokban vagy a ruházatkodásban.

1.5.2 Jellegzetes tünetek a kommunikáció területén

- Szó szerint értelmezi a hallottakat.
- Szokatlan a hangja vagy a hanghordozása (monoton, színtelen).
- Nem figyel a beszélgetőpartner mondanivalójára, nem reagál annak tartalmára.
- Beszélgetés közben kevés szemkontaktussal él. (A szemkontaktus használata az interakciók során furcsa, rugalmatlan, nem tölti be szabályozó szerepét. Egyes gyermekek nagyon mereven és folyamatosan bámulnak a beszélgetőpartner szemébe, ez éppen olyan zavaró, mint a tekintet kerülése.)
- Beszéde pedáns, túl precíz.
- Nem tudja fenntartani a beszélgetés folyamatosságát.

1.5.3 Jellegzetes tünetek a megismerési (kognitív) készségek területén

- Elsősorban az információszerzés érdekében olvas, a kitalált történetek kevésbé keltik fel érdeklődését. Mohón olvas lexikonokat és tudományos könyveket, de a kalandregények nem érdeklik.
- Kifejezetten jó a hosszú távú memóriája, jól emlékszik régi eseményekre, adatokra.

- Nem játszik szerepjátékokat. Más gyermekeket nem von be saját képzeletbeli játékába, a többiek kitalált játékába pedig belezavarodik.

1.5.4 Sajátos érdeklődési kör

- Egyetlen téma köti le érdeklődését, megszállottan gyűjti az ehhez kapcsolódó információkat, adatokat (pl. közlekedés, térképek).
- Feldúlja minden, ami eltér a szokásos rendtől (pl. szokott útvonaltól való eltérés).
- Körülményes szertartásokat dolgoz ki, pl. lefekvés előtt sorba rakja a játékait.

1.5.5 Tünetek a mozgásos készségek területéről

- Rossz a mozgáskoordinációja, ezért gyenge például a labdajátékokban.
- Szokatlan testtartással szalad.

1.5.6 Egyéb sajátosságok

- Szokatlan mértékű félelem vagy nyugtalanság lesz úrrá rajta:
 - szokványos hangoktól (pl. elektromos gépektől);
 - a bőr vagy a fej érintésétől;
 - bizonyos ruhadarabok viselésékor;
 - váratlan zajoktól;
 - egyes tárgyak látványától;
 - zajos helyektől, tömegektől (pl. bevásárlóközpontban).
- Ha izgatott, kezével csapkod, forog.
- Kisebb fájdalmakra érzéketlen.
- Beszédfejlődése megkésett.
- Szokatlan grimaszokat vág vagy ráng az arca. (Tony Attwood, 2002)

Marc Segar egyike azoknak az Asperger-szindrómában szenvedő felnőtteknek, akik saját szempontjukból ábrázolják az autizmus okozta nehézségeket. Segart 7 éves korában diagnosztizálták Asperger-szindrómával, majd ezt követően speciális fejlesztésben részesült középiskolás koráig. Középiskoláit és az egyetem biokémia szakát többségi intézményekben végezte. Ezek az időszakok számára csúfolást, zaklatást és kiközösítést jelentettek a kortárs közösségben. Ugyanakkor ebben az időben kezdte megérteni, hogyan védheti meg magát, illetve azt, hogy az emberi viselkedést irratlan szabályok irányítják. Rájött, hogy az emberi viselkedés szabályait rajta kívül mindenki érti. Mint írja: „Akik az informális szabályokat nem tartják be, informális büntetésben részesülnek. Ilyen büntetés lehet az, hogy valakit kinevetnek, kevésbé fontos személyként kezelik, vagy kiközösítik.” (Segar, 1997)

Marc Segar története tipikus, és jól szemlélteti a következő problémát: a jó képességű autizmussal élő tanulók számára a speciális, szegregált intézmények nem mindig megfelelőek, mivel nem biztosítják azokat a tartalmakat, követelményeket és kortárs kapcsolatokat, amelyek megfelelnek a gyermekek képességeinek, igényeinek. Ugyanakkor az integráció autizmusspecifikus támogatás nélkül nagyon nehéz lehet az egyén számára.

A fenti példa további fontos momentuma, hogy Segar esetében a diagnózis meglehetősen későn született meg, ami szintén rendkívül gyakori a jó értelmi és nyelvi képességű autizmussal élők körében. Ez sajnos azt is jelenti, hogy a gyermek nem részesül sérülésspecifikus fejlesztésben, és a fejlődési zavarból adódó hátrányokkal a gyermeknek és a családnak szakember segítsége nélkül kell megküzdeniük.

Ennek fényében érdemes mérlegelnünk a következő gyakori kérdést: Szükséges-e egyáltalán a diagnózis? Kell-e „címkéznünk” a gyermekeket?

Mindennapi tapasztalataink szerint az eltérő viselkedésű gyermekek előbb-utóbb mindig kapnak valamilyen jelzőt környezetüktől (motiválatlan, figyelmetlen, lusta, önző), de ezek a jelzők nem segítik a furcsa viselkedések háttérében rejlő okok megértését. A diagnózis viszont hozzásegít bennünket ahhoz, hogy megértsük a gyermekek viselkedését, és megfelelő környezetet alakítsunk ki számukra (Powell, Jordan; 1995.).

Napjaink közoktatásában meglehetősen gyakori, hogy a jó képességű autizmussal élő gyermekek automatikusan többségi intézménybe kerülnek, de sajnos a szükséges többléttámogatás nélkül. Fontos lenne, hogy a közoktatás tartalmi megújításának folyamán az integráció előnyei ötvöződjének a speciális fejlesztés nyújtotta lehetőségekkel. Ez csak a családok, a többségi intézmények és speciális gyógypedagógiai intézmények szoros együttműködésével képzelhető el.

Összegezve a fentieket:

Az autizmussal élő gyermek fejlesztésének középpontjában a szociális és kommunikációs készségek állnak. A szociális fejlődés minőségi károsodása alapvetően gátolja tanulási folyamatukat, a világ megismerését. Kiváló nyelvi és kognitív képességekkel rendelkező gyermekek vallanak kudarcot iskolás éveik során vagy később, felnőtt életükben, mivel gyermekkorukban a szociális fejlődés minőségi zavarára a környezet nem figyel fel, vagy ha felfigyelt, nem tudott semmit tenni annak érdekében, hogy a gyermek e téren kompenzálni tudja hátrányait. Esetükben az integrált nevelés-oktatás nagyon gondos, egyedi mérlegelést kíván. A mérlegelés szempontjait a „Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve” és „A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve” című 2/2005 (III. 1.) OM-rendelet részletesen tartalmazza, ezért az alábbiakban csak a legfontosabb szempontokat vázoltam fel.

1.6 Az autizmussal élő tanulók integrációjának alapvető módszertani szempontjai

A többségi iskolákban oktatott-nevelt, autizmussal élő tanulók számára is biztosítani kell a sérülésből adódó szükségleteknek megfelelő ellátást. Az integráció áldásos hatásai csak abban az esetben érvényesülnek, ha a szükséges feltételek biztosítottak. A gyermek igényeinek, erősségeinek és gyengeségeinek ismeretében differenciált tanításszervezéssel oldható meg a személyre szabott oktatás. Az autizmussal élő tanuló gondos tervezéssel bevonható a projektrendszerű oktatásba, csoporttevékenységbe is, de esetében nem várható el kreativitás, spontaneitás, a belső motiváción alapuló részvétel. Előzetes mérlegelés, személyre szóló tervezés szükséges a feladatok, betölthető szerepek meghatározásánál és a tanulási környezet kialakításánál.

Mindehhez az integráló iskolának rendelkeznie kell legalább egy, az autizmus területén képzett szakemberrel, aki képes a legjellemzőbb nehézségek és a speciális módszertan ismeretében a felmerülő problémák megoldásának kimunkálására, a gyermeket tanító pedagógusokkal együttműködésben az egyéni fejlesztési terv és bánásmód kialakítására és az elengedhetetlen egyéni fejlesztőfoglalkozások biztosítására. Bizonyos tevékenységekhez átmenetileg szükség lehet segítőre (pl. a társas helyzetben való részvétel tanításakor a segítő súgthat, vagy a megfelelő viselkedést előhívó készítéseket nyújthat a tanulóknak).

A tárgyi és személyi környezet, valamint az idő kitöltésének előrejelzésével (kiszámíthatóságával) megteremthető az autizmussal élő gyermek számára az érzelmi biztonság, amelyben lehetőség nyílik az iskolai elvárásoknak megfelelő, társadalmi normáink szerinti értelmes tevékenységre.

A környezeti és személyi változásokat nehezen elfogadó gyermekek esetében célszerű a fokozatos beszoktatás az új intézménybe. A szociális, kommunikációs és kognitív deficitek figyelembevételével egyéni szükségletek szerint felmerülhet egyes kompetenciaterületeken a tananyag szűkítése, az értékelés vagy egyes foglalkozásokon való részvétel alóli felmentés (ezen időszakok terhére szervezhető

egyéni fejlesztőfoglalkozás), alternatív eszközök, módszerek alkalmazása a sérülés kompenzációjára (pl. protetikus környezet kialakítása, kézírás kiváltása író- vagy számítógéppel, szóbeli helyett írásbeli beszámoló stb.).

A nehézséget okozó kompetenciaterületeken az új készségek megtanítása egyéni helyzetben, ingerszegény környezetben lehet a legeredményesebb.

Fontos a foglalkozások közötti szünetek, a csoport számára strukturálatlan időszakok kitöltésének megtervezése, mivel autizmussal élő gyermekek esetében alapvető probléma a szabadidő eltöltése, saját tevékenységük megtervezése, megszervezése, a társakhoz való viszonyulás, a velük való együttműködés.

Az elsajátított ismeretek mennyisége mellett különös figyelmet kell fordítani a tartalmak lényegi és mélységi megértésére, az ismeretek változatos helyzetekben való alkalmaztatására. Előfordul, hogy a körülmények legkisebb megváltozásakor is új helyzetként érzékelve a szituációt, az autizmussal élő tanuló nem képes meglévő ismeretei mozgósítására; ekkor nem feltételezhető, hogy a gyermek szándékosan ellenáll, „nem akar” teljesíteni. A tanultak folyamatos szinten tartása mellett lehet továbblépést tervezni a tanításban, az autizmussal élő tanuló e nélkül „elveszítheti” nem gyakorolt készségeit. Jellemző lehet a lassú munkatempó, csökkentett feladatmennyiséggel azonban elkerülhető a tartós lemaradás.

A belső motiváció deficitje miatt eleinte egyénre szabott motivációs rendszer kialakításával érhető el, hogy a gyermek részt vegyen az egyes iskolai tevékenységekben, a továbbiakban törekedni kell a külső motivációk belső motivációvá való fokozatos átépítésére. A szociális belátás zavara miatt célszerű a követelmények objektív, külső entitásként való megjelenítése (a pedagógus személyes elvárásai helyett). A konkrét elvárásokat, szabályokat, a feladatvégzésre vagy más tevékenységre adott idő előrehaladását látható módon kell jelezni (vizuális segítség).

Direkt módon tanítani kell a tanulónak saját tevékenysége megtervezését, megszervezését, apró lépésekre való lebontását (algoritmusát) és állandó monitorozását az önálló feladatvégzés kialakításához.

A frontális irányítás alkalmazása nehézségekbe ütközhet, mivel az autizmussal élő tanuló nem feltétlenül vonatkoztatja magára az elhangzottakat, ez esetben egyéni instrukciókra van szükség. Az autizmussal élő személy számára a lényegre törő, rövid nyelvi instrukciók érthetőek jól.

Az esetleges szigetszerű, kiemelkedő képességek és a speciális érdeklődés pályaorientációs alapként szolgálhatnak; azok hasznos, praktikus alkalmaztatása mellett (és egyoldalú fejlesztése helyett) az oktatás alsó és középső szintjén a fejlődésbeli elmaradások csökkentésére kell fókuszálni.

1.7 A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése programcsomag szerepe az autizmussal élő gyermekek integrált nevelésében

Az autizmussal élő tanulók számára különösen fontos ez a kompetenciaterület. A család és a pedagógus problémája esetükben nem egyszerű: meg kell tanítani, mintegy „kívülről beadagolni” a szociális tudást, amelyet nekik direkt módon senki sem tanított (a kisbabáknak nem kell gondolkodniuk azon, mit jelent, ha az édesanyjuk összeráncolja a szemöldökét vagy elneveti magát, kivéve, ha autizmussal küzd). Szociális tudásunk jelentős része intuitív, a társas helyzetekben szinte észrevétlenül gazdagodik, gyarapszik. Az autizmusban azonban ez az intuitív tudás veleszületetten hiányos, így a fejlődés során az emberi viselkedés és együttlét szabályait az érintett gyermekek éppúgy kognitív utakon sajátítják el, mint az átlagos tanulók a második idegen nyelvet vagy éppen a matematikát (Jordan, Powell; 1995).

Autizmus esetében a szociális kompetenciaterület kiemelt megjelenítése nélkül el sem képzelhető sikeres integráció sem gyermekkorban, sem felnőttkorban. Jelentőségének felismerése és hangsúlyo-

zása a sikeres beilleszkedés szempontjából óriási lehetőség a tehetséges autizmussal élő gyermekek számára.

Itt kell megjegyeznünk, hogy ez az egyik olyan tanulói csoport, amelynél a viselkedéssel kapcsolatos elvárások az adott életkorban automatikusan megjelennek, mivel a fejlődési zavarnak nincsenek látható jelei. A környezet ritkán feltételezi, hogy a fenti tünetlistákban részletezett furcsa viselkedések háttérében organikus eredetű fejlődési zavar áll.

Annak ellenére, hogy az egyéni különbségek lehetőségével a szakemberek természetesen mindig számolnak, ebben a programcsomagban is megjelennek az adott életkorra általában érvényes jellemző tulajdonságok 6-7 éves, valamint pubertáskorban. Ezek az elvárható tulajdonságok azonban az autizmusban markánsan eltérnek a megszokottól. Az alábbiakban a leglényegesebb eltéréseket foglaltam össze, a programcsomagban megjelent gondolatmenetet követve.

1.7.1 A jó képességű autizmussal élő gyermekek társas fejlődésének jellemzői 6–12 éves korban

Az autizmussal élő gyermeket is új szociális kategóriába sorolja környezete a tanköteles kor kezdetén. Erőteljesen megnövekszenek az önállósággal, együttműködéssel és hatékony kommunikációval kapcsolatos elvárások. Az autizmus azonban minőségi károsodást jelent a szociális fejlődés valamenyny dimenziójában. Kiemelendő, hogy sajátosan sérül az utánzás és mintakövetés útján való tanulás. Az autizmussal élő gyermek utánzása, mintakövetése mechanikus, lényegkiemelés nélküli teljes, gépies másolás. Ez a jelleg nagyon megnehezíti a szociális szerepek elsajátítását, rugalmas alkalmazását. Az utánzással kapcsolatos problémák ismeretében sajnos nem számíthatunk arra, hogy a gyermek többségi intézményben való elhelyezése eleve esélyt ad a mintakövetésre.

Az iskolába lépő autizmussal élő gyermek rendszerint nem tud az elvárt viselkedéses követelményeknek megfelelni. Nem következik be a szülői jelenlét és közvetítőszerep csökkenése, a kortárs csoporttal való együttműködés pedig spontán nem alakul ki. Az autizmussal élő gyermek kortársaitól elhúzódik, kommunikációs kezdeményezései furcsák, hiányosak, érdeklődése szűk körű marad: nem birtokolja azokat a képességeket, amelyek a sikeres interakciókhoz elengedhetetlenek. A nyelvhasználat nem kommunikatív, annak ellenére, hogy a gyermeki fejlődésben a hatékony kommunikációra való képesség jóval megelőzi a beszéd megjelenését. Az autizmusban azonban a nyelvhasználat kialakulása nélkülözi a személyek közötti interakciók működésének intuitív megértését.

A megismerési folyamatok szintén jelentősen eltérnek az átlagostól. Az észlelést az autizmusban befolyásolhatja az egyén szenzoros túlérzékenysége vagy adott esetben extrém magas ingerküszöbe. Bonyolítja a képet, hogy a gyermek különböző modalitásokban eltérő reakciókat adhat (pl. a hallási ingerekre nagyon érzékeny, a fájdalomra alig reagál). A figyelem terjedelme és tárgya markánsan eltérhet a szokásostól: a gyermek az érdeklődési körébe tartozó dolgokra elmélyülten figyelhet, míg a közös figyelmi állapot biztosítása, amely az iskolai oktatás szempontjából alapvetően fontos, rendkívül nehéz lehet. A memória szintén sajátosan működik: előfordul, hogy a gyermek csodálatos emlékezeti teljesítményeket produkál (szóról szóra megtanul teljes könyveket, menetrendeket stb.), ugyanakkor saját élményeinek felidézése vagy érdeklődési körén kívüli tartalmak megjegyzése rendkívül nehezített lehet. A gondolkodás rugalmatlansága az autizmus alapvető jellemzője. Az elsajátított problémamegoldó stratégiákat a gyermek gyakran mereven, kizárólag a tanult módon alkalmazza.

Az átlagos kisiskolások megtanulják cselekedeteik következményeit végiggondolni, mások nézőpontját figyelembe venni. Sajnos ez is olyan képesség, amely az autizmusban markánsan sérül. Számos tudományos kutatás bizonyítja, hogy az autizmussal élő emberek számára különösen nehéz mentális állapotokat (attitűdöket, hiedelmeket, véleményeket, tudástartalmat) megragadni, értelmezni.

A társadalmi konvenciók és erkölcsi szabályok az autizmussal élő gyermek számára gyakran nem nyernek értelmet. A szülők és a pedagógusok így arra kényszerülnek, hogy formálisan megtanítsák a szociális viselkedés szabályait, mivel nem támaszkodhatnak a természetes empátiára.

A kortárs kapcsolatok kialakítása, a barátkozás hatalmas jelentőséggel bír ebben az életkorban. Fontos tudni, hogy az autizmussal élő gyermekek nem rendelkeznek stratégiákkal arra, hogy megosszák másokkal érdeklődésüket, élményeiket, s arra sem számíthatunk, hogy más gyermekek játékába spontán bekapcsolódjanak. A különleges tehetség, a kiemelkedő teljesítmény viszont elősegítheti a kortárs csoporton belüli elfogadottságot, népszerűséget.

A fizikai fejlődés külső jegyei nem térnek el az átlagostól, de a központi idegrendszer sajátos fejlődése és működése az autizmusban napjainkban is intenzív tudományos kutatás tárgya.

1.7.2 A jó képességű autizmussal élő tanulók társas fejlődésének jellemzői serdülőkorban

A serdülőkorra általában végképp nyilvánvalóvá válnak az autizmussal élő tanuló minőségileg eltérő szociális fejlődéséből fakadó hátrányok. Gyakori, hogy a kortársak ekkorra teljesen kiközösítik autizmussal élő társukat, esetleg tréfálkozásuk, gúnyolódásuk tárgyává válik. Ennek egyik nyilvánvaló oka, hogy nem veszi fel a kortárs csoport szokásait, nem követi a divatot. Rendszerint továbbra is megmarad a szülőkkel való szoros függőségi viszony, a kortárs kapcsolatok továbbra sem válnak dominánssá. Bár a serdülés fizikai értelemben bekövetkezik, a párkapcsolatok kialakítása éppen olyan nehezített, mint a barátkozás. Az önállósággal kapcsolatos növekvő elvárások, a feldolgozandó tananyagok egyre növekvő mennyisége és elvont jellege hatalmas kihívást jelentenek az érintett fiataloknak. A hagyományos tananyagokkal ugyan gyakran képesek megküzdni ezek a diákok, de a tanultak rugalmas, kreatív, önálló alkalmazása élethelyzetekben ritkán sikeres.

2. A képességfejlesztés részterületei, kimeneti elvárások

2.1 Én és a világ – Ember és környezete, „A” típusú programcsomag (1–6. évfolyam)

A programtervben fejlesztendő attitűdök és képességek az autizmusban típusosan sérültek. Várható, hogy ezeken a területeken az érintett gyermekek fejlődése jelentősen el fog maradni kortársaikétól, ezért egyéni felmérés és fejlesztési terv alapján feltétlenül szükséges többletfejlesztésben részesíteni őket.

A fejlesztés várható eredményei alapfokon, az 1. szakasz végén az autizmussal élő gyermekek esetében

A fejlesztés várható eredményeiről rendkívül nehéz olyan megállapításokat tenni, amelyek minden autizmussal élő gyermeknél érvényesek, mivel a tünetek rendkívül változatosak. Az alábbiakban a megfogalmazható típusos problémákat, teljesítménybeli eltéréseket illesztettem az általában elvárható eredmények mellé. Terjedelmi korlátok miatt nem teszek említést azokról a területekről, amelyeken nem várhatók sérülésspecifikus jegekből adódó eltérések.

- *A gyermek érdeklődő és kíváncsi.* Autizmus esetében sérülésspecifikus probléma az érdeklődés és aktivitás beszűkülése, így e területen már a speciális érdeklődés kiterjesztése is jelentős eredménynek tekinthető.

- Elképzelhető, hogy a gyermek részt vesz a különböző *szabályok megismerését és alkotását* célzó közös tevékenységekben, de kezdeményező szerep nem várható el.
- Támpontok alapján (kérdések, fotók stb.) képes *saját magáról* néhány mondatban elmesélni a neki fontos dolgokat. Az átlagosnál több gyakorlás és több támpont szükséges ennek eléréséhez (pl. segítő kérdések, képi illusztráció). A saját élményű beszámolók esetében szükség lehet az időtartam előzetes limitálására, mivel az autizmussal élő gyermekek hajlanak arra, hogy a közönség reakciójától függetlenül, mindenre kiterjedő teljes részletességgel, ismétlődő tartalommal számoljanak be az őket érdeklő témákról. További problémát jelent, hogy nehezen különítik el, kinek milyen információk lehetnek előzetesen a birtokában, így a kelleténél aprólékosabban vagy éppen a lényegi adatok közlése nélkül mesélnek élményeikről.
- A *testtájak, testrészek, szervek megnevezéséhez* több gyakorlásra lehet szükség, mint átlagos tanulóknál.
- Az autizmussal élő gyermek is képes észlelni a betegségekre utaló nyilvánvaló jeleket és tüneteket, ugyanakkor különösen nehéz elérni, hogy *közérzetéről beszámoljon*. Saját érzékenységeit (gyógyszer, allergia stb.) ismerheti, ezektől esetleg az átlagosnál jobban tarthat. A konkrét, egyértelműen megfogalmazott egészséggel kapcsolatos szabályokat várhatóan mereven betartja a gyermek. Az orvosi vizsgálatok okozhatnak nehézséget: sok autizmussal élő gyermek szorong az új helyzetektől, ismeretlen emberektől, így gyakran az orvosi vizsgálatától is.
- Társai *egészségének, épségének megóvására* a gyermek egyértelmű, általa jól értett szabályok mentén törekedhet, ugyanakkor fontos tudni, hogy az autizmussal élő gyermekek gyakran nincsenek tudatában cselekedeteik lehetséges következményével, azok súlyával.
- A közös *sport- és mozgástevékenységekben* való részvétel rendkívül nehéz lehet az érintett gyermekek számára az íratlan szabályok figyelmen kívül hagyása miatt, ezért spontán bekapcsolódás nem várható el. Az ezekhez szükséges készségeket általában egyéni fejlesztési terv alapján, szisztematikusan meg kell tanítanunk számukra.
- Az autizmussal élő tanulók számára a *napirend önálló megtervezése* különösen nehéz lehet. Hatalmas segítséget jelent a rögzített, látható, részletes, egyénre szabott napirend alkalmazása.
- Az *öltözködés önállósága* általában időben kialakul. Típusos, lehetséges nehézségek e téren: a gyermek nem az időjárásnak megfelelően öltözködik, az évszakok változásakor kétségbeesik, mert ruházatát rugalmasan cserélnie kéne, extrém módon ragaszkodik bizonyos ruhadarabokhoz, tempója nagyon lassú. Öltözködésében lehet trehány, rendetlen, mivel egyáltalán nem törekszik arra, hogy mások tetszését elnyerje. Más érintett gyermekek viszont extrém módon feszültek lesznek, aránytalanul kétségbeesnek, ha például ruházatuk szennyeződik, vagy akár csak víz fröccsen rá, és azonnal át szeretnének öltözni.
- A *biztonságos közlekedést* jelentősen akadályozhatják a következő lehetséges tünetek: a gyermek az utcán rendkívül szórakozott, ezért nem figyel környezetére. Figyelmét teljesen leköthetik például bizonyos részletek, pl. rendszámok. Hajthatatlanul ragaszkodik bizonyos útvonalakhoz. Szenzorosan túlérzékeny, megijed különféle zajoktól. Szorong a tömegben, megijed, ha hozzáérnek, ilyenkor esetleg agresszívvá válik, vagy feltűnően felerősödnek sztereotípiái.
- Az *egyszerű áruk beszerzése* önkiszolgáló üzletben bevásárlólista segítségével sikeres lehet, az eladókkal való interakció viszont nehézséget jelenthet.
- A *tulajdonnal, vagyonnal, értékkel* kapcsolatos tudnivalók megértése nehézségekbe ütközhet, a károkozás érzelmi következményeinek megértéséhez az átlagosnál több példára lehet szükség.
- A *családtagok munkájára* vonatkozó információk megjegyzésében, az egyes foglalkozások lényeges vonásainak megértésében elsősorban a közvetlen tapasztalat segíthet.
- Különösen nehéz lehet viszont az *időbeli tájékozódás*, a történelmi időtávlat elképzelése. Ezt a problémát az idővel kapcsolatos információk egyénre szabott vizuális megjelenítésével hidalhatjuk át.

- A *természeti és épített környezettel* kapcsolatos érdeklődés mértéke attól függ, mennyire illeszkedik a gyermek speciális érdeklődési köréhez. Az élővilággal, élőlényekkel kapcsolatban megjelenhetnek indokolatlannak tűnő szorongások, félelmek, de ugyanilyen valószínű, hogy a gyermek örömeit leli a természeti jelenségek rendszerezésében.
- A *tárgyak formázása, alakítása*, a barkácsolás nehezen mehet az autizmussal élő gyermeknek, mivel esetükben (különösen az Asperger-szindrómában) előfordulhat finommotoros ügyetlenség, a különféle anyagok tapintásától való idegenkedés.
- Az *egészséges életmódra* vonatkozó szabályok, információk megtanulása terén főként a szabályok, helyes viselkedésminták követésének merevsége fordulhat elő.
- A *kérések, kívánságok, elképzelések* pontos kifejezése súlyosan akadályozott lehet, azok módosítása a többiekre tekintettel szintén nagy nehézségekbe ütközhet. Ez azzal magyarázható, hogy az autizmusban sérül annak képessége, hogy a dolgokat mások nézőpontjából is képes legyen szemlélni és megérteni, hogy másoknak szándékokat, mentális állapotokat tulajdonítsanak. Saját mentális állapotaik megértésében, azonosításában is nehézségekkel küzdenek.

2.2 Én és a másik – Az együttműködés fejlesztése, „B” típusú programcsomag (1–6. évfolyam)

A programcsomag általános fejlesztési területei: nyitottság, elfogadás, önismeret, önbizalom, hiteles önkifejezés, kommunikáció, autonómia, felelősség, döntés, kreativitás, konfliktuskezelés, konszenzusteremtés. A felsorolt területek mindegyike fokozottan nehéz az autizmussal élő gyermek számára, ugyanakkor fejlesztésük kulcsfontosságú. Megnövelt időkeretben, a hatékony, kölcsönös kommunikációra összpontosítva, tapasztalt szakember segítségével (pl. utazótanárral való rendszeres konzultációval), egyéni fejlesztési terv alapján érhetők el a legjobb eredmények. Általában nem várható el, hogy a gyermek fejlődése megközelítse a kortársakét, de önmagához mért fejlődése jelentős lehet. A kommunikációs helyzetek begyakorlása és általánosítása érdekében szoros együttműködés javasolt a családdal.

2.2.1 A programtervben megjelenő speciális fejlesztési területek

- *Együttműködési technikák*: Az említett technikák elsajátításához direkt tanításra van szükség, egyéni fejlesztési terv alapján. Kulcsproblémának tekinthető a szükséges készségek hiánya.
- *Együttműködési formák*: Az autizmussal élő gyermek jelentős, egyéni többlettámogatásra szorul e téren. A megjelölt tevékenységekben világos szabályok mentén részt tud venni.
- *Kommunikációs készségek*: Az autizmus diagnózisának egyik alapja a kommunikációs készségek fejlődésének minőségi károsodása. Ez még akkor is így van, ha a gyermek formai és jelentéstani szempontból tökéletesen beszél. A jó képességű, nyelvet bíró autizmussal élő gyermekek beszédhasználat és megértés szempontjából mindig jellegzetes tüneteket mutatnak:
 - Ezek közül a leggyakoribbak a *prozódia* területén: gépies, monoton beszédritmus, dallam, esetleg kedvenc tévéműsor szereplőjétől kölcsönzött hanghordozás, túl halk vagy hangos beszéd, amely nem igazodik a hallgató térbeli helyzetéhez, igényeihez.
 - Nehézségek a *pragmatika* területén: A gyermek a beszélgetőpartner reakcióitól függetlenül, monológyszerűen beszél az őt érdeklő témáról. Nem érzékeli, hogy a beszélgetésben milyen hosszúságú szünetek lehetségesek, és azt sem, mikor kerül hozzá a szó, hiszen ezt mások tekintetéből, testtartásából, hangsúlyából és a szociális kontextus megértéséből olvashatná ki. Ezek intuitív, gyors felfogása az autizmusban sérül.
 - Problémák a *jelentés* területén: Legszenbetűnőbb a hallottak szó szerinti értelmezése. Bár a hétköznapi életben a szó szerinti értelmezéssel leginkább mint humorforrással találkozunk,

- ne feledjük, hogy az autizmusban ez valós nehézség. A gyermek tehát nem szemtelen, nem szándékosan idéz elő kínos vagy humoros helyzeteket. Egy tipikus példa: Az osztályban a tanár felmutat egy eszközt, és megkérdezi: „Tudja valaki, hogy mi ez?” Jancsi izgatottan felpattan és válaszol: „Igen! Én tudom!” – majd elégedetten leül a helyére, hiszen az elhangzott kérdésre tökéletesen válaszolt. Ahhoz, hogy megfelelő választ adjon, értenie kellett volna a kérdés szó szerinti jelentése mögötti szándékot (Jordan, Powell, 1995). Ez a példa jól mutatja, hogy a hatékony kommunikáció elengedhetetlen előfeltétele a beszélő szándékának megértése.
- Nehézségek a *metakommunikáció értése és használata* terén: Az autizmusban az érzelmi reakciók olvasásának, értelmezésének és kifejezésének képessége egyaránt sérül. A sérülés egyénenként eltérő, különböző súlyosságú, de jelen van. Nagyon fontos, hogy a pedagógus figyelje meg, milyen fejlődési szinten van ebből a szempontból a gyermek, annak ellenére, hogy ez a többiekénél nem tartozik a felmériendő készségek közé!
 - Ismeretes, hogy a *hatékony emberi kommunikáció és interakció* megkívánja a szavak, a hangsúly és hanglejtés, az arckifejezés, a testtartás, tekintet és a kontextus megértését, illetve mondani-valót támogató használatát. Az átlagosan fejlődő gyermekek már néhány napos korukban képesek arckifejezések utánzására, két hónaposan megértenek és megválaszolnak érzelmi jelzéseket. 3 éves korra a gyermekek szótárában számos kifejezés jelenik meg az érzelmek kifejezésére, és képesek különbséget tenni vidám, mérges, ijedt arcok között, valamint megkülönböztetik ezen érzések okait és következményeit, bár van némi egybeesés/átfedés a düh és a bánat tekintetében. Az érzelmek és a szituációk összefüggésének megértése (pl. ajándékot kap – örül), továbbá a vágyakkal összefüggő érzések (pl. az érzelmi reakció összefüggése azzal, hogy a személy azt kapta-e, amire vágyott) megértése szintén 3 éves kor körül alakul ki. A vélekedésen/hiten alapuló érzelmek megértése 5-6 éves korra tehető. Ez legalább annyira alapul gondolkodáson, mint érzelmi átélésen. A fentiek időben megkésve, mennyiségi és minőségi szempontból eltérően jelennek meg az autizmusban.

2.2.2 Sajátosságok a programban kiemelten megcélzott kommunikációs helyzetek terén

Az autizmussal élő gyermekek esetében a kommunikáció hagyományos funkciói igen hiányosak lehetnek. Felmérve a spontán kommunikáció során rugalmasan alkalmazott funkciókat, a pedagógus egyéni fejlesztési terv alapján segítheti a hiányzó funkciók kialakulását. Az alábbiakban a programban kiemelt kommunikációs helyzetekben tapasztalható sajátosságokat foglaltam össze:

- *Megszólít, jelet ad (figyelemfelkeltés)*: Ez a készség teljesen hiányozhat. Előfordul, hogy az iskoláskor elején direkt módon meg kell tanítanunk a megszólítás változatos technikáit. Az autizmussal élő gyermek esetében nem ritka, hogy nehézséget jelent számára a személynevek megjegyzése, felidézése.
- *Megszólításra válaszol, reagál*: Az érintett gyermekek tűnhetnek nagyon szórakozottnak, elmélyedhetnek kedvelt témájukban, így gyakran figyelmen kívül hagyják mások kezdeményezéseit. Problémát jelenthet az is, hogy a gyermek nem tudja magára vonatkoztatni a csoportnak szóló instrukciókat. Egyes gyermekek pedig csak bizonyos, jól ismert személyekkel beszélnek, általuk idegennek tartottal sokszor egyáltalán nem hajlandók szóba állni.
- *Kérdez, és kérdésre válaszol*: A megfelelő kérdéshez és válaszadáshoz szükséges a gondolkodásról való gondolkodás képessége, amely az autizmusban típusosan sérül. Amennyiben a tanulók nincsenek tudatában annak, hogy mások másképpen észlelhetnek dolgokat, illetve másmilyen információk birtokában lehetnek, mint ők, furcsa kommunikációs helyzetek jöhetnek létre. Ennek következményeképpen akkor, amikor meg kéne érteniük, hogy mit gondol vagy érez a másik személy, kudarcot vallanak. Mivel nehézséget jelent a közös tudás fogalmának megértése, az esetek nagy részében képtelenek felmérni a beszédpartnerek igényeit, és beszédüket nem

módosítják a helyzetnek megfelelően. Egyesek túlságosan precízen, minden apró részletre kiterjedően fejezik ki magukat, mindig úgy, mintha a hallgató teljesen tájékozatlan lenne, s ezt nem segít szabályozni a beszédpartner metakommunikációjának megértése. Ez azzal a veszéllyel járhat, hogy tanáraik korlátozzák megszólalási lehetőségeiket, társaik kigúnyolhatják őket, így csökken a lehetőségük a kommunikációra, és elszigetelődnek.

Más esetekben a gyermekek egyáltalán nem osztják meg gondolataikat, tudásukat másokkal, vagy csak nagyon korlátozottan, töredékesen közlik azokat, hiszen fel sem merül bennük, hogy beszédpartnerük nem rendelkezik ugyanazokkal az információkkal, mint ők.

A tanulók számára gyakran érthetetlen a tantermi beszédstílus. A tanteremben zajló interakciók célja gyakran teljesen más, mint a hétköznapi beszélgetéseké. A tanár gyakran azért kérdez, hogy meggyőződjön arról: a tanulók figyelnek, megértették a tananyagot, elsajátították az ismereteket. Az autizmussal élő tanulók számára ez a helyzet érthetetlen lehet: vajon miért kérdez valaki olyasmit, amit pontosan tud? Ehhez a tanár szándékait kellene megértenie, „olvasnia”. (Persze egy idővel a gyermekek számára világossá válik ezeknek a kérdés–felelet helyzeteknek a valódi célja.) Nem válik viszont könnyebbé a gúny, az irónia és a metaforikus nyelvhasználat megértése.

- Az *udvariasság, a szociális rutinok* (pl. köszön, elkér, odaad, megköszön, köszönetnyilvánításra barátságosan reagál, közbeszól, elfogad, szívességet kér, felajánl, tesz) teljesen hiányozhatnak a gyermek eszköztárából. Kialakításuk sokkal több gyakorlást és külső ösztönzést kíván, mint az átlagosan fejlődő gyermekek esetében. A beleegyezés és elutasítás begyakorlása rendkívül fontos.
- A *vitakészség megalapozása* nagyon hosszú és csak fokozatosan felépített folyamat lehet, mert a vitatkozáshoz egyidejűleg nagyon sok, az autizmusban alapvetően sérült szociális és kommunikációs készség hatékony működtetésére van szükség.
- *Mások szempontjainak megértése, átértékelése, beleérző-képesség*: Mások szempontjának megértése és elfogadása intuitív átértékelés nélkül is lehetséges, de ehhez megint csak sokkal hosszabb út vezet, mint az átlagosan fejlődő tanulóknál. Szükséges hozzá például a leggyakoribb emberi érzelmek és reakciók olvasásának és megértésének célzott tanítása.
- *Figyelem, türelem* képessége: A várakozás, a sorra kerülés, a másokra való figyelem fokozatosan, konkrét, jól körülírt szabályok mentén kialakítható.
- *Önismeret*: Ez a terület a személyi adatok, külső és belső tulajdonságok, szokások, változások, teljesítmények, szociális kapcsolatok részletes és szisztematikus gyűjtését, folyamatos értékelését kívánja meg. A külső, szülői-nevelői támogatás igénye az átlagos sokszorosa autizmus esetén.
- *Problémamegoldás*: E téren a tanult stratégiák következetes, de rugalmatlan alkalmazására számíthatunk, ezért fontos, hogy a lehető legtöbb stratégiát a lehető legváltozatosabb helyzetekben ismertessük meg a tanulóval.
- *Konszenzusra való képesség*: A felsorolt készségek közül reálisan elérhető cél, hogy a gyermek kialakított szereposztás szerint részt vegyen a közös tevékenységekben.
- Az *együttműködés* fejlesztésében szerepet játszó attitűdök az autizmus esetében az átlagosnál sokkal lassabban alakulnak ki. A környezetnek hosszú évekig számolnia kell a szorongásból, a társas helyzetek félreértéséből fakadó túlzott érzelmi reakciókkal.

2.3 A fejlesztés várható eredményei a 6. évfolyam végére autizmussal élő gyermekek esetében

- A társas helyzetekben való rugalmas részvétel a sérülés természete miatt rendkívül nehéz lehet az autizmussal élő gyermekek számára, ezért a fejlesztés várható eredményei az átlagosnál szerényebbek, még akkor is, ha a szükséges sérülésspecifikus többletet (egyéni felmérés és fej-

- lesztés, autizmus-szakember, aki jártas a megfelelő módszerek és eszközök alkalmazásában, szoros együttműködés az intézmény és a család között) a fejlesztés során maximálisan biztosítjuk számukra. Esetükben a következők várhatók el: a tanult módon részt vesznek társaikkal való együttműködésekben, ha a szerepek és a feladatok jól körülírtak és az együttműködés szabályai világosak. Az együttműködésekben sajátos érdeklődésük mentén vesznek részt legszívesebben.
- A részletesen kidolgozott egyéni fejlesztési terv megvalósításával jelentős előrelépés érhető el változatos kommunikációs helyzetekben, bővíthet a gyermek által alkalmazott funkciók köre.
 - Az érzelmek kifejezése és azok kifejezésének kontrollja szintén sokat fejlődhet, bár el kell fogadnunk, hogy ez a terület autizmus esetében markánsan sérül. Az érzelmek olvasása, a metakommunikatív jelzések értelmezése terén jó eredmények érhetők el, a saját érzelmi állapot kifejezése korlátozottan tanítható.
 - Öröm a tanulásban: A szűk körű érdeklődés szükségessé teszi, hogy a pedagógusok folyamatosan biztosítsanak megfelelő „okot” az együttműködésre, tanulásra. Sok sikerélmény és adott esetben külső jutalom vezethet a motiváció fenntartásához.
 - A tanárok számára előrevetített eredmények kiegészülhetnek az emberi viselkedés és kommunikáció összetevőinek a szokásosnál mélyebb megismerésével, a különleges, sajátos viselkedésű, olykor viselkedésproblémákat és tanulási nehézségeket mutató gyermek sikeres beillesztésével, valamint a szülői házzal és az autizmus-szakemberrel való együttműködéssel.
 - A tanulóscsoportok a program során megérthetik és elfogadhatják különlegesen fejlődő társuk viselkedését, kommunikatív kezdeményezéseit. Értékként fogadhatják el az autizmussal élő gyermekek különleges, szenvedélyes érdeklődését adott témában, s ezt a közösség számára kiaknázhathatják. A program bővíthet kortárs segítők képzésével, amely elősegíti a tolerancia, az empátia, a segítőkészség, az önzetlenség fejlődését.

2.4 Az én dimenziói (önállóság, bizalom, kreativitás), „C” típusú program-csomag (1–6. évfolyam)

A megjelölt fejlesztési területek: önismeret, önállóság, önbizalom, empátia és kooperáció kiemelkedően fontosak az autizmussal élő gyermekek fejlesztésében is.

A felsorolt speciális fejlesztési területek közül az énkép, önismeret, a decentralálás és kreativitás egyaránt súlyosan érintett az autizmusban. Önmagukról való tudásuk „adatjellegűnek” tűnik, azt a benyomást keltik, mintha nem élnék át önmaguk élményeit. Temple Grandin, egy igen híres, autizmussal élő hölgy szerint a személyes élményekre való visszaemlékezés számára olyan, mintha videofilmen látná az életét, nem pedig résztvevője lenne (Powell, Jordan, 1995). A fejlesztési helyzetek tervezésénél ezt nagyon fontos számításba venni, és a kortársakénál jóval egyszerűbb feladatok elé állítani a gyermekeket. A feladatok és helyzetek leegyszerűsítése nem is lesz elég számukra, hozzáférhetővé kellene tenni a szociális tartalmakat, de a megszokottól (ézelmeken, empátián, élményeken, kapcsolatokon alapuló tanulás) teljesen eltérő, kognitív utakon. Az autizmus területén képzett szakember segítséget nyújthat a gyermek szociális fejlettségének megítéléséhez és a számára megfelelő feladatok tervezéséhez egyaránt.

A választásra, döntésre való képesség rendszerint szintén elmarad az átlagtól. A gyermekek csak tervezetten, fokozatosan állíthatók választás elé, a nyitott végű, több alternatív lehetőséget tartalmazó szituációk nagyon nehezek lehetnek számukra. Erős szorongást és viselkedésproblémákat hívhatnak elő. Az autizmusban érintett gyermek számára a biztonságot nyújtó, zárt végű helyzetek érthetőek jól. Természetesen cél a nyitottabb, különböző lehetséges kimenetelű helyzetek megértése és kezelése, de ez a megszokottnál jóval több idő alatt, fokozatosan, tervezetten, több tudatos gyakorlással érhető csak el.

A fejlesztés várható eredménye autizmussal élő gyermekek esetében:

- A pedagógusok számára megfogalmazott lehetséges eredmények sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja esetén sokszorozottan jelentkezhetnek. A szociális kompetencia fejlődésének megismerését és fejlesztésének lehetőségét különösen nagy mértékben segíti az autizmussal élő gyermekekkel való közös munka.
- A tanulók esetében várható eredmények többsége az autizmussal élő gyermekeknél is elérhető. A sérülés természete miatt ugyanakkor általában nem várható el a rugalmas gondolkodás, a jelenségek több szempontú vizsgálata. A szociális együttlét íratlan szabályait számukra nyilvánvalóvá, konkréttá, egyértelművé kell tenni. A normák értelmének belátása szintén nem elvárható, ugyanakkor a szabálykövető magatartás elérhető, bár szükség lehet annak szisztematikus jutalmazására. Problémát elsősorban a követendő szabályok merev, rugalmatlan betartása, a kivételek meg nem értése jelenthet.

2.5 Polgár a demokráciában, „A” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)

2.5.1 A képességfejlesztés sajátos területei

- *Véleményalkotás:* A teljesen önálló véleményalkotás és véleménynyilvánítás nem elvárható és az sem, hogy a tanuló más személyek mentális állapotait (pl. véleményét, attitűdjét) tudatosan képes legyen befolyásolni. Az igazi érvelés helyett a saját álláspont ismételtetése jellemző, ezért érdemes hangsúlyt helyezni a véleménynyilvánítás szociálisan elfogadható kereteinek megtanítására.
- *Döntés:* A döntési helyzetek különösen nehezek, mivel különböző helyzetek különféle lehetséges kimeneteleit kellene elképzelni. Az autizmus a képzeleti működések károsodásával jár együtt, így azok a dolgok, amelyekről az érintett személynek nincs saját élménye, tapasztalata, nehezen képzelhetők el számára.
- *Konfliktuskezelés:* Az autizmussal élő fiatal számára különösen fontos az általa megélt konfliktushelyzeteket felidézni, elemezni, és a megoldáshoz konkrét, részletesen megtervezett, pozitív kimenetű forgatókönyveket készíteni a jövőre nézve. Érdemes óvakodni a bonyolult, hosszú magyarázatoktól, amelyek empátiára és a kifinomult szociális megértésre támaszkodnak. Helyettük a lehetséges jó megoldások egyszerű vázlatát célszerű felkínálni, a lehető legegyszerűbben megfogalmazva.
- *Problémamegoldás:* A problémamegoldó gondolkodás az autizmusban merev, rugalmatlan, így változatos stratégiák tanítása javasolt.
- *Feladatvállalás:* Mindent meg kell tennünk, hogy a diákok kompetenssé váljon saját életútja tervezésében. Ugyanakkor a reális jövőkép kialakítása az átlagosnál nehezebb feladat. (Ismerünk például olyan autizmussal élő fiatalot, aki egyetemet végzett speciális érdeklődésének megfelelő szakon. Diplomája elvileg feljogosíthatná tanári munka végzésére. A szociális interakciók viszont jól láthatóan súlyosan nehezítettek számára, így környezetének segítenie kellett abban, hogy képességeinek megfelelőbb munkát keressen.) Másfelől a magány és kirekesztettség megelőzése érdekében nagyon fontos, hogy számukra is találjunk olyan hasznos szerepet a közösségben, amelyre méltán büszkék, és segíti beilleszkedésüket. Sokan közülük például kiemelkedő zenei tehetséget mutatnak, vagy kiválóak az informatikában. Ezek segíthetik a közösség megbecsülésének kivívását, baráti kapcsolatok kialakítását.

2.5.2 A fejlesztés várható eredménye autizmussal élő tanulók esetében

A diákok tekintetében általánosan megfogalmazott kialakítandó attitűdök és képességek az autizmusban általában nagyon nehezen érhetők el.

- Ugyanakkor esetükben is törekedni kell a *reális énkép és önismeret* kialakítására. Elérhető cél a személyes képességek, gyengeségek és erősségek számbavétele. A reális jövőkép kialakításában a szülői ház szerepe sokkal nagyobb az átlagosnál. A világ jelenségei iránti kíváncsiság bővíthető, de a probléma természete miatt általában fennmarad a szűk körű, speciális érdeklődési kör, amely egyénenként természetesen időről időre változhat.
- Fontos figyelembe venni, hogy a *személyközi és tömegkommunikációs helyzetekben* az autizmussal élők egyaránt fokozottan kiszolgáltatottak, mert hiszékenyek, naivak, nehezen fejtenek meg szociális megértést kívánó üzeneteket. Mint Tempe Grandin, a fentebb már idézett, autizmussal élő hölgy írja megemlékezéseiben: „Olyan voltam, mint egy látogató egy másik bolygóról, akinek meg kell tanulnia a lények furcsa szokásait. Szociális döntéseimet intelligenciára és logikára támaszkodva hozom. Az egyenletben felhasználom elmúlt tapasztalatok emlékeit is. Tapasztalatból tudom, hogy bizonyos viselkedések feldühítik az embereket. Néha a logikai úton hozott döntéseim hibásak, mivel elégtelen adatmennyiségen alapulnak. Az éppen átélt helyzetet összehasonlítom emlékkönyvtáramban tárolt tapasztalataimmal, majd az összes rendelkezésemre álló információ alapján logikai döntést hozok... 45 éves koromra nagy kiterjedésű adatbankom van, és képes vagyok logikai úton meghatározni, hogy az egyes emberek jó, illetve rossz szándékkal közelednek. Fiatalabb koromban döbbenettel fedeztem fel, hogy vannak rossz szándékú emberek. Ezt minden autista embernek meg kell tanulnia.” (Quill, 1995)
- A *hatékony, szabatos kommunikáció* szóban és írásban egysíkú lehet, nehézséget jelenthet stílusbeli különbséget tenni a hallgató/olvasó igényeinek megfelelően.
- A konfliktushelyzetek higgadt elemzése, a kontroll megőrzése szintén nagyon nehéz lehet, ezért érdemes erőfeszítéseket tenni azok megelőzésére. Nyilvánvaló, hogy az autizmussal élő emberek nagyon kiszolgáltatottak, és sokszor kerülnek frusztrált helyzetbe, amikor más emberekkel kell együttműködniük, ezért érdemes törekedni arra, hogy viselkedésünkkel, kommunikációnkkal alkalmazkodjunk hozzájuk (pl. esetükben kerüljük az iróniát, a gúnyt, a metaforákat).
- Személyes és közösségi probléma esetén egyaránt segítséget igényelhetnek a *lényeg megragadásában, a megoldás megtervezésében*.
- A *közös problémamegoldás* szabályait, saját és mások szerepét minden esetben világossá kell tennünk az autizmussal élő diák számára.
- Az *interakciók* nehézsége szempontjából központi probléma a mentális állapotok olvasásának gyengesége, ezért nem várható, hogy a tanuló képes lesz ráhangolódni mások érzelmi állapotára, megérteni motívumokat, szándékokat. Ugyanakkor az autizmus és az érzelmek tárgyalása során gondosan el kell különítenünk a szociális interakciók megértésének problémáit az érzelmektől. Fontos megértenünk, hogy az autizmussal élő emberek is megélik az érzelmeket, vágnak érzelmi kapcsolatokra, de ennek kifejezésében, illetve mások jelzéseinek megértésében veleszületetten nehézségekkel küzdenek.
- A *boldogságra képes, alkotó ember* képe mint végső fejlesztési cél az autizmusban akkor érhető el, ha a környezet elismeri az egyén tehetségét, egyedi tulajdonságait, és nem torolja meg az átlagostól eltérő viselkedéseket.
- Az erős belső készletetés, *motiváció* a világ dolgaiban való aktív részvételre alapvetően problematikus az autizmusban. Egyrészt azért, mert a részvétel kulcsa kevés kivételtől eltekintve a társas együttműködésben rejlik, másrészt azért, mert a változásoktól való szorongás erőteljesen gátolja a világ megismerését és alakítását. Ugyanakkor sajátos, szűk érdeklődési körében az autizmussal élő diák csodálatos teljesítményekre lehet képes, hiszen kedvenc témájától nem vonja el semmi.

A pedagógusok esetében várható eredmények bővülnek az autizmus területén szerzett tudással, tapasztalattal.

A tanulócsoporthoz esetében fejlődhet a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos együttműködés képessége és a tolerancia.

2.6 Felkészítés a felnőtt szerepekre – az együttműködés fejlesztése, „B” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)

A programcsomagban felvázolt területek, megcélzott készségek fejlesztése az autizmussal élő tanulók esetében csak egyénre szabott célok és tartalmak mentén képzelhető el, az érintett gyermekek átlagostól jelentősen eltérő adottságai miatt.

A fejlesztés várható eredménye az autizmussal élő gyermekek esetében

A pedagógusok és a tanulócsoporthoz szintjén megfogalmazott eredmények érvényesülhetnek.

A tanuló szintjén felsorolt eredmények közül nem várható el, hogy az autizmussal élő diák képes lesz több szempontból vizsgálni a jelenségeket, képessé válik a szerepek, szabályok és normák rendszerében önállóan eligazodni, értelmüket belátni. Ugyanakkor elsajátíthatják a szabálytartó viselkedést, önmagukhoz képest jelentősen fejlődhetnek a tudatosság, együttműködés, konfliktuskezelés, döntési képesség terén.

2.7 Toleranciára nevelés, „C” típusú programcsomag (7–12. évfolyam)

A fejlesztés megjelölt komplex céljai, területei különböző szinten közelíthetők meg az autizmussal élő diákok számára.

A megjelölt területeken az egyén adottságaihoz mérten jelentős fejlődés érhető el a következők: a problémamegoldó gondolkodás és döntésképesség fejlesztése, a saját konfliktusok megoldása (esetleg szülő, szakember segítségével), adott konkrét tapasztalat hatására más konkrét tapasztalat újragondolása, a megértés átvitele új helyzetekre (ez az autizmus pedagógiájában kiemelt cél), az ok-okozati összefüggések felismerésének képessége, a természet és társadalom harmóniájának értékelése. Az elért fejlődéssel az egyén a sérülés jellege miatt várhatóan nem éri el az átlagos kortársak szintjét.

Kevésbé biztosíthatók a megcélzott eredmények a következő részterületeken:

Más személyek helyzetének érzelmi megélése a szociális jelzések dekódolásának sérülése miatt nagyon nehéz, ugyanakkor egyes élethelyzetek elméleti megértése esetleg elérhető.

Az autizmussal élő emberek általában nem mérlegelik tudatosan az emberek közötti azonosságokat és különbségeket, inkább aszociálisnak nevezhetnénk őket. Ugyanakkor szociális sérülésük miatt esetleg vonzó lehet számukra a személyek, társadalmi csoportok leegyszerűsítő kategorizálása, ezért környezetüknek különös felelőssége van abban, hogy megóvják ezektől a hatásoktól őket. Egy szemléletes példa: egy autizmussal élő fiatalember rögeszmésen érdeklődik a politikusok iránt. Szenvedélyesen gyűjti és memorizálja a rájuk vonatkozó adatokat. Rendkívül őszintén, kategorikusan, bár nyilvánvalóan sztereotip módon állást is foglal az egyik nagy politikai irányzattal szemben, s ezt a hallgatóság összetételétől teljesen függetlenül, rendkívül sarkosan és erőteljesen ki is nyilvánítja minden társas helyzetben. Esetében fontos szabály, hogy kerülje pl. a politikai rendezvényeket, mivel tudtán kívül kellemetlen helyzetbe sodorhatja magát. Ez a fiatalember egyáltalán nincs tisztában az emberek lehetséges érzékenységgel, szociálisan teljesen naiv. Mivel már felnőtt, önállóan közlekedik és dönt szabadideje eltöltéséről, így különösen fontos merev viselkedési szabályokban megállapodni vele.

Várhatóan egyénenként különböző fokú nehézségbe ütközik viszont különböző nézőpontok egyidejű megértése, elfogadása.

A pedagógusok és a tanulócsoporthoz fejlődése terén kitűzött célok teljesíthetők.

3. A témakörök elemzése

3.1 „A” típusú programcsomag: Én és a világ – Polgár a demokráciában

Az 1–6. évfolyamok valamennyi témaköre feldolgozható és feltétlenül feldolgozandó az autizmussal élő tanulók esetében is. A témakörök ismeretanyagának megismerése valószínűleg nem jelent problémát számukra, de a lényeg kiemeléséhez segítséget igényelhetnek. A témakörökhöz fejlesztési fókusként rendelt attitűdök, képességek fejlődése várhatóan eltér a többi gyermekétől. Például szolidaritás az érzelmek szintjén szociális megértés nélkül sajnos nem könnyen jön létre.

Bizonyos témakörök esetében egyéni felmérés alapján, egyéni fejlesztési formában, autizmusspecifikus módszerekkel többlettartalmakat és nagyobb időkeretet érdemes tervezni. Fontos az autizmus területén képzett gyógypedagógust bevonni a tervezés és fejlesztés folyamatába. Az alábbiakban a kiemelő témaköröket elemezzük.

3.1.1 Tegnap, ma, holnap – múlt, jelen, jövő (2. évfolyamtól)

Az idő beosztásával kapcsolatos nehézségek kezelése kulcsfontosságú, mivel az autizmussal élő gyermekek hajlanak arra, hogy összes idejükben sajátos érdeklődési körükkel foglalkozzanak. Előfordul a többi tevékenység elnagyolt, túl gyors, „összecsapott” elvégzése vagy ellenkezőleg, a túlságosan lassú, elfolyó cselekvés. Az idő ésszerű beosztásához, a tevékenységek sorrendjének és időtartamának megtervezéséhez az érintett gyermekeknek rendszerint több külső támpontra lesz szüksége, mint kortársaiknak. Az idő érzékeltetésére részletes, egyénre szabott napirendek, az óránál egyszerűbb időmérő eszközök (pl. homokóra), a feladatok tevékenységen belüli előrevetítése segíthet. Az idővel kapcsolatos relatív, az idő szubjektív megélésétől függően használt fogalmak értelmezése (pl. várj egy kicsit, rövidesen, száz éve) szintén nagyon nehéz lehet. A gyermek sokszor az időzítés tekintetében sem veszi figyelembe a szociális környezet elvárásait, főként ha az nem nyilvánvaló (pl. nincsen írott szabálya annak, mennyi ideig tart reagálni egy elhangzott kérdésre, de a túl hosszú reakcióidő kínossá válik). Sok érintett gyermeknek nehézséget okoz az emberek életkorának megbecslése is, mivel a személyekre jellemző lényegi vonások helyett kizárólag külső, látható támpontokra támaszkodnak (pl. őszes a haja: öreg, alacsony termetű: gyermek, nem ráncos az arca: fiatal).

3.1.2 Önállóság a mindennapokban

A mindennapi önállósághoz tartozó témáknál (pl. vásárlás) szükséges lehet a tevékenységek valódi élethelyzetben való módszeres gyakorlása, míg a kortársaknak elegendő szerepjáttékkal tanítani az üzletekben elvárt szociális viselkedést. A fogyasztás témakörében érzékeny téma lehet az esetleges rögeszmés gyűjtés. A család segítséget igényelhet ennek strukturálásában, ebben megint csak szükség lehet autizmus-szakember bevonására.

Az egészséges életmód, ezen belül a megfelelő táplálkozás autizmus esetében gyakran problematikus. A gyermekek egy része nagyon válogatós, csak néhány fajta ételt tud megenni. Lehetnek gondok az étel és ital mennyiségével, minőségével, az étkezés körülményeivel is. Tapadhatnak az étkezési helyzethez merev szabályok (csak otthon, csak bizonyos edényekből, ugyanarra a székre ülve tud enni, inni stb.). Ezek a nehézségek az életminőséget jelentősen ronthatják, nyilvánvalóan a mindennapi iskolai életet is befolyásolják, így sokszor szükség van gondos, módszeres, szakszerű kezelésükre.

3.1.3 Az életrend, tanulás (5. évfolyam)

A témakör közösségi és egyéni tevékenység összehangolását tűzi ki célul. A társas viselkedés írott és íratlan szabályait ennél sokkal korábban és hangsúlyosabban szükséges tanítani autizmusban. A barátkozás lehetőségét, kivitelezését, külső jegyeit leírt viselkedési forgatókönyvekkel tehetjük hoz-

záférhetővé. A forgatókönyveket együttműködő kortársak és az autizmussal élő gyermeket segítő felnőtt segítségével gyakorolhatjuk be.

Egy példa: Zoli hatalmas matricagyűjteménnyel rendelkezik. Valószínűleg szívesen cserélné osztálytársaival, de nagyon sikertelen a beszélgetések lebonyolításában, ezért spontán egyáltalán nem mer kezdeményezni. A gyerekek szintén félnek őt bevonni játékukba, beszélgetésükbe, mert nem értik jól a reakcióit. A gyógypedagógus és a tanárok megtervezhetik együtt, milyen lépésekben, hogyan fogják megtanítani a matricacsere-t. Felmérhetik, hogy kik a legtürelmesebb és legbarátságosabb matricagyűjtők az osztályban, akik szívesen és tudatosan segítenének társuknak a kapcsolatteremtésben. Röviden, konkrétan megfogalmazhatják számukra, hogy mi a segítségnyújtás módja. A kortársak megérthetik, hogy autizmussal élő társuk egyáltalán nem mindig választaná a magányt, de a bekapcsolódáshoz segítségre van szüksége. A gyógypedagógus meghatározza, hogy milyen viselkedésbeli hiányok vagy túlzások nehezítik meg Zoli számára a társakkal való együttműködést. Elemzi, majd rövid forgatókönyvben leírja a matricacsere lépéseit és a legfontosabb viselkedési szabályokat a gyermek számára. A pedagógusok vagy egy beavatott kortárs sűgással segíthetik a feladat sikeres kivitelezését.

Ez a folyamat nagyon mesterkéltnek, lassúnak és reménytelennek tűnhet, de ezek a módszerek valóban segítenek abban, hogy a gyermek viselkedése legalább a felszínen hasonló legyen a kortársakéhoz.

3.1.4 A Polgár a demokráciában témakörei

Közülük könnyebben feldolgozhatók azok, amelyek konkrét ismereteket, tényeket (például a társadalomban működő intézményrendszerek működése) tartalmaznak. A pedagógus megkérheti például az autizmussal élő diákot ezekkel kapcsolatban mestermunka elkészítésére, amely jelentős sikerélményt hozhat számára.

Különösen nehéz viszont az íratlan társadalmi szabályokkal, a döntéssel, az emberi cselekvések okaival és következményeivel kapcsolatos témakörök feldolgozása. Az aktív, sikeres részvétel a vitákban, beszélgetésekben nem várható el, egyrészt a kommunikáció fentebb részletezett nehezítettsége, részben a témakörök jellege miatt (nézőpontok elfogadását, váltását, érzelmek megértését igénylik). Természetesen a kommunikációs készségek egyéni fejlesztése javítja az érintett diákok vitákba, beszélgetésekbe való sikeres bevonódásának lehetőségét. A beszélgetések játékos strukturálása (szerepek, időkeretek előzetes tisztázása, láthatóvá tétele) segítheti az interakciók sikerét. Ennek folyamán érdemes vizualizálni, amit csak lehet, mivel az autizmusban a megértés kulcsa a láthatóság. Mint Temple Grandin írja: „Mikor olyan absztrakt fogalmakról gondolkodom, mint az emberekkel való kapcsolatok, olyan vizuális képeket használok, mint az elhúzó üvegajtó. A kapcsolatokat óvatosan kell megközelíteni, mivel a túlságosan gyors előrerúkolás széttörheti az ajtót.” (Quill, 1995)

Az autizmussal élő diáknak szüksége lehet az egyes témákhoz kapcsolódó fogalmak egyértelmű tisztázására, a társadalomban preferált viselkedések pontos meghatározására.

3.2 A „B” típusú programcsomag témakörei

Az „Én – és a másik” és „Felkészítés a felnőtt szerepekre – az együttműködés fejlesztése” valamennyi témaköre kiemelten fontos az autizmussal élő gyermek számára. Ugyanakkor a típusos nehézségek miatt sokkal több direkt instrukcióra és a viselkedési követelmények konkrét megfogalmazására van szükségük, mint kortársaiknak. A heterogén tanulócsoporton belül egyedül az autizmussal élő gyermek tanulja a szociális készségeket az azokkal kapcsolatos intuitív megértés nélkül. A pedagógus és a gyógypedagógus közösen gondolkozhat arról, hogy az egyes témakörök, modulok feldolgozása során milyen fokú megértés, milyen teljesítmény és mekkora aktivitás várható el az egyes gyermekek-

től. Szükség lehet arra is, hogy bizonyos témakörök tartalmát egyéni fejlesztési terv alapján, egyéni fejlesztés keretében tanulja meg a gyermek, majd a tanultakat a kortárs csoportban és valós élethelyzetekben begyakorolja.

3.3 A „C” típusú programcsomag témakörei

A témakörök alap- és középfokon is olyan tartalmakat helyeznek a középpontba, amelyek az autizmussal élő gyermekek számára nagyon nehezen megragadhatók, de a sikeres beilleszkedéshez nélkülözhetetlenek. Alapfokon a Jelképek, valamint a Mesék, történetek, versek és életek témakörök nagymértékben építenek a gyermeki fantáziára, beleélő képességre, empátiára. Amennyiben a pedagógus tisztában van az autizmus okozta nehézségekkel, tapintatosan elfogadhatja a gyermek erőfeszítéseit, de ne kívánja meg az értő részvételt! Kiaknázhathatja a gyakran meglévő zenei képességeket vagy a rajzban megnyilvánuló tehetséget. A témakörök feldolgozása során többek között a következő típusos nehézségek várhatók: előfordulhat, hogy az autizmussal élő gyermeket felzaklatják a mesék, hazugságként éli meg azokat, mivel mereven ragaszkodik a valóság tényeihez. Az is előfordulhat ellenben, hogy ellenállhatatlanul humorosnak találja azokat, és sztereotip témájává válnak (az állatok nem tudnak beszélni, a szönyegek valójában nem repülnek stb.). A jelképek esetében szintén hiányozhat a valódi megértés, de a jelkép és jelentés közötti összefüggés részletes magyarázata esetleg segíthet.

A „Toleranciára nevelés” programterv témaköreinek feldolgozása nagyon sok tapintatot és körültekintést igényel. A jó képességű autizmussal élő serdülők felismerhetik másságukat és szenvedhetnek tőle. Nem ritkán depresszióval küzdenek, mert felismerik, hogy bizonyos területeken teljesítményeik, képességeik tekintetében elmaradnak kortársaiktól. Megérezhetik kívülállóságukat, magányukat. A pedagógusok és a szülők sokat segíthetnek ezeknek az élményeknek a feldolgozásában, illetve felismerhetik, hogy mikor kell pszichológust, pszichiátert bevonni a segítségnyújtás folyamán. Az autizmussal élő személyek általában inkább aszociálisak, sokszor híján vannak a mások iránti figyelemnek, a szociális érdeklődésnek, de nem várható, hogy másokkal szemben intoleránsak lennének. Ez a veszély kizárólag akkor állhat fenn, ha nem megfelelő társaságba keverednek, ahol szociális naivitásukat kihasználva megtévesztik őket. A tervezett témakörök ismeretanyaga az autizmussal élő fiatal számára is elsajátítható.

4. Tanulásszervezési formák

A programcsomagokban javasolt tanulásszervezési formák mindegyike javasolható autizmussal élő tanulók integrációja esetén, de nem egyformán tarthatók hatékonynak. Mivel integrációban a képességek szerinti differenciálásról, heterogén csoportok tanulásának megszervezéséről kell gondoskodnunk, nagyon fontos, hogy a programcsomag ezt lehetővé tevő formákat támogasson.

4.1 Frontális munka

Mivel a minden diákra egységesen vonatkozó instrukciókat, magyarázatokat az autizmussal élő gyermek gyakran félreérti vagy teljesen figyelmen kívül hagyja, ezért a frontális forma a számára az egyik legkedvezőtlenebb módja a tanulásnak. Az is előfordul, hogy magára vonatkoztat másoknak szóló szidást, dicséretet, instrukciót. Sokszor egyáltalán nem motivált arra, hogy a pedagógus kérésének megfelelően odafigyeljen olyan témákra, amelyek nem tartoznak érdeklődési körébe. Lehetséges, hogy legjobb szándéka ellenére nem is érti, mire kellene figyelmét fókuszálnia. Azok a diskurzusok, amelyeket a tanár más gyermekkel folytat, esetleg érdektelen vagy érthetetlen a tanuló számára.

Valószínűleg gyakran elkalandozik, elveszti a fonalat, ilyenkor „rendetlenkedni” kezd. Az sem kisebb probléma – bár a közösséget ez nem zavarja –, ha csendben, de tétlenül üldögél az órán. Ilyenkor teljesen észrevétlen maradhat, mekkora lemaradással küzd. Hiányozhat a társakkal való versengés is, a tanár és a szülők elismerése sem feltétlenül hat motiváló erőként. Magatartás-szervezési nehézségei miatt gyakran lassabban dolgozik, mint társai. Egyes gyermekek viselkedésük merevsége miatt teljesen kétségbeesnek, ha valami nem úgy sikerül, mint azt elképzelték. Egy példa: Gábor minden esetben addig radírozta újra és újra a leírt szavakat, míg minden betű teljesen szabályos nem lett. Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy az autizmussal élő gyermek a hagyományos osztálytermi munkába – a jelenlegi létszámok mellett – kevés eséllyel képes sikeresen bekapcsolódni. A nehézségek áthidalására rendszerint feltétlenül szüksége van személyes segítőrre.

4.2 Egyéni munka

Az új ismeretek elsajátításához leginkább az egyéni fejlesztési forma ajánlott. Ez nem mindig azt jelenti, hogy a pedagógus elvonul egy külön szobába a gyermekkel, hiszen a hatékony kommunikáció tanulásához társas helyzetek kelljenek. Személyes segítőrre lehet szükség új, szokatlan helyzetekben is (pl. osztálykirándulás, ünnepség), valamint különböző színhelyeken a társas helyzetekben való megfelelő viselkedés tanításakor.

4.3 Kooperatív munka

A kooperatív munka során a páros és csoportos helyzetekben eleinte szintén szükség lehet segítőrre, különösen akkor, ha a cél maga az emberi együttműködés elsajátítása, de később ezek a formák lehetnek a leghatékonyabbak, segítőrre pedig már nem lesz szükség. A kooperatív módok közül kezdetektől előnyös az a megoldás, hogy különböző képességű gyermekek különböző nehézségű feladatlapokat oldanak meg. Ilyenkor a gyermekek önállóan dolgozhatnak, de teljesítményük mégis része a csoporténak (Kagan, 2001). Nem lehet elég nagyra értékelni a kooperatív tanulás során elsajátított, a munkavállaláshoz feltétlenül szükséges együttműködési formákat. A kooperatív tanulás esetében a tanár által betöltött szerep is könnyebben elfogadható az autizmussal élő gyermek számára, mivel a direkt irányítás, amelyben a teendők szinte a tanár személyes kívánságaként jelennek meg, sok esetben dühöt, dacot vált ki belőlük. A tanár mint a tanulási folyamat szervezője, segítője sokkal kevésbé vált ki ellenállást a gyermekekből. Ezt a szerepet persze nagyon nehéz megvalósítani, hiszen az autizmussal élő gyermek sokszor kevésbé önálló, sok segítségre és instrukcióra szorul. Egyes gyermekek viselkedését úgy kell erőteljesen befolyásolnunk, hogy számukra ez egyáltalán ne tűnjön fel.

5. Módszerek

5.1 Együttműködés

A megjelenő módszerek közül a kooperatív tanulás módszertana illeszkedik leginkább az autizmus természetéhez. Először is azért, mert a kooperatív tanulás alapvetően viselkedéses alapokon nyugszik, s ez az autizmus lehetséges kezelési módjai közül a legsikeresebb, legelterjedtebb megközelítés. Másrészt a kooperatív tanulás nem zárja ki a teljesítmény rendszeres, szisztematikus külső jutalmazásának lehetőségét, bár elsősorban arra törekszik, hogy maguk a feladatok legyenek értelmesek és motiválók a gyermekek szempontjából. Az autisták alapvető problémája, hogy gyakran mereven elutasítják az új dolgokat, látszólag hiányzik belőlük a természetes kíváncsiság. Érdeklődési körük szűk, speciális érdeklődési körüket nehéz tágítani, megváltoztatni. Sérülésük természete miatt közömbösnek mu-

tatkozhatnak más emberek véleményével szemben, nem akarnak megfelelni az elvárásoknak vagy nincsenek is tudatában a társadalmi elvárásoknak. A társas helyzetek egyenesen ijesztőek is lehetnek. Mindezek miatt nehezen kerülhető el a külső jutalmak alkalmazása.

A módszer további nagy előnye, hogy a sikerhez azonnali visszajelzés járul. Kifejezetten célul tűzi ki a szociális és kommunikációs készségek fejlesztését, amely autizmusban központi jelentőségű. A kooperatív feladatok úgy épülnek fel, hogy a gyermekek csak együttműködve oldhatják meg azokat. Az autizmussal élő gyermeknél ennek az átlagosnál nagyobb jelentősége van, hiszen spontán helyzetekben nem vagy nem megfelelően próbál kapcsolatokat kialakítani. Ugyanakkor egyéni segítőre lehet szüksége, mivel a társas helyzet kényszere önmagában még nem alakítja ki a megfelelő viselkedést, nem hozza magával a szociális megértést.

Kiemelendő, hogy a kooperatív tanulás lehetővé teszi a tanulási helyzetek strukturálását, valamint javasolja az információk és instrukciók vizuális megjelenítését a hagyományos szóbeli közlések mellett. Ez azért nagyon fontos, mert az autizmus pedagógiájában éppen a strukturált tanítás és az egyénre szabott vizuális környezeti támpontok teszik lehetővé a gyermekek önálló tevékenységének biztosítását. A legfontosabb különbség, hogy az átlagos képességű gyermekek fejlesztésében a strukturált tanítás módszere az egyik lehetséges út, az autizmusban mai tudásunk szerint viszont egyenesen meghatározó.

5.2 Drámajáték

A drámapedagógia alkalmazási lehetősége egyénenként mérlegelendő. A képzelőerő, a játéktevékenység, spontaneitás, rugalmasság, empátia, énkép, önismeret sérülése autizmusban mindenesetre óvatosságra int bennünket. Bizonyos szinten azonban minden bizonnyal alkalmazható a módszer. Például a csoport eljátszhatja, mi lett volna egy nehéz társas helyzet megfelelő megoldása. Ugyanakkor az általánosítás problémái miatt sajnos nem lehetünk biztosak abban, hogy az autizmussal élő gyermek hasonló helyzetben mozgósítani tudja a játék során szerzett tapasztalatokat.

5.3 Projekt módszer

A projekt módszer a gyermekre háruló feladatok reális meghatározásával, megfelelő motivációval (pl. a tanuló sajátos érdeklődési köréhez kapcsolódik a projekt), az önálló tervezésre és problémamegoldásra való képességek pontos felmérésével kiválóan alkalmazható. A társakkal való együttműködéshez támogatásra lehet szükség.

5.4 Sérülésspecifikus módszerek

- Énkönyv és Napló:
Egyedi készítésű taneszközök a gyermek személyére (élményeire, személyes adataira, tulajdonságaira) és szociális környezetére vonatkozó tartalommal. Az eszközök általában sok rajtot, fotót, ábrát tartalmaznak.
- Érzelmek felismerésének, megnevezésének és kifejezésének tanítása fotók, videofelvételek, rajzok, szövegek segítségével.
- Képregénytechnika (C. Gray, Attwood; 2002):
A módszer alkalmazása során képekkel, pálcikafigurákkal, beszéd- és gondolatbuborékok segítségével teszik láthatóvá, hogy mit mondanak, érznek, akarnak stb. az emberek különböző társas helyzetekben.
- ELA-program (Everyday Life Activities; J. Stark):
A program 3000 élethű fotót és lehetséges alkalmazásuk leírását tartalmazza. A módszer egyaránt alkalmas az expresszív és receptív nyelv fejlesztésére, valamint szociális szituációk bemutatására.

- Szociális történetek (C. Gray, Attwood; 2002):

Események, tevékenységek rövid, pontos leírása abból a célból, hogy információkat adjon az autizmussal élő gyermekek számára azokról a helyzetekről, amelyek átélése, kivitelezése számukra túl nehéz, sikertelen. A szociális történetek úgy adnak információt szociális helyzetekről, illetve megoldásokról, hogy közben minimálisra csökkennek az interakciók zavaró szociális vonatkozásai.

- Szociális-kommunikációs fejlesztőfoglalkozás (Babzsák):

Az Autizmus Alapítvány munkatársai által kifejlesztett játék olyan társas helyzetek sorozata, amelyben ismert és vizuálisan megjelenített viselkedési és játékszabályok mentén lehet részt venni. A merev struktúra, a világos szabályok, az azonnali értékelés, a helyzetek megjósolhatósága, a résztvevők képességeihez való alkalmazkodás és a személyre szóló jutalmak segítik a gyermekeket a sikeres részvételben.

- Kortárs segítők képzése, bevonása:

A kortárs segítők tudatosan vállalják autizmussal élő társuk támogatását. Az iskolai életben változatos szerepet tölthetnek be: észreveszik, hogy a gyermek feszült, tanácstalan vagy konfliktusba került, ilyenkor szólnak a tanárnak, aki segíthet. Lassan dolgozó, lemaradó társuknak kölcsönadhatják füzeteket. Tudatosan partnerül választhatják szabadidőben, különféle közös tevékenységeknél. Mindehhez a pedagógusoknak szakszerűen fel kell készíteniük a kortárs segítőt.

- Fejlesztőcsoport a társas készségek tanítására (Attwood, 2002):

Ezek a csoportok lehetőséget nyújtanak az összetettebb társas készségek elemzésére, gyakorlására. Általában heterogén, kicsi létszámú csoportok, átlagos és autizmussal élő diákok egyaránt részt vesznek benne.

- Írott/rajzos viselkedési szabályok:

A szabályok viselkedési stratégiát nyújtanak olyan helyzetekben, amikor a gyermekek passzívak, vagy környezetük számára zavaróan viselkednek. Az írott szabályokat tartalmazó kártyák a felnőttek kéréseit közvetítik, és a nem megfelelő viselkedés helyett kínálnak alternatívát, pozitív módon, röviden megfogalmazva a kívánatos viselkedést.

A felsorolt módszerek közősek abból a szempontból, hogy vizualizálják a szociális interakciókat, és egyénre szabottan, rugalmasan alkalmazhatók.

A felsorolt technikák hatékonyan segítenek a társas kapcsolatok fejlődésében, de emellett az önálló tanulás és munkavégzés támogatása a következő további módszerek alkalmazását kívánja meg.

- Egyénre szabott vizuális környezeti támpontok:

Élete során minden ember támaszkodik különféle vizuális segítségre többek között annak érdekében, hogy a szükséges információkat megőrizze, a fontos eseményeket, időpontokat rögzítse (határidőnapló), gyorsan, könnyen tájékozódjon (pl. reptéri piktogramok), folyamatok kivitelezését leegyszerűsítse (pl. bútorok összeszerelésének ábrái, használati utasítások). Az autizmussal élő emberek számára a szociális világ kaotikus, érthetetlen, ezért számukra még fontosabbak a vizuális segítségek, amelyek kapaszkodót biztosítanak a mindennapi életben. A vizuális támpontok a következő kérdésekre adnak választ: Mit csináljak? Hol? Mikor? Meddig? Hogyan? Miért? A válaszokat a tér strukturálásával, napirenddel, különféle algoritmusokkal, írott/rajzos/fotós instrukciókkal adjuk meg a gyermek számára. A vizuális segítségeket az alábbi célból használhatjuk autizmussal élő emberek problémáinak kompenzálására:

- A szegényes belső beszéd hiányának pótlása
- Elvont dolgok konkréttá tétele
- Változások előrejelzése
- Önállóság növelése

- Viselkedésproblémák megelőzése, csökkentése, kiküszöbölése
 - Sztereotip viselkedésformák csökkentése, a változatos tevékenységekben való részvétel bővítése
 - Az idő mérésével, beosztásával kapcsolatos problémák csökkentése (Peeters, 1998)
- Egyénre szabott motivációs eszközök:
- Az autizmussal élő gyermekeket a társadalmilag megszokott és elfogadott dolgok gyakran nem motiválják, pl. a szociális jutalmak (dicséret, jó érdemjegy). Érdemes ezért olyan jutalmakat keresni, amelyek valóban fontosak számukra, és megfelel érdeklődési körüknek. A tárgyi vagy tevékenységbeli jutalmak mellett mindig nagyon fontos a dicséret is, mert az később összekapcsolódhat a siker és elégedettség érzésével, így fontosabbá válhat a többi jutalomnál.
- A közvetlen jutalmazásnak két lehetséges szerepe van: a tanulót motiváljuk olyan feladatok elvégzésére, amelyek iránt nem érdeklődik, amelyeket nem szeret vagy amelyeknek nem érti a célját. Másrészt sztereotip témáikat, tevékenységeiket strukturálni tudjuk azzal, hogy jutalomnak ajánljuk fel őket ahelyett, hogy teljesen elurálná viselkedésüket, illetve erőszakosan korlátozni próbálnánk gyakorlásukat.

6. A pedagógusok segítő magatartása

Nagyon előnyös, ha a pedagógusok alapvető ismeretekre és megértésre tesznek szert az autizmus természetével kapcsolatban. Ez azért nem kerülhető el, mivel a tanároknak mérlegelniük kell, milyen tanulási és viselkedésbeli problémák magyarázhatók a fejlődési zavarral, s melyek erednek más forrásból. A tantestület tagjait, a szülői közösséget és az osztálytársakat egyaránt tájékoztatni kell az autizmussal élő gyermek erősségeiről, gyengeségeiről. Ehhez a tájékoztatáshoz előnyös az autizmusban jártas pszichológus vagy gyógypedagógus közreműködését igénybe venni. A szülői közösség tagjai gyakran aggódnak, mert úgy vélik, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek integrációja visszahúzza majd a többi gyermek teljesítményét, esetleg „rosszat tanulhatnak” sérült társuktól. Valójában ezek a hatások általában nem következnek be. Az integrációval kapcsolatos aggályok inkább abból a szempontból merülnek fel, hogy az autizmussal élő gyermek túlságosan kiszolgáltatott kortársainak, nagyon sérülékeny, nagymértékben a pedagógusok védelmére szorul. Az átlagos fejlődésű gyermekek viszont csak ideig-óráig próbálkoznak meg olyan viselkedésekkel, amelyek nem célravezetők és a környezet rosszallását váltják ki. A feltételezett hátrányok kiválóan megelőzhetők, kiküszöbölhetők, ha a szükséges személyi és tárgyi feltételek adottak. Az integráció valójában számtalan előnnyel járhat az átlagosan fejlődő gyermekek számára: fejlődhet empátiás készségük, a világról való megértésük, érzékenyebb, segítőkészebb felnőtteké válhatnak. Az aggodalmak előzetes eloszlátása nagyon fontos.

Előnyös, ha a pedagógusok képzik magukat a kooperatív tanulás területén annak érdekében, hogy megfelelő feltételek megléte esetén képesek legyenek a feladatok differenciálására heterogén tanulócsoport esetén. A tanárok következő személyes tulajdonságai segítik legjobban a gyermeket: nyugodt személyiség, kiszámítható kommunikációs és érzelmi reakciók, rugalmas tanítási módszerek, pozitív, elfogadó attitűd (Attwood, 2002). Fontos, hogy a pedagógusok szorosan együttműködjenek az autizmus területén képzett szakemberrel és a szülői házzal. Ehhez az is hozzátartozhat, hogy óráikon együtt dolgoznak a gyermek személyi segítőjével. Jó, ha nyelvhasználatukat adaptálni próbálják az autizmussal élő gyermek megértéséhez. Pontos, rövid instrukciókat adnak, kerülnek a gúnyt, az iróniát, a metaforákat. Viselkedésproblémák megjelenése esetén a viselkedés hátterében rejlő okokat keresik, nem pedig magát a viselkedést próbálják elnyomni. Különösen fontos, hogy a szülőket ne tegyék felelőssé a gyermek iskolai viselkedéséért. A viselkedésproblémák kezelésére kidolgozott megoldási stratégiát következetesen végig kell vinni.

7. A tanulócsoporthoz tagjainak segítő magatartása

Az autizmus a felszínes szemlélő számára eltérő, furcsa, gyakran zavaró viselkedéseket jelent. Nem látszik a baj oka, a bonyolult kognitív nehézségek megértése egyáltalán nem könnyű. A kortársak számára ezért az elfogadás nehéz lehet, sokkal nehezebb, mint érzékszervi vagy mozgássérülés esetén. A gyerekek sokszor kiközösítik, csúfolják társukat. Sok konfliktus adódhat abból is, ha a gyermekek úgy értékelik, sajátosan viselkedő társuk kedvezményeket kap a tanároktól, tőle többet elviselnek. Mindezek miatt elkerülhetetlen, hogy a tanárok egyszerű, jól érthető és elfogadható magyarázatokat adjanak az autizmussal élő gyermek várható viselkedéséről, annak okairól. A sérülés lényegét már értő gyermekek a következő módon segíthetnek: megpróbálhatják elfogadni társuk viselkedési furcsaságait gúnyolódás nélkül. Nem ugratják, nem csapják be. Nem közösítik ki, de tiszteletben tartják igényét az egyedüllétre. Megosztják vele a szükséges információkat, például hiányzás esetén kölcsönadják füzeteiket. Mivel a baráti kapcsolatok spontán kialakulása nagyon esetleges, a kortárs segítőket tudatosan vállalhatják sérült társuk támogatását.

8. A programcsomagokban alkalmazott eszközök

Az egyes programok pedagógiai koncepciójában megjelenő, a taneszközök kiválasztását meghatározó elvek és a felsorolt taneszközök egyaránt a rugalmas, differenciált, az adott gyermekcsoport igényeihez illeszthető eszközrendszer alkalmazását támogatják. Így tökéletesen alkalmasak a sajátos nevelési igényű gyermekeket integráló intézmények számára. Az autizmussal élő tanulók számára különösen előnyös lehet az „Én és a másik” programcsomagban említett kooperatív kincsesláda eszközrendszerének használata, mert az a szociális interakciókat az ő számukra is átláthatóvá, érthetővé, játékosá, élvezetessé teheti. Az „Én és a világ” programcsomag a mindennapi életben használatos eszközök önálló használatát kívánja meg a tanulóktól (tanulói műhelyek, tankönyvek eszközei, különféle rajzeszközök). Ez teljes összhangban van az autizmussal élő tanulók esetében rendkívül hangsúlyos céllal, hogy tanulmányaik során a lehető legnagyobb önállóságra tegyenek szert az önkiszolgálás, az önápolás, a mindennapi élet teendői tekintetében. Az eszközrendszer önálló használatához azonban szükség lehet különféle egyénre szabott vizuális segédeszköz (pl. folyamatleírások, ábrások) alkalmazására. Az említett vizuális környezeti támpontok nagyon hasonlíthatnak például a különféle levesporokon található ábrákra, csak éppen az adott gyermek számára készülnek. A személyre szabott vizuális segítő eszközök elvetése az autizmussal élő gyermek esetében a rövidlátó gyermek szemüvegének, a nagyothalló tanuló hallókészülékének elvételeéhez hasonlítható, mivel számukra az élő nyelv és a szociális közvetítés a tudás legnehezebben elérhető forrása. Az egyénre szabott segítő eszközök tervezéséhez, bevezetéséhez természetesen érdemes az autizmus területén tapasztalatot szerzett gyógypedagógus közreműködését igénybe venni.

Az „Én dimenziói” programterv a különféle művészetek (zene, képzőművészet, drámajátékok) eszközeit, anyagait ajánlja, amelyeket helyben a tanulók különböző csoportjainak jellemzőihez illeszthetünk.

A „Toleranciára nevelés” programterve támaszkodik pl. a magyar nyelv- és etikatankönyvekre. Ezeknél a taneszközöknél előfordulhat, hogy az autizmussal élő diák számára a tankönyvi szövegek túl bonyolultak, elvontak, magas szintű szociális megértést igényelnek. Ezt a problémát a szövegek leegyszerűsítésével, preparálásával, helyettesítésével vagy az elvárások csökkentésével küszöbölhetjük ki.

A szociális kompetencia fejlesztésének eszközrendszere az autizmusban általában kiegészül további, egyedileg kiválasztott és elkészített taneszközökkel:

Vizuális környezeti támpontok gyűjteménye (pl. napirend, folyamatábrák, viselkedési szabályok, választható jutalmak táblája, zsetonrendszer). Az érzelmek felismerésének tanítását segítő fotók, videofelvételek, rajzok, szövegek. A gyermek külső és belső tulajdonságait, életének tényeit, eseményeit sok fotóval, rajzzal feldolgozó énkönyv, napló. A szociális viselkedésre vonatkozó szabályok gyűjteménye. Szociális történetek gyűjteménye. Különbféle, a szociális helyzetek, beszélgetések feldolgozását segítő információhordozók.

9. A programcsomagok mérési és értékelési rendszere

A program valamennyi tanterve olyan egyénre szabott, a gyermek önmagához képest való fejlődését diagnosztizáló és leíró mérési és értékelési rendszert javasol, amely kiválóan illeszkedik a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében eddig is követett gyakorlathoz. További fontos pozitívum az önértékelés fontosságának hangsúlyozása, amely az énkép és önismeret fejlődésében kiemelkedően fontos. Az autizmussal élő tanulók esetében a felmérés minden esetben kiegészül a szociális-kommunikációs készségek nagyon részletes feltérképezésével. A felmérés olyan készségekre is kitér, amely átlagosan fejlődő gyermekeknél már a korai fejlődésben megjelennek, tehát másoknál eleve adottnak vehetők. Kulcsfontosságú, hogy a felmérés során a többségi intézmény szakemberei igénybe vegyék autizmus-szakember együttműködését. A felmérés során is rendkívül fontos a családdal való szoros együttműködés. Az értékelésnél érdemes a módszertani részben már említett látható, konkrét jelzéseket (pl. zsetonrendszert) alkalmazni. Óriási szerepe van az azonnali pozitív megerősítésnek, amikor a gyermek sikeres, a szociális elvárásoknak megfelelő viselkedést tanúsít.

10. Záró gondolatok és javaslatok

Az autizmussal élő gyermekek integrációja területén egyre több tapasztalat gyűlt össze az elmúlt években. Ezek a tapasztalatok is azt mutatják, hogy a szociális kompetencia egyénre szabott fejlesztése nélkül az érintett gyermekek felnőttkori önállósága, sikeres beilleszkedése nem biztosítható. A programcsomagokban megjelenő fejlesztési területek mindegyike rendkívül fontos számukra, ugyanakkor a sérülés jellege miatt megismerésük várhatóan az átlagtól eltérő minőségű és mélységű lesz.

Az is világossá vált, hogy a nyelvi és intellektuális képességek mellett az autizmus súlyossága is döntő jelentőségű a beilleszkedés sikerének szempontjából, ezért sajnos előfordul, hogy jó képességű gyermekek számára a speciális intézmények szolgáltatásai felelnek meg igazán. Nyilvánvaló az is, hogy jó képességű, autizmussal élő gyermek elvileg bármely közoktatási intézményben felbukkanhat. Így csak akkor tarthatjuk megfelelőnek, az esélyegyenlőséget biztosítónak az intézményrendszert, ha bármely intézmény alkalmassá válhat az autizmussal élő gyermek befogadására. Ennek eléréséhez előnyösnek tűnik, hogy a tantestületekben legyen legalább egy, a területet ismerő szakember.

11. Felhasznált irodalom

- Attwood, Tony: *Különös gyerekek*. Animus Kiadó, Budapest, 2002.
- Baron-Cohen, Simon – Bolton, Patrick: *Autizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Balázs Anna: Az autista gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2000. 631–652. old.
- Balázs Anna – Szaifner Éva – Őszi Tamásné (szerk.): *Tantervi és módszertani útmutató autizmussal élő tanulókat oktató-nevelő többségi általános iskolák számára*. OKI, Budapest, 1999.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.
- Gy. Stefanik Krisztina: Terápiás lehetőségek az autizmussal élő gyermekek ellátásában. *Fejlesztő pedagógia*, 2004/2.
- Howlin, Patricia: *Autizmus – Felkészülés a felnőttkorra*. Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- Frith, Uta: *Autizmus – A rejtély nyomában*. Kapocs, Budapest, 1991.
- Jordan, Rita – Powell, Stuart: *Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei. Tanulási és gondolkodási készségek*. Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Jordan, Rita – Powell, Stuart: *Understanding and Teaching Children with Autism*. John Wiley and Sons Ltd., West Sussex, England, 1995.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001.
- Peeters, Theo: *Autizmus – az elmélettől a gyakorlatig*. Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1998.
- Quill, K. – Bracken, K. – Fair, M.: *Autism: Communication and Social Skills Intervention*. P. H. Brookes Publishing Co., Baltimore, 2000.
- Segar, Marc: *Életvezetési útmutató Asperger-szindrómában szenvedő emberek számára*. Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Szaifner Éva – Németh Krisztina – S. Tóth Beáta – Gosztonyi Nóra – Őszi Tamásné: Speciális integrációs osztály kialakítása autizmussal élő tanulók számára. *Fejlesztő pedagógia*, 2004/2.

12. Vonatkozó jogszabályok

- Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- A 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról
- A 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
- A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatása tantervi irányelve kiadásáról
- Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról