

Inkluzív nevelés

Ajánlások autizmussal élő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez

Szövegértés-szövegalkotás

Szerkesztette
Janoch Monika

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
KAPCSÁNE NÉMETHI JÚLIA

Projektvezető
LOCSMÁNDI ALAJOS

Témavezető
GIFLO H. PÉTER

Lektorálta
ŐSZI TAMÁSNE
ROTTMAYER JENŐ

Azonosító: 6/211/B/4/szöv/2

© Janoch Monika szerkesztő, 2006

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

Borítóterv: Dió Stúdió

Borítófotó: Pintér Márta

A fotók a Mozsásjavító 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 autizmussal élő tanuló	7
1.1 Az autizmus	7
1.2 Szükségletek, erősségek, nehézségek	7
1.3 Integrációs-inklúziós szükségletek	9
2. Képességfejlesztés	10
2.1 Alapozó időszak	10
2.2 Beszéd, beszédértés, szövegalkotás	13
2.3 Olvasás, az írott szöveg megértése	16
2.4 Írás, íráshasználat	18
3. Témakörök	19
3.1 Ötödik évfolyam	19
3.2 Hetedik évfolyam	21
3.3 Kilencedik évfolyam	22
4. Ajánlások a keresttantervi modulokhoz	22
5. Ajánlások a tanórán kívüli programokhoz	23
6. Tanulásszervezési formák	23
7. Tanulási módszerek	24
7.1 Drámajáték és szituációs játékok	24
7.2 Projekt módszer	24
7.3 Vita	25
7.4 Interjúkészítés	25
7.5 Prezentáció	25
7.6 Adatgyűjtés, csoportosítás	25
7.7 Szövegalkotás	25
8. A pedagógustól elvárható magatartásformák	25
9. A tanulócsoporthoz nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák	26
10. Eszközök	27
10.1 A taneszközök kiválasztásának elvei	27
10.2 A tér és idő szervezése	27
11. Mérés és értékelés	30
12. Irodalom	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 fejlesztő foglalkozásokat.

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 autizmussal élő tanulók esetében

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 autizmussal élő tanuló

1.1 Az autizmus

Az autizmus idegrendszeri károsodás, egész életen át fennálló, átható (pervazív) fejlődési zavar, amelyben három területen mutatkozik eltérő fejlődés. Minőségi sérülés tapasztalható a reciprok szociális interakció, a kommunikáció és a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés területein.

A *szociális készségek* minőségileg eltérő fejlődése a következőkben nyilvánulhat meg:

- Kifejezett sérülés az összetett nonverbális viselkedésekben
- Az életkornak megfelelő kortárskapcsolatok kialakításának sikertelensége
- Az érdeklődés, sikerek megosztására való spontán törekvés hiánya
- Társas és érzelmi kölcsönösség hiánya

A *kommunikáció* területén található eltérések:

- A beszélt nyelv elsajátításának késése vagy teljes hiánya alternatív kommunikációs módok kompenzációs célú alkalmazása nélkül
- A társalgási készségek zavara
- Sztereotip, repetitív nyelvhasználat
- Életkornak megfelelő spontán mintha-játék és társas utánzáson alapuló játék hiánya

A *rugalmas viselkedésszervezés és gondolkodás* zavarai:

- Legalább egy sztereotip és beszűkült érdeklődési területtel való rendellenes mértékű foglalkozás
- Rugalmatlan ragaszkodás nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz
- Sztereotip, repetitív motoros furcsaságok
- Tárgyak részeivel való kitartó foglalkozás

A fentiek közül legalább hat kritériumban megjelenő zavar mellett a személy megkésett fejlődése a szociális kapcsolatok, a kommunikáció vagy a szimbolikus játék terén, valamint a tünetek hároméves kor előtti megjelenése.

A három jelzett terület egyértelmű minőségi fejlődési zavara mellett számos jellemző (pl. nyelvhasználat szintje, értelmi képességek, tünetek súlyossága, valamint azok kompenzációja, egyéb társuló zavarok jelenléte stb.) tekintetében az egyes érintett személyek esetében jelentős eltérés tapasztalható: így az autizmus spektrumzavarként fogható fel. Egy-egy érintett személy esetén az autizmusra jellemző tünetek közül soha nem tapasztalható valamennyi, valamint a tünetek súlyossága is változó. Mindemellert az egyedi élet során (pl. új helyzetekben vagy egyes életszakaszokban) a tünetek fel erősödhetnek, gyengülhetnek, vagy megváltozhatnak.

Az autizmus diagnózis megállapítása a DSM IV. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Mentális Betegségek Diagnosztikus és Statisztikai Kézikönyve, 4. kiadás), illetve a BNO 10. (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) kritériumrendszere szerint, az anamnézisből feltárható és a jelen állapotban észlelhető viselkedéses tünetek alapján történik, a pszichiátria és a neurológia kompetenciakörébe tartozik.

1.2 Szükségletek, erősségek, nehézségek

A következőkben az autizmussal élő tanulók típusos erősségeit és nehézségeit, jellemző problémáit gyűjtöttük össze. Ez azért fontos, mert az autisztikus állapotokban alapvetően ezek határozzák meg a tanulói szükségleteket. Az autizmus jellemző tünetei közül nem egy gyakran felhasználható a tanítási szituáció során, így a tanuló típusos erősségeként kezelhető és értelmezhető.

Az autizmussal élő tanulókra – a spektrumon elfoglalt helytől függetlenül – a következő típusos *erősségek* jellemzőek:

- A tanuló számára a kognitív képességeinek megfelelő szintű vizuális információ jól értelmezhető, informatív.
- A megtanult rutinok, szabályok merev alkalmazása
- Jó mechanikus memória
- A speciális érdeklődésnek megfelelő témában, a tanuló szükségleteinek megfelelően strukturált környezetben jobb teljesítmény
- A kompetenciaterületek egyes, nem szociális tartalmú elemeiben relatíve jó teljesítmény (pl. számolás, memoriter, zene, topográfia mechanikus területei)

A típusos *nehézségek*, amelyeket figyelembe kell venni az autizmussal élők oktatása-nevelése során:

- A másik személy szándékainak, érzéseinek, érzelmeinek, gondolatainak, szempontjainak meg nem értése, a mentalizáció (TOM = Theory Of Mind) sérülése (pl. annak meg nem értése, hogy a másik személy közeledési szándékának célja az információátadás)
- Az önmagára vonatkoztatás sérülése (pl. a frontális irányíthatóság nehézsége)
- A szociális megerősítés jutalomértékének, valamint a belső motiváció hiánya, és az örömszerzés, a motivációs bázis szokatlan jellege (pl. sztereotip tevékenység végzése, szokatlan tárgyi jutalmak)
- A beszédértés korlátozottsága, még relatíve jó beszédprodukciónak mellett is; értelmezési nehézségek a beszéd szociális tartalmait és a metakommunikációt illetően
- Egyenetlen képességprofil (pl. kiemelkedő mechanikus memória mellett gyenge személyes emlékezet; jó szintű ismeretek mellett életkortól jelentősen elmaradó önellátási szint)
- A belátás hiánya, korlátozottsága saját tudásával, az ismeret, információ megszerzésének lehetséges módjával kapcsolatban
- A szenzoros ingerfeldolgozás zavarai (pl. szokatlanul magas ingerküszöb vagy hiperszenzitivitás)

A tanítás-tanulás során a következő területeken gyakoriak a *problémák*:

- Utánzási képesség
- Vizuomotorium, percepció
- Gondolkodási műveletek: analízis-szintézis, absztrakció, problémamegoldás
- Lényegkiemelés, szövegértés
- Általánosítás, a tanultak új helyzetekben történő alkalmazása
- A tananyag szociális elemeivel kapcsolatos megértés
- Szociális-személyes tartalmú felidézés
- Reális jövőre való irányultság
- A feladatok céljának megértése
- Énkép, éntudat
- Valóság és fantázia szétválasztása
- Szóbeli utasítások megértése (különösen az elvont tartalmú, többértelmű, összetett utasítások esetén)
- Ismeretek kreatív alkalmazása
- Szociálisan megfelelő, elvárható viszonyulás a társakhoz (gyakori az elszigetelődés, a passzív, irányítható személyeknél az áldozattá vagy bűnbakká válás)
- Tartalmas szabadidő-eltöltés, aktivitás (reaktív viselkedésproblémák alakulhatnak ki)
- Érzelmi kiegyensúlyozottság, harmonikus személyiség (félelmek, fóbiák, szorongások előfordulása)

Mindemellett az autizmussal élő tanulóknál gyakran számolni kell társuló egyéb sérülésekkel, pl. tanulási zavar, értelmi akadályozottság, beszéd-, érzékszervi, mozgássérülés, figyelemzavar, viselkedésproblémák stb.

1.3 Integrációs-inklúziós szükségletek

Ahogy az az előszóban hangsúlyoztuk, a többségi iskolákban oktatott-nevelt, autizmussal élő tanuló számára biztosítani kell a sérülésből adódó szükségleteknek megfelelő ellátást (képzett szakember segítségével). Az autizmussal élő tanuló ismeretében differenciált tanításszervezéssel oldható meg az egyéni igényeket kielégítő, személyre szabott oktatás. Az autizmussal élő tanuló gondos tervezéssel bevonható a projektrendszerű oktatásba, csoporttevékenységbe is, de esetében nem várható el a spontaneitás, a belső motiváción alapuló részvétel – előzetes mérlegelés, személyre szóló tervezés szükséges a feladatok, betölthető szerepek meghatározásához és a tanulási környezet kialakításához.

Az integráció-inklúzió megkezdése előtt szükséges az autizmussal élő gyermeket nevelő család és a gyermekért elsősorban felelős pedagógusok részletekre kiterjedő konzultációja és a befogadó környezet (az osztályt tanító pedagógusok, egyéb intézményi alkalmazottak, valamint az osztály-, szülő-közösség) felkészítése lehetőség szerint a gyermeket ismerő szakértő közreműködésével.

A tárgyi és személyi környezet, valamint az idő kitöltésének előrejelzésével (kiszámíthatóságával) megteremthető az autizmussal élő gyermek számára az érzelmi biztonság, melyben lehetőség nyílik az iskolai elvárásoknak megfelelő, társadalmi normáink szerinti értelmes tevékenységre. Ennek fontos eszköze – és soha nem a célja! – az augmentatív, főként vizuálisan alátámasztott környezet kialakítása (részletesebben ld. később, az Eszközök fejezetben).

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 fejlesztő foglalkozás), alternatív eszközök, módszerek alkalmazása a sérülés kompenzációjára (pl. kézirás kiváltása író- vagy számítógéppel, szóbeli helyett írásbeli beszámoló, protetikus környezet kialakítása: a tér-idő szervezés, illetve a környezet adaptálása a tanuló speciális igényeihez. A tér-idő szervezése az iskolai, illetve ideálisan a tanítás, fejlesztés teljes ideje alatt használandó, az összes tevékenység keretét adja. Szintje, tartalma, formája a tanuló fejlődését követve változik. (Például a kezdő évfolyamok sajátos feladata a protetikus környezet használatának megtanítása. Később igény szerint a protetikus környezet egyes elemeit adaptálni kell, pl. zsebben, övön hordható napirendi eszköz, naptár. Ezekon kívül vizuálisan alátámasztott feladat szervezések, folyamatábrák, folyamatleírások alkalmazása – ezekről bővebben az Eszközök fejezetben.)

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 gondot jelent 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 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 a tanulói tevékenység, a továbbiakban törekedni kell a külső motivációk belső motivációkká való fokozatos átépítésére. A szociális belátás zavara miatt célszerű a követelmények objektív, külső egy-

ségment, entitásként való megjelenítése (a pedagógus személyes elvárásai helyett). A konkrét elvárásokat, szabályokat, a feladatvégzésre, vagy egyéb tevékenység rendelkezésére álló idő előrehaladását látható módon kell jelezni (vizuális segítség: pl. múltó idő homokórával, konyhai tojásfőző-órával történő jelzése, vagy az elvégzendő feladatok számának, sorrendjének képekkel történő előrejelzése).

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

Az aktív-bizarr tanuló alkalmazkodási nehézségei miatt a kortársak és a pedagógusok részéről nagyobb toleranciát igényel; a passzív, izolált tanuló bevonása, tevékenykedtetése pedig további tanári erőfeszítést igényel. A szociális megértés, a társas szabályok elsajátíttatása külön tanítási terület, a szociális helyzetek megoldására szolgáló stratégiák oktatása kognitív-viselkedésterápiás eszközökkel történik.

Az autizmussal élő tanulók tanításának végső célja a minél nagyobb fokú önállóság elérése, a kompetens, cselekvő személyiség alakítása.

2. Képességfejlesztés

2.1 Alapozó időszak

2.1.1 Kezdő szakasz

- A kezdő szakasz egyik alapvető feladata a térbeli, valamint a saját testen történő tájékozódást segítő játékos feladatok gyakorlása. Ezen feladatok követése nehézséget jelenthet az autizmussal élő tanulók esetében a következő okok miatt:

- Frontális instrukció követésének nehézsége
- Utánzási képesség gyengesége
- A kontextus releváns, lényeges ingereinek kiszűrése és feldolgozása

A tanítási helyzetben hasznos lehet a tanuló fizikai megsegítése: egy pedagógus, asszisztens hátulról fizikai promptokkal irányítja a tanulót, együtt végzi vele a frontálisan bemutatott mozgássort. A fizikai prompt alkalmazása esetén mindig annyi segítség alkalmazandó, ami az adott feladat elvégzéséhez szükséges. A segítséget a kellő időben fokozatosan el kell halványítani, így elérhető az önálló feladatvégzés. Ennek a folyamatnak a hossza gyermekenként változó, a segítségek mértéke, annak csökkentése mindig egyénre szabottan mérlegelendő.

Abban a tanítási helyzetben, ahol a pedagógus nem személyre szabottan szól a tanulóhoz, hanem csak frontális utasítást kíván alkalmazni, a beszédértési nehézséggel is számolnia kell. Ebben az esetben célszerű a rövid, pontos, a gyermek által már esetleg megtanult instrukció alkalmazása. A fizikai segítségadásra ebben az esetben is szükség lehet. Ilyen szituációkban a tanulót megfelelően tájékoztatja a feladat jellegének vizuális előrejelzése: képekkel jelezhető, hogy pl. közös mondókázás, mozgásos feladat stb. következik. Gyakran célszerű egy hosszabb mozgássor felbontása, annak rajzokkal történő – folyamatábra jellegű – megjelenítése.

- A *testséma megtapasztalása társakon* az autizmussal élő tanulók esetében nehezített – és ez kortársakkal történő interakció során általában fokozottabb – szociális kapcsolatteremtési problémáik, kooperációs nehézségeik miatt. Itt segítséget nyújthat a habilitációs, rehabilitációs foglalkozások keretében történő célzott szociális fejlesztés, aminek keretében a szerepcserre/szerepváltás gyakorlása eleinte kétszemélyes helyzetben, később más helyzetekre kiszélesítve megtanítható, gyakorolható, később ez a tanórákra is átvihető.

A szerepváltás vizuális megjelenítése segíti a tanuló tájékozódását, a társas interakció megértését: aki következik, akinek éppen válaszolnia kell, annál van pl. egy babzsák, amit annak ad tovább, aki őt követi. Egy pedagógus, asszisztens fizikai promptokkal ebben a helyzetben is hátról segítheti a tanulót.

2.1.2 Napi képességfejlesztő tevékenységek

- A *beszélgetőkör* fontos eszköze lehet az autizmussal élő tanuló beszédkedvének erősítésében: pedagógus által irányított, így sokkal több lehetősége van a tanulónak verbális megnyilvánulásra, mint egy spontán, strukturálatlan helyzetben, valamint a nehézségeit alig vagy nem értő kortársak között. A tanuló gyakran csak kérdések mentén, röviden képes beszámolni egy-egy eseményről, saját környezetéről, nagyobb összefoglaló önálló megfogalmazása nem várható el tőle. A hozzá intézett kérdések ne legyenek túl általánosak, személyéhez szóljanak. Fontos a társak válaszainak, valamint a másik személyére vonatkozó információk megértése, az azokra való odafigyelés megtanulása, ezek irányított kérdésekkel történő számonkérése. A beszélgetés során betöltött szerep (pl. kérdező, válaszoló, szerepváltások) azonosítását célszerű vizuális formában (pl. babzsák) megjeleníteni. Ez a tevékenységforma kifejezetten jó terepe lehet az autizmussal élő tanuló célzott, csoportos kommunikációs-szociális fejlesztésének.
- *Mese- vagy történetmondás* során problémát jelenthet a beszédértési gyengeség, így a mesék, elvontabb történetek értelmezése kifejezetten nehezített. Még a fiatalabb, óvodáskorú gyermekek számára íródott mesék is rengeteg olyan fordulatot, csodás elemet, nyelvezetük pedig kétértelmű kifejezést, sajátos szófordulatot tartalmaz, amelyet az autizmussal élő tanulók igen nehezen/nem értenek meg. Ilyen mesék vagy történetek helyett célszerű rövid, életszerű történeteket mesélni. Ezek a történetek szólhatnak másokról, de akár a tanulóról magáról, az ő életéből vett eseményekről.
- *Ritmikus tevékenységek, a mozgáskoordináció fejlesztése* során a feladat, a frontális instrukció megértése, valamint az utánzási készség gyengesége miatt szükség lehet a tanuló hátról történő fizikai irányítására, majd a segítség fokozatos elhalványítására.

2.1.3 Az alapozás további területei

- *Mozgás*: Az autizmusspektrum-zavarok körébe tartozó állapotok közül egyeseknél (pl. Asperger-szindróma) kisebb-nagyobb fokú motoros ügyetlenség, éretlenség tapasztalható. Ezekben az esetekben várható, hogy a tanulónak a nagy- és finommozgást, koordinált mozgást igénylő tevékenységek elsajátításához több időre, gyakorlásra van szüksége. Szélsőséges esetben a későbbiekben előfordulhat, hogy a torz, rendezetlen íráskép miatt a tanuló írása olvashatatlan, ekkor számítógép, szövegszerkesztő használatának megtanítása és engedélyezése szükséges. Az autizmussal élő tanulóknál gyakran tapasztalható autizmusspecifikus vagy egyéb okból fennálló, társuló kommunikációs zavar, amely a kifejező beszédet érinti. Ebben az esetben – a kifejező beszéd érthetőségi szintjétől függően – szükség lehet alternatív kommunikációs formák tanítására.

- *Testtudat*: Az én és a másik személy elkülönítése, ok-okozati problémák (pl. én értem hozzá, ezért esett le), valamint a proprioceptív ingerek felismerése, azonosítása több időt vesz igénybe, gyakran direkt tanítást, megvilágítást tesz szükségessé.
- *Térészlelés*: Az önmagához viszonyított téri relációk felismerése, használata tapasztalataink alapján különösen nehezített autizmussal élő gyerekeknél, ez a későbbiekben is (pl. a nyelvhasználat során) fokozottan érzékelhető. Csoportos és egyéni szociális-kommunikációs fejlesztés során a téri relációk célzott gyakorlása fontos feladat. Vizuális jelzések alkalmazásával (rajzokkal, olvasni már tudó tanulók esetében szóképekkel, írásban) szintén meggyorsítható ennek a képességnek a fejlődése, valamint nagymértékben segíti a tanulót a tájékozódásban. Síkban való tájékozódás esetén a feladatvégzések során következetesen elvárt balról-jobbra, felülről-lefelé haladás szintén könnyebben megalapozza a tanuló helyes iránykövetését, ezzel az olvasás- és írástanulást.
- *Dominancia*: Ha tapasztalható ilyen jellegű képességzavar, az általában nem állapotspecifikus, kezelésében az általános képességfejlesztő módszerek megfelelőek, de a feladatok prezentálása, végrehajtása során az autizmusspecifikus szempontok figyelembevétele szükséges.
- Sok helyzetben az előző pontban leírt ajánlás áll fenn. Az esetek nagyobb részében azonban ezenkívül/vagy emellett a *figyelemkoncentráció* csökkenését eredményezheti az autizmusra jellemző ingerfeldolgozási nehézség: a fontos információ kiszűrése, azok megfelelő feldolgozása, valamint a beérkező információk egységes egészként történő értelmezése. Ehelyett gyakran tapasztalható az információ részletfókuszált feldolgozási módja. Ez rövid idejű, rosszul fókuszált, külső (főként vizuális, de sokszor akusztikus) ingerek hatására könnyen terelődő figyelmet eredményez, mely gyakran folyamatos külső irányítást igényel. Ebből fakadóan új készségek tanítása során célszerű ingerszegény környezetet teremteni, de a már begyakorlott feladatok végzése esetén is könnyebben és eredményesebben dolgozhat a tanuló ilyen körülmények között. Így például nem célszerű a falakra túl sok, túl színes-mozgalmas képet akasztani, a tanulóasztalon az elvégzendő feladaton kívül mást is elől hagyni, vagy zajos, zsúfolt helyre szervezni az önálló tanulást/új készség tanítását.
- *Észlelés*: Az előző pontban leírt nehézségek hatással vannak mind a vizuális, mind az auditív észlelés folyamataira is. A szerialitás (sorrendiség) kialakításánál, tanításánál vizuális minta adása (alaprajz) segít megérteni és elvégezni a feladatot.

A szituációtól független, biztos *beszédértés* kialakulása gyakran erősen kitolódik későbbi életkorra, az esetek nagy részében a csak verbális csatornán bejövő ingerek értelmezése soha nem válik biztos képessé. A beszédértés szintjének megállapítása hétköznapi eszközökkel gyakran nem pontos, valamint a kifejező beszéd és a beszédértés között diszkrépancia tapasztalható: még igen jó kifejező beszéd mellett is általában jóval gyengébb beszédértés tapasztalható. Az autizmussal élő személyek esetében a vizuális úton érkező információk értelmezése könnyebb, így gyakran – általában nem tudatos, spontán kompenzációs mechanizmusként – a szituáció, a kontextus vizuális, tárgyi elemei segítik az elhangzottak megértésében. Többek között ezen okok miatt az autizmusspecifikus, vizuálisan támogatott oktatás, a környezet tér-idő struktúrájának kialakítása tulajdonképpen mind a verbális csatorna melletti egyéb információs csatornák tudatos kialakítását jelenti, amely a tanulók információszerzésének, tanulásának, feladatvégzésének folyamatait teszi lehetővé, könnyíti meg. Így a szituációtól független beszédértés korlátozott mértékben várható el az autizmussal élő tanulóktól.

Egyéni és kiscsoportos kommunikációs fejlesztés, megfelelő vizuális támogatások kialakítása, egyszerű, konkrét mondatok alkalmazása segítik az autizmussal élő tanulót a beszéd megértésében.

- *Kifejező beszéd*: Minden autizmussal élő tanuló esetében fontos megvizsgálni és megállapítani, hogy beszédproduktumának mely része kommunikatív célú. Előfordulhat, hogy a kommunika-

tív célú beszédnek is egy része tartalmilag és/vagy formailag eltér a megszokottól (pl. késleltetett echolália). A gyermek spontán kommunikációs formáinak megfigyelése, a megfigyelések elemzése irányt ad kommunikációs fejlesztéséhez, valamint az esetleges hiányzó készségek tanításához vagy kompenzációs eszközök kiválasztásához. A megfigyelés, kommunikációs mintavétel (ehhez különböző formális eszközök az Autizmus Kutatócsoport Általános Iskola és Szolgáltató Központ gyakorlatában használatosak, források: Watson, Scaffer, Lord and Schopler: TEACCH Communication Curriculum, valamint Kathleen Ann Quill, Kathleen Norton Bracken, Maria Fair: Kérdőív autizmussal élő gyermekek szociális és kommunikációs készségeinek felmérésére) egyben választ ad arra, hogy a beszédprodukción mely része funkcionális, valamint a beszédben jelen vannak-e nem funkcionális elemek is.

Az autizmussal élő személyek spontán kommunikatív beszéde gyakran csak egy funkciót foglal magába, ami legtöbb esetben a kérés funkciója. Sokkal ritkábban tapasztalható egyéb funkciók (pl. visszautasítás, kommentár, információfelkínálás, saját érzelmek verbális kifejezése, szociális rutinok – pl. köszönés) spontán megjelenése a beszédprodukciónban.

A mentalizáció – azon készség, amely segítségével másoknak mentális állapotokat, szándékokat, vélekedéseket, tévedéseket stb. tulajdonítunk, valamint e készség segítségével értelmezhetjük, hogy saját tudattartalmunktól eltérő tudás van/lehet a másik fejében – sérülése miatt az autizmussal élő személy beszédkészletése, közlő szándéka gyakran gyenge. Egyes tanulóknál ennek éppen az ellenkezője tapasztalható: erős közlési vágy, sok információ közlése, esetleg kérdezősködés. Ez legtöbbször egy beszűkült érdeklődési területre, témára korlátozódik, a beszélgetés során a beszélgetőpartner igényeit, érdeklődését a személy nem monitorozza megfelelően, és általában nem veszi azt figyelembe. Verbális rituálék, kérdezősködés esetén pl. egy bizonyos kérdésre csak egy bizonyos választ fogad el a tanuló, vagy csak a számára megszokott, kialakított sorrend szerint hajlandó csak haladni, ettől nehezen téríthető el.

- A szociális terület sérülése gyakran összefonódik a kommunikáció sérülésével, pl. meglévő, kommunikatív tartalmú beszédkészletés mellett gyakran tapasztalható, hogy az autizmussal élő személy nem keres kommunikációs partnert, beszédét senkihez vagy olyan személyhez irányítja, aki nem felel meg kommunikációs igényeinek.
- A fenti problémák miatt feltehetően az autizmussal élő személyek belső beszéde nem jól működő. Beszédkészletésük gyenge, közlési vágy sok esetben nem tapasztalható, vagy igen kevés. Az elsajátított beszéd rugalmas alkalmazásának, valamint a beszédértés nehézségei miatt a beszédritmus, hangszín, hangerő, hanglejtés, beszédlejtés eltérhet a megszokottól. A beszéd gyakran diszgrammatikus. Rövid, grammatikailag helyes mondatok alkotása tanítási célként tűzhető ki, elvárható, a sokszínű mondatfűzés megkövetelése mérlegelendő, gyakran célszerű ezen elvárás elhagyása.

2.2 Beszéd, beszédértés, szövegalkotás

- A *beszédhanghallás* fejlesztése során vizuális alátámasztás (betűkép) szükséges.
- *Beszédlejtés, hangképzés*
- *Artikuláció, tiszta ejtés*
- *Beszéddallam, hangsúly, hangerő*

A fenti három terület fejlesztésénél az utánzási készség sérülésével, valamint a beszédértés, a beszélő szándékainak megértési nehézségével kell számolni. Hiányozhat az arra való törekvés, hogy a beszélgetőpartner megértse a tanuló beszédét, így a hangsúlyozás gyakran monoton, az artikuláció elmosódott. Más esetben az egyszer hallott minta pontos lemásolása (pl. azonnali vagy késleltetett echolália, pontosan ugyanazokkal a szavakkal, hangszínnel, hanglejtéssel, hangerővel stb.), annak a későbbiekben mindig ugyanebben a formában történő, merev alkalmazása a jellemző.

Helyes tanári mintaadással, szituációs játékokkal, a saját és a másik személy viselkedésének elemzésével, videotechnikák felhasználásával ezen készségek fejlesztése megvalósítható, de ezek spontán, adekvát használata gyakran nem sikeres. A megfelelő mozgások kivitelezésében tükör használata, esetleg – ahol az lehetséges – fizikai segítség nyújtása szükséges.

A mechanikus memóriát igénylő feladatok (pl. mondókák megtanulása, elmondása) elvégzése általában sikeres.

- *A beszédértés nehézségei:* Itt főként a 2.1.3 pontban, az Észlelés címszóhoz leírtakat kell figyelembe venni.

- *Szövegmondás:* A beszélgetőpartner igényeihez igazított gondolatközlés sérült, jellemző lehet a túl precíz, minden részletre kiterjedő beszámoló adása vagy ellenkezőleg, a tanuló nem vagy csak igen töredékesen osztja meg tudását, gondolatait. Mindkét esetben annak megítélése sérült, hogy a beszélgetőpartner milyen szintű és mennyiségű tudással rendelkezik a beszélgetés tárgyát képező témáról (ld. 2.1.3 pont Kifejező beszéd címszó). Az információn való osztozás vagy éppen nem osztozás tényét játékos helyzetben világíthatjuk meg, taníthatjuk, gyakoroltathatjuk (pl. valakit kiküldünk, távollétében a szobában valamit megváltoztatunk, majd a behívott tanuló kérdésekkel történő tájékozódás útján értesülhet a megváltoztatott dologról).

A beszéd szociális rutinjainak (pl. köszönés, megszólítás) spontán alkalmazása ritka, ezek használatának szabályai megtaníthatók, elvárhatók. A tanítás során alkalmazhatunk a gyermek beszédértési szintjéhez, figyelmi terjedelméhez illesztett szociális történeteket (minták találhatók a Tanulási módszerek fejezetben, valamint a www.autizmus.hu portálon).

Beszélgetésben, vitában való részvétel esetén célszerű a szerepeket vizuálisan megjeleníteni, ehhez a megfelelő metakommunikációs jelzéseket párosítani: a kommunikáció szociális vonatkozásait ilyen formában érzékeltetni, tanítani. A fokozottabb szociális megértést igénylő helyzeteknek (pl. a másik véleményének figyelembevétele, elfogadása, a saját vélemény módosítása) formai szabályai megtaníthatók. A spontán helyzetben történő rugalmas részvétel mindig nehézséget okoz az autizmussal élő tanulóknak.

A szituációs játékokba történő bekapcsolódás megkívánja a megjeleníteni kívánt helyzet minden aspektusának megértését, valamint a rugalmas szöveg(újra)alkotást. Ehhez – főként kisliskoláskorban – az autizmussal élő tanulók nyelvi készségei gyengék, ilyen szituációkba történő bevonásuk mértéke mindig egyéni elbírálást igényel. A megjelenítendő tartalom szűrése is szükséges: a leírt nehézségek ellenére a rövid, hétköznapi, egyszerű társas viselkedési szabályokat feldolgozó, megjelenítő történetek (pl. hogyan üdvözlöm a társam, szüleim ismerőseit stb.) kifejezetten jó fejlesztési eszközök, szükség esetén viselkedésmódosító eljárások lehetnek autizmussal élő tanulók tanítása során.

Képekről történő beszámoló megfogalmazása legtöbbször csak kérdések mentén sikeres. Ellenében azzal az általános elvárással, hogy minél egyszerűbben, a tanuló számára leginkább ismert utasításokat, mondatokat alkalmazva szóljunk hozzá, ebben a tanítási helyzetben célszerű az általánosabb kérdésektől (pl. „Mesélj a képről!”) az egyre konkrétabb kérdések felé (pl. „Mit csinál?”, „Ki ez?”) haladni, hiszen a tanulótól önálló mondatalkotást várunk el. Ennek sikertelensége esetén a konkrétabb kérdésekre nagyobb eséllyel tud felelni a tanuló. Szükséges lehet a gyermek nyelvi produkciójához igazodó mintamondatok megfogalmazására. A képről történő beszélgetés könnyebb helyzet, így a társalgás szabályainak tanítására adekvátabb szituáció, mint egy csevegésben, vitában történő részvétel: az interakció lassabb, könnyebben igazítható az autizmussal élő tanuló igényeihez, valamint az elhangzottak – a kép által – vizuálisan alátámasztottak, ellenőrizhetők. Ok-okozati összefüggésekre történő rávilágítás is könnyebben követhető ebben a helyzetben a tanulók számára. Az önálló szövegalkotást segítheti a leggyakoribb kérdéseket tartalmazó írott szempontsorok alkalmazása.

A beszédet kísérő nonverbális és metakommunikációs eszközök spontán alkalmazása gyakran eltér a megszokottól, mivel sérült annak megértése, hogy ezek miként támasztják alá közlendőnket, ezzel segítve a beszélgetőpartner abban, hogy megértsenek minket. A beszéd komplexitásának növekedésével (pl. nem azt mondom szavakkal, amit igazán gondolok és arckifejezéssel közvetítek, az ún. szó szerinti értelmezésen túlmutató kijelentések) mind a beszédértés, mind a nonverbális kommunikációs eszközök megértése, valamint megjelenítése nehezebbé válik. Egyszerű, egyértelmű helyzetekben a megfelelő mimika, gesztus, intonáció stb. tanítható, de ezek spontán, rugalmas használata mindig nehezített lesz. A tanítás során a direkt tanítási helyzetek, a videodemonstrációk (másokról, vagy magáról a tanulóról készült), szituációs játékok lehetnek a legcélravezetőbbek.

- A megértést és gondolatközlést kiszolgáló szókinccs az autizmussal élő tanulók esetén mind az aktív, mind a passzív szókinccs területén legtöbbször több évnyi elmaradást mutat. A tanuló a megtanult szavakat csak egy, a leggyakrabban használt jelentésüknek megfelelően tudja alkalmazni, ám azok rugalmas, átvitt értelmű használata általában gátolt.

A másik beszédének megértését szintén a szó szerinti értelmezés nehezíti. A szókinccs bővítése, a leggyakrabban előforduló szinonimák – lehetőség szerint egyéni helyzetben történő – tanítása enyhítheti ezt a problémát, de a jelentés értelmezése szintén nehézséget jelent, annak általánosítása, más kontextusra történő spontán átvitele nem jellemző.

A szógyűjtési játékok mindhárom szintjén törekedni kell az egyszerű, szó szerint jól megérthető, nem kétértelmű mondatok használatára, azok megalkotásának elvárására. Kerülendő a túl sok új szó gyors megtanítása, inkább a megtanult, funkcióban gyakran és jól használható szavak általánosítása, begyakoroltatása a cél. Szótárak, lexikonok – szükség esetén ezek képes változatainak alkalmazása, azok folyamatos használatának ösztönzése, engedélyezése megfelelő segéd-eszköz lehet a tanítás egésze folyamán.

- *A szóbeli és írásbeli szövegalkotás formai szabályainak megtanulása, betartása sikeres lehet, ezek rugalmas alkalmazása a legtöbb esetben azonban nem az. A szövegalkotás céljának megértése (pl. kiknek fog szólni az elkészült szöveg, milyen célból), így a megfelelő stílus, szókészlet kiválasztása nem várható el. Amennyiben fiktív személyeknek szól a szöveg, az külön nehezíti a feladat megoldását. Ezzel szemben a közelmúlt eseményeiről, saját élethelyzetekből kiragadott élményekről, történésekről, esetleg konkrét élethelyzetet ábrázoló képekről történő szóbeli, írásbeli szövegalkotás elvárható. A szövegek, történetek időrendiségének megállapítása nehézséget okozhat. Az előtte-utána, előbb-később relációinak megértését gyakoroltathatjuk képek sorba rendezésével (pl. egy közelmúltban történt kirándulás vagy a tanuló születése óta készült fényképeit használhatjuk).*

Mondatfűzések kialakítását szintén célszerű megtörtént események elmesélése során, fokozatosan elvárni: eleinte a pedagógus meséli el az egész történetet, csak a befejezést bízva a tanulóra, majd a pedagógus egyre korábban megszakítja elbeszélését, a tanulóra hagyva a történet mind hosszabb befejezését. Ugyanazon történet feldolgozására sok idő, ismétlés szükséges. Ebben a tanítási helyzetben is fontos a sorra kerülés vizuális jelzése.

A szövegkorrekciós gyakorlatok elvégzésénél a tanuló önkontrolljának kialakítása a cél. Az autizmussal élő tanuló feladatvégzése során gyakran állandó tanári kontrollt, megerősítést igényel, vár el. A javítás folyamatának leírása segítheti a tanulót az önellenőrzés kivitelezésében.

A szólások és közmondások értelmezése szókinccsük gazdagsága, a köznyelvitől esetlegesen eltérő jelentéstartalmaik miatt igen nehéz feladat. A megértendő szólások és közmondások mennyisége minimalizálendő, csak a leggyakrabban előfordulók tanítandók, azonban ezek felhasználása sem elvárható a szövegalkotás során.

- *Mondatalkotás, mondatkapcsolás:* A beszélő szándékának megértése igen nehéz feladat az autizmussal élő tanuló számára. A mondatfajták beszéddallamának felismerése, illesztése megtanítható, az ehhez kapcsolódó érzelmi állapotok felismerése, átérése nagyon súlyos nehézséget jelent. A megtanult beszéddallam alkalmazása a spontán beszéd során gyakran sérült marad. A kommunikáció során legtöbb esetben csak kijelentő és felszólító mondatok spontán alkalmazása tapasztalható, ezeket követi a kérdő mondatok száma; a felkiáltó és óhajtó mondatok megjelenése ritka. A kommunikáció fejlesztése során a kommunikáció funkcióinak kiterjesztése ezen arányok megváltoztatását is célozza.
Vers- és szövegmondás elvárható, annak megfelelő kivitelezése a tanulót sikerélményhez juttathatja, a szituáció szociális aspektusa (pl. a közönség tetszése) azonban a tanuló számára gyakran nehezen értelmezhető, nem motiváló erejű. Így csorbát szenvedhet a közönséggel történő kapcsolattartás. Más esetben a frontális szereplés szorongást, félelmet kelthet, ilyen gyermek szerepeltetése kerülendő.
- *Nyelvi megfigyelések, elemi helyesírási készség:* az alapvető, konkrét szabályok megtanulása, azok alkalmazása általában sikeres.

2.3 Olvasás, az írott szöveg megértése

Az autizmussal élő tanulók számára a legtöbb esetben az írott információk értelmezése, feldolgozása könnyebb feladat, mint az élőbeszéd megértése: az olvasandó szöveg egyéni tempóban követhető, kevesebb, a tanuló számára nehezen észlelhető szociális összetevőt (pl. a jelentést befolyásoló mimikát, hanglejtést stb.) tartalmaz, illetve ezeket vizuálisan megjelenítve (mondatvégi írásjelek) alkalmazza. Jó értelmi képességű autizmussal élő gyermekek gyakran igen fiatal életkorban (akár 3-4 évesen) megtanulnak olvasni. Az olvasás technikájának elsajátítása sok esetben nem okoz problémát, ezzel szemben az olvasottak tartalmának értelmezése nehézséget okozhat, a szöveg komplexitásától, műfajától függően változó sikerességű. Ebből adódhat a gyakran tapasztalható nem értő olvasás, a hiperlexia jelensége.

Az autizmussal élő tanulók olvasástanítása során nagyon fontos a megfelelő szöveg alkalmazása, az olvasottak megértésének állandó, folyamatos ellenőrzése (pl. írott kérdések összeállítása, ezek kitöltéssel való értelmezése az olvasás után).

Nagyon sok olvasni tudó, autizmussal élő gyermek számára megkönnyíthető tevékenységeik, viselkedésük megszervezése írott instrukciók, szabályok segítségével.

- *Az olvasásra felkészítő szakasz belépő tevékenységei:* A párbeszéd formák megértését a szerepekre történő nyomatékosabb rávilágítás – pl. eleinte annyi személy olvassa fel a párbeszédet, ahány szereplője van, később mindig nevének nevezni a beszélőt – segíti.

Rész-egész felismerését általában a részletekben történő elmerülés, valamint a felfogott ingerek egészé történő integrálásának problémája nehezíti. Általában adott tárgyanként, célzott feladatok folyamatos gyakoroltatásával megtaníthatók a rész-egész kapcsolatának felismerése.

Eseménysor elmondása képenként, cselekvéssor megfogalmazása közvetlen élmény alapján leggyakrabban csak kérdések mentén sikeres.

Önálló, kreatív mondatalkotás gyakran még konkrét instrukciók (pl. „Beszélj a képről!”) mellett is nehéz, a rugalmas nyelvhasználat gyengesége miatt. Segíthet a vizuális támogatás: először tárgyképekből rakjuk ki a mondatot, majd mondjuk el hangosan! Mintamondatok adása is segíthet, de itt gyakran csak mechanikus utánzás tapasztalható.

Mondatok kiegészítésénél segítenek a képek, célszerű eleinte kevés (akár két darab) képből kiválasztatni a helyeset, később növelni a képek mennyiségét, de ügyelve arra, hogy olyan képeket használjunk csak, amelyek közül kizárólag az egyik jelenti a helyes megoldást.

- *Az olvasás jelrendszerének készségi szintű használata:* Az olvasás technikai elsajátítása gyakran nem okoz problémát, kivételt képeznek azok a tanulók, akik az autizmusban gyakran jelentkező észlelési, figyelmi, érzékelési problémákkal is küzdenek. Ebben az esetben lassúbb haladás várható.

A betűk tanítása során nehézséget okozhat, hogy a tanuló nem érti a feladat célját, például hogy miért kell értelmetlen betűk, betűkapcsolatok hangoztatását ismételtetni. Ezekben az esetekben szóképek olvastatása, esetleg külső motiváció alkalmazása célszerű lehet.

- *Az értő néma olvasás használata eszközként:* A néma olvasás gyakoroltatása a tanuló számára szintén céltalannak tűnhet. A néma olvasásnak a tanulás során betöltött szerepét direkt módon meg kell tanítani, felhasználási lehetőségeit bemutatni, a későbbiekben vizuális eszközökkel (pl. írott szabályokkal) jelezni aktualitásukat. Minden alkalommal fontos lehet prognosztizálni az olvasás célját (pl.: „Ha elolvasod, kérdésekre kell majd válaszolnod vagy rajzot készítened!” stb.).
- *A lexikonok, szótárak használatának elsajátítása* megfelelő lehet, ezek állandó használata fokozottabban szükséges az autizmussal élő tanulók esetében.

Saját könyv bemutatása általában előzetes szempontok megadása mellett kivitelezhető, de a lényegkiemelés, a közönség szempontjait figyelembe vevő feldolgozás nehézségei miatt nem könnyű feladat.

Olvasónapló, vázlatkészítés segítségével, szempontsor megadásával várható el.

Az olvasottak reprodukálása nehéz, gyakori a szó szerinti kiemelés, ami a jó mechanikus memória jelenléte miatt nem feltétlenül jelenti az elmondottak igazi megértését.

Ismeretterjesztő szövegek értelmezése könnyebb feladat, főként, ha a tanuló érdeklődési körébe tartozik a téma, ezek önálló megfogalmazása segítséget igényel.

A szerzett információk rendezése önállóan nehezen kivitelezhető, szempontok segítségével megtanulható.

Összességében az olvasott szövegből történő önálló tanulás lehetősége korlátozott. Célzott szövegek feldolgozása nehéz, de sikeres lehet. Azonban kreatív, témához igazított szövegkeresés, -kiválasztás, -feldolgozás a tanulók nagy részénél a későbbi iskolaévek során sem várható el.

- *Az olvasás iránti motiváltság és igény:* ha a tanuló rendelkezik speciális, akár szűk körű érdeklődési körrel, az olvasandó szövegek kiválasztásánál érdemes ezekből a témákból választani, de a későbbiekben fontos az olvasmányok új témákkal történő, fokozatos bővítése. A kiválasztott szöveg mindenképp rövid, szó szerint jól értelmezhető mondatokból álljon.
- *A szövegek egyéni értelmezésére való törekvés,* a szövegben megjelenő metaforikus jelentések értelmezése a tanulók mentalizációs problémái miatt még a legjobb képességű autizmussal élő személyek esetében is komoly nehézséget okoz. A beszélő szándékának, nézőpontjának érzékelése, a nem szó szerint értendő mondatok, kifejezések megértése csak minimálisan várható el.
- *Gyakorlottság a szövegelemző műveletekben:* Az értelmezés, adatok, információk kiemelése, összefüggések felismerése, következtetések, véleményalkotás tevékenységek során a szó szerint megfelelően értelmezhető művek megértése könnyebb feladat, a szó szerinti jelentésen túlmutató szövegek megértése komoly nehézséget jelent. A rugalmas gondolkodás minőségi sérülése miatt a lényegkiemelés, az ok-okozati összefüggések felismerése, a következtetések, vélemények alkotása, megfogalmazása nehéz. Célzott kérdések segítségével megkönnyíthető e feladatok elvégzése. Célszerű írott kérdéssort (valójában egy szabályrendszer) összeállítani, ennek használatát ösztönözni. A szövegelemzéshez bizonyos sémák, rutinok elsajátítása megvalósítható, de ezek rugalmas használata nem várható.

A szövegből adatok kigyűjtése, a téma megjelölése megtanítható. Eleinte irányított kérdések alkalmazása segíti ennek megtanulását.

- Az anyanyelv használatáról szerzett bővülő tapasztalatokra építve a *megértés és a kifejezés pontosságára*: Spontán tanulási folyamat nem várható el, rávilágító kérdések segíthetnek bizonyos következtetések levonásához, de inkább a tények összegyűjtése, direkt megtanítása vezet célra.
- *Érzelmi viszonyulások, szociális érzékenység*: Az olvasott művekben megfogalmazott, megformált érzelmek, szociális kapcsolatok felismeréséhez, megértéséhez a saját és mások mentális állapotainak megértése, felismerése szükséges. Mivel ez a készség sérült, az egyszerűbb, saját tapasztalatokhoz kapcsolódó érzelmek direkt tanítás útján azonosíthatók. Differenciáltabb, ambivalens érzelmek, kétértelműség esetén ez nagy nehézséget jelent.
- Az olvasás útján *szerzett információk felhasználása* feladathelyzetekben: Az általánosítási folyamat sérülése miatt a már megtanult szövegelemzés, szövegfelhasználás ritkán tevődik át spontán a többi tanítási helyzetre. A megtanult információk más helyzetekre történő kiterjesztése gyakran a pedagógus feladata.
- *Többféle információhordozó használata*: audiovizuális, informatikai eszközök használatának elvárása motiváló jellegű lehet a tanuló számára. Általában ezen technikai eszközök működtetését könnyen elsajátítják. A pedagógus feladata szükség esetén a felhasználás idői korlátainak meghatározása, prognosztizálása, valamint a tematikus irányítás (pl. a tanuló ne csak játsszon, ne csak egy bizonyos témában keressen az interneten stb.).

2.4 Írás, íráshasználat

- *Tájékozódás síkban, térben*
- *A látási, a hallási kép összekapcsolása a beszédmozgással és az írásmozgással*
- *Lateralizációs képességek*

A fenti készségek fejlesztése során felmerülő nehézségeket, megoldási lehetőségeket az alapozó szakasznál vázoltuk.

- *Testtartás, írószertartás*: Az utánzási nehézség, a motoros ügyetlenség több gyakorlást, esetleg fizikai segítséget tesz szükségessé.
- *Mozgáskoordináció, lendületes írásmozgás*: mint az előzőnél. Egyes autizmussal élő tanulóknál előfordulhat bizonyos eszközök (pl. zsírkréta) iránti averzió. Ha ezen eszközök használatának mellőzése nem hátráltatja nagymértékben a tanuló előrehaladását, engedjük más eszköz használatát! Ha úgy ítéljük meg, hogy az mégsem mellőzhető, akkor viselkedésterápiás módszerekkel elérhető annak megszoktatása. Mivel ez általában igen sok időt vesz igénybe, ezért minden esetben mérlegelendő a helyes megoldás kiválasztása: helyettesítem vagy elfogadtatom a tanuló által nem szívesen használt eszközt.
- Az írott jelrendszer *eszközszintű használata* különböző írástevékenységekben: Előfordulhat, hogy az írástempó igen lassú, ami abból adódhat, hogy a tanuló ragaszkodik az általa megtanult, szabályos betűformáláshoz. Egyes feladatok (pl. másolás) a tanuló számára céltalannak tűnhet, ilyenkor célszerű külső megerősítőket alkalmazni (pl. jutalmat felajánlani).
- *Készségszintű kézírás*: a jó vizuális memória segíthet az egyes szavak, mondatok helyes leírásában.
- *A helyesírási készség* fejlesztése másolással, tollbamondással és akaratlagos írással: A helyesírás szabályainak megtanulása általában nem okoz nehézséget, de azok rugalmas alkalmazása nem várható el. Az önellenőrzés folyamatának vizuális jelzése (szempontsor) segít a tanulónak elvégeznie a folyamatot.
- *Köszönés, megszólítás*, szükség esetén kérés, tájékoztatás rutinjainak megtanítása több időt, célzott szociális-kommunikációs fejlesztést igényel, a tanítás során kiemelt célnak tekintendő. A megtanult készség spontán használatát minden adandó helyzetben fontos ösztönözni, elvárni.

- A *társalgásban történő spontán bekapcsolódás* sok tanulás után is nehézséget okozhat, mesterséges helyzetek teremtésével a lehető legtöbb, pedagógus által kontrollált terepet kell biztosítani annak gyakorlására.
- *Verseket helyes hangsúlyozással történő elmondása* is a legtöbb tanuló esetében sikeres lehet.
- A *dramatikus játékokban történő részvétel*, a tanuló bevonásának mértéke mindig egyéni elbírálást igényel. Legfontosabb szempont, hogy a tanuló hogyan éli meg a helyzetet, sikerélményhez juttatja-e.
- *Közlési stílusok, kifejezésmódok*, egyszerű metakommunikációs jelzések felismerésének szabályszerűsége megtanítható.
- Az anyanyelv elemi jellemzői, a *mondat- és szövegalkotás elemi szabályai* megtaníthatók. Kifejezett nehézség a viszony- és relációs szavak, főként az idői relációt kifejező szavak megértésénél tapasztalható, ez későbbi életkorokban is gyakran nehézséget okozhat.

A beszélői szándék kifejezési módja, annak megértése nehezített, nehezen tanítható meg, a későbbiekben is várható ezen a téren nehézségek.

- Ismert szöveg felolvasása általában nem okoz problémát. Felkészülés utáni felolvasás elvárható. Az *értő olvasás* elérése hosszabb tanítási folyamatot igényel. Fontos a megértendő szöveg illesztése a tanuló beszédértési szintjéhez. Egyértelmű, egyszerű szöveg megértése elérhető, átvitt értelmű szöveg pontos megértése nem várható el. A szövegből nyert információ felhasználása a legtöbb tanuló esetében szintén nem várható el.
- *Tömörített összegzés elkészítése* célzott kérdések, írott instrukciók alapján elvárható, segítség nélküli kivitelezése túl nyitott aktivitás; nehezen elvégezhető feladat autizmussal élő tanuló esetében.

Az olvasottakról történő *véleménynyilvánítás* általában csak megadott szempontok, kulcsszavak segítségével várható el.

- Rövid szöveg lemásolása elvárható.

Fogalmazás írása legtöbb esetben írott instrukciók segítségével várható el. A megtanult helyesírási szabályok betartása általában nem okoz problémát.

3. Témakörök

3.1 Ötödik évfolyam

3.1.1 Otthon

A témakörbe tartozó képességfejlesztési fókuszok fontos elemei az autizmusspecifikus fejlesztésnek is. A tanuló közvetlen környezetére vonatkozó információk megtanításával segítjük az énkép kialakulását, a tájékozódást. A témakör sok praktikus készség (pl. megszólítások, családra, lakhelyre vonatkozó tudás) fejlesztését is célozza, amelynek a megtanulása a legtöbb tanuló esetében nem várható el spontán, tapasztalatszerzés útján. A szociális, kommunikációs sérülés miatt nagyobb óraszámú direkt tanítási szituációt igényel.

Hely-, idő- és személymegjelölés azonosítása általában nehézséget okoz, felismerésének szabályszerűségei megtaníthatók.

Az ajánlott tevékenységek közül a vizuális összetevőket tartalmazók (pl. fotó alapján leírás készítése) könnyebben elvárhatóak, a csak szóban zajló, kreativitást, szociális partnert igénylők, túl nyílt végű tevékenységek nehézséget okoznak. Ilyen helyzetekben a tanulókat több személyre szóló irányítás, esetleg írott szempontsorok segíthetik.

3.1.2 Állatkerti séták

A témakör motiváló jellegű lehet: sok jó képességű tanuló rendelkezik olyan szűk körű érdeklődéssel, amelynek témája egy-egy állat, állatcsoport, bár sok esetben ezek az állatok nem a témakörben megjelöltek (jelenleg legtöbbször dínók). Ilyenkor érdemes felhasználni a gyermek érdeklődési területét, majd a tartalmakat fokozatosan kiterjeszteni a többi állatra is.

Az állatvásárlásra, állattartásra, állatvédelemre vonatkozó tevékenységek, ismeretek megszerzése sok tanuló esetében nem okoz problémát, hiszen jól megérthető célja, menete van. Némelyek kifejezetten érdeklődnek az állattartás iránt, vagy bevonhatók háziállatok, hobbiállatok ellátásába.

Ezzel szemben az állatmesék megértése, a tanulságok levonása kifejezetten nehéz: emberi tulajdonságokkal felruházott állatok jelenségének megértése gyakran nem kivitelezhető. Az emberi tulajdonságok, kapcsolatok megértése is nagy erőfeszítést igényel a tanulóktól, az előbb említett jelenség meg is zavarhatja ezt a tanulási folyamatot, így az állatmesék tanítása helyett több, az állati viselkedést reálisan bemutató anyag felhasználását javasoljuk.

3.1.3 Kapcsolatok

Az autizmusban legtöbb esetben a kortárs kapcsolatok, a szociális interakciók területén tapasztaljuk a legmarkánsabb sérülést. Így ez a témakör szintén kiemelten fontos helyet foglal el. Itt is a mindennapi helyzetek realiztikus bemutatására, annak megtanítására fontos törekedni. Az emberi kapcsolatok, érzelmek, viselkedések igen sokszínűek, sok tényezőtől függőek, így természetesen mindenre nem készíthető fel a tanuló. Egyszerű helyzetek felismerésére, megoldására taníthatunk mintákat, az aktuálisan adódó helyzetekre pedig célszerű mindig az adandó időben reagálni, megoldási stratégiát keresni. Ez utóbbi természetesen az autizmussal élő személy egész életét lefedő folyamat.

3.1.4. Vissza a meséhez!

A mesék formai jellemzőinek megtanítása kivitelezhető. Célszerűbb a realiztikus mesék felhasználása, és ezeken keresztül megtanítani a témakörben kijelölt ismereteket (természetesen, amiket lehet). A csodás elemeket tartalmazó, a hazug mesék megértése a mentalizációs folyamatok sérülése miatt általában nem várható el.

3.1.5 Varázsbirodalmak I–II.

Mint az előző.

3.1.6 Az én mesekönyvem (projekt)

Az autizmussal élő tanuló egy pontosan körülhatárolt, szempontjaiban meghatározott, nem nyílt végű, általában egyedül elvégzendő részfeladatot tud elvégezni. A közös munka nem minden esetben várható el, bár fontos fejlesztési célja az autizmussal élő személyeknek. Tanítás nélkül a kooperatív, kollaboratív munka, a közös feladatmegoldásban való részvétel komoly nehézségeket támaszt a tanuló elé.

Összességében autizmussal élő tanulók tanítása esetén célszerű az első három témakör javasolt óraszámainak növelése a 4., 5. és 6. témakör rovására, valamint az utóbbi három témakör tartalmainak átdolgozására.

3.2 Hetedik évfolyam

3.2.1 Kisfiúk és nagyfiúk

A beilleszkedés, a csoportnorma megismerésének tanítása az autizmus-specifikus fejlesztés fontos alapeleme, általában célzott szociális-kommunikációs fejlesztés során valósul meg (pl. szociális történetek feldolgozása). A témakörben megjelölt képességek fejlesztése az egyszerűbb ok-okozati összefüggésekre történő rávilágítással, stratégiák tanításával lehetséges. Spontán érvelések, következtetések megfogalmazása általában nem várható el.

Csoportosítási, rendezési feladatok megoldása általában csak a rendezés szempontjának megadásával várható el, a több szempont figyelembevétele, valamint a szempontváltást követelő feladatok megoldása nehézséget jelent. Önálló szemponttalálás és a szempontok összefüggéseinek megtalálása szintén nehéz feladat.

3.2.2 Nevető irodalom

A humor, az irónia, a komikum megértése problémát jelent, talán a legszélsőségesebb, legtisztább helyzetekben elérhető annak megértése. Kevesebb irodalmi mű, szöveg feldolgozása; egyszerűbb, viszonylag rövid szövegeken keresztül történő tanítás nagyobb sikert garantálhat, de a megszerzett tudás gyakorlatban történő megfelelő alkalmazása kétséges, gyakran mechanikus. A viccek egy típusának megértése könnyebb: ezek az ún. „faviccek”, amelyek poénja a szó szerint értelmezhetőségen alapul. Ilyen jellegű viccekkel esetleg a viccmondó versenyen történő részvétel is elérhető.

3.2.3 Pletyka és tömegkommunikáció

A szövegműfajok felismerése szempontok alapján megtanítható. A tömegkommunikációban történő eligazodás, annak felhasználhatósága a mindennapi élet során hasznos, a későbbiekben jól használható tudást ad. Hosszabb, bonyolultabb művek (pl. Szent Péter esernyője) feldolgoztatása helyett inkább ezek (pl. levélírás) gyakoroltatására kell több időt szánni.

3.2.4 Poétaiskola

Ebben a témakörben is inkább csak annyi várható el, hogy a fontosabb kifejezések meghatározása megtanítható, de azok kreatív alkalmazása nem. Ez a szemlélet ugyan a programéval kissé ellenkező, mégis helyesnek gondoljuk, mivel az autizmussal élő tanulók a meghatározások megtanulásában sikerebbek, mint azok rugalmas alkalmazásban.

3.2.5 Harry Potter és a titkok kamrája

A történet megértése nem garantált, így a mű alapján történő munka nem várható el.

3.2.6 Itthon vagyok

Az identitástudat, a nemzettudat meghatározása, főként a tanuló személyére vonatkoztatott, közvetlen információk megtanítása fontos. Az ehhez felhasznált művek szövegeiben előforduló értékek, magatartásformák felismerése célzott kérdések segítségével elérhető, spontán nem feltétlenül várható el. Egyes művek (pl. Himnusz, Szózat) megtanulásának elvárása a tanuló beilleszkedését könnyítheti meg. Ezekon kívül a felhasznált irodalom a lehető legközelebb álljon a mai nyelvvezetethez, élet-szemlélethez, ezek feldolgozása könnyebb.

3.2.7 Más letterem

Szintén az identitástudat kialakulását erősíti. Sok, saját élmény felhasználható ebben a témakörben, ami könnyebbé teszi a tanítás során.

Az 1., 3., 6., és 7. témakörök irányába célszerű eltolni az óraszámok mennyiségét.

3.3 Kilencedik évfolyam

3.3.1 Beavatás

Ld. a 7. évfolyam 1. témakörénél leírtakat. A konfliktusok, beszélői nézőpontok felismerésének gyakorlása szükséges. Az idősíkok megkülönböztetése, az összehasonlító novellaelemzés, a cselekvés kontextusának értelmezése nehéz, segítséget igényel.

3.3.2 Eposz és komikus eposz

Formai jellemzők megtaníthatók. A feldolgozandó művek számát célszerű csökkenteni.

3.3.3 A Biblia és az irodalom

A Biblia eredete, kivonatolt története megtanítható, az egyéb irodalmi művekben történő párhuzam felismerése nem várható el. Javasolt kevesebb mű felhasználása.

3.3.4 konfliktusos drámák

A legfontosabb drámák történetének, a műfajnak a megismerése elvárható, konfliktusfelismerés sok esetben nem, a véleménynyilvánítás is nehéz lehet.

3.3.5 Ars poeticák

A kifejezések meghatározásának megtanulása elvárható, szükség esetén a művek számát csökkenteni kell.

3.3.6 Anekdotikus epikai hagyományunk

Mint az előző.

3.3.7 A nyelvtan alapfogalmai

A szabályok megtanulása általában nem jelent problémát, egyes fogalmak megértése (pl. analógia, paradigma) igen.

3.3.8 A csavargó alakja a művészetekben

A metaforikus és szó szerinti kijelentések konkrét példákon történő tanítása elősegítheti a tanuló beszédértésének fejlődését.

4. Ajánlások a keresztntantervi modulokhoz

A keresztntantervi programok alkalmazásánál is figyelembe kell venni a tanórai programhoz leírt ajánlásokat. Mivel a tanulók nehézségeinél jeleztük, hogy autizmus esetén az egyik markáns probléma az általánosítás készségének a sérülése, így az egy szituációban már biztosan elsajátított készség

spontán alkalmazása más területen (pl. másik tanórán vagy a tanórán kívüli foglalkozásokon) ritkán valósul meg, általában nem várható el. Szükség lehet arra, hogy a tanulóban minden helyzetben tudatosítsuk, mely készség alkalmazásával végezheti el megoldandó feladatát. Ezt megtehetjük vizuális előjelzéssel, például emlékeztető címszavak alkalmazásával.

Ezenkívül a problémák, azok megoldási stratégiái megegyeznek az „A” típusú programtervezetnél, valamint a következő fejezetekben leírt ajánlásokkal.

5. Ajánlások a tanórán kívüli programokhoz

A tanórán kívüli programok alkalmazásánál is figyelembe kell venni a tanórai programhoz leírtakat. Mivel a tanórán kívüli programok gyakran szabadabbak, sok esetben kevésbé strukturáltak, kevesebb tanári bevonódást igényelnek alkalmazni, szemben egy tanítási órával, így ez egy nehezebben megoldható helyzetet teremthet egy autizmussal élő tanulóknak.

Ezzel együtt céljai megegyeznek az autizmusspecifikus fejlesztés egyik alapvető céljával: a tanítási órán megtanult készségek általánosítása, azok kiterjesztése más helyzetekre, egyre több szituációra. Így fontosnak tartjuk, hogy az autizmussal élő tanulók is részt vegyenek a tanórán kívüli programban megjelölt tanítási helyzetekben, csak számolnunk kell azzal, hogy bevonásukhoz aktívabb tanári részvételre, direktebb irányításra lesz szükség. A szituációk megtervezésénél ugyanazon szempontokat kell figyelembe vennünk, ugyanolyan – vizuálisan alátámasztott (ld. *Eszközöknél*) – eszközök alkalmazásra lesz szükség, amelyeket a tanórai programok ajánlásaihoz írtunk.

Fontos mérlegelni, mely helyzetekben vesz részt szívesen az autizmussal élő tanuló, de a gyermek állandó passzivitását sem fogadhatja el pedagógusa, ugyanis a fentebb leírt speciális segítség megadása nélkül nem várható, hogy a tanuló sikeresen bekapcsolódik ezekbe a tevékenységekbe.

6. Tanulásszervezési formák

A *frontális osztálymunka* alkalmazása nehézséget jelenthet, mert az autizmussal élő tanulóknak sérült lehet a képességük arra, hogy az instrukciókat saját személyükre vonatkoztassák. Szükséges lehet arra, hogy a tanulókat személy szerint megszólítva, az utasításokat a tanuló nevével kezdve felkeltjük figyelmüket, majd rövid, egyértelmű instrukcióval közöljük a feladatot.

Csoport- és páros munkában, kooperatív formában akkor képes dolgozni az autizmussal élő tanuló, ha a társakkal való kooperációhoz (pl. eszközmegosztáshoz stb.) írott szabályokat, vizuális segítséget biztosítunk, a munka megkezdése előtt tisztázzuk, hogy mi az ő feladata, arra mennyi idő áll rendelkezésre stb. Célszerű, ha feladata egyértelmű, zárt végű. Zárt végű feladat az, aminek a kivitelezése látható (adja magát, „önmagáért beszélő”), egy megoldása van, és hibás megoldás nem adható: pl. ilyenek a formaberakók vagy az autizmusspecifikusan szervezett feladatok (ld. *Eszközök: Munkarend és munkaszervezés*).

Egyéni munkaforma esetén fontos a pontos, személyre szóló feladatmeghatározás, a szempontok írásban való megadása, a tevékenység elvégzéséhez szükséges összetevők (pl. rendelkezésre álló idő, felhasználandó eszközök, segítségkérés módja stb.) vizuális jelzése. (A vizuális-protetikus környezet leírása az *Eszközök* fejezetben található).

Sajátos tanulásszervezési formaként alkalmazható az autizmus-specifikus fejlesztésben a „babzsák”. A „babzsák” játékos szociális-kommunikációs fejlesztőhelyzet, amely elnevezését a szerepcseré vizualizálására használt eszközről kapta (pl. a hallgató-beszélő szerep váltakozásának, a figyelemfókusz váltakozásának, a szemkontaktus és szerepcseré összekapcsolásának, a szociális interakció kezdetének jelölése tanár és tanuló között stb.). Csoportos foglalkozás, amely átmeneti helyet foglal el az egyéni fejlesztés és a klasszikus frontális tanítási szituáció, illetve a természetes élethelyzetek között. A „babzsák”-helyzetben tanultak tehát elsősorban a különböző társas helyzetekben való részvételt alapozzák meg.

A tevékenység játékos jellegű fejlesztési keretet biztosít, így az egész tanulócsoport számára élvezetes tanulási szituáció lehet. A program célja, hogy a hiányzó vagy sérült szociális és kommunikációs készségeket pótolja, a formalizált szituáció, struktúra, szabályok alkalmazásával és a babzsák eszközhasználatának segítségével.

A program moduláris, a feladatokat a csoport tanulóinak szükségleteihez alkalmazkodva kell összeállítani az előző foglalkozásokra, a napi aktualitásokra és a tantárgyakban tanultakra építve. Az egyes feladattípusok bővíthetők vagy egyszerűsíthetők az egyes tanulók képességeinek megfelelően. A program módot ad a differenciálásra csoporton belül és a tanulócsoportok között egyaránt. A tanítás tartalmainak kiválasztásakor fontos a gyakorlatban alkalmazható tartalmak előtérbe helyezése, valamint a foglalkozáson elsajátított készségek általánosításának, a gyakorlatba történő átvitelüknek ösztönzése.

7. Tanulási módszerek

7.1 Drámajáték és szituációs játékok

A drámajáték alkalmazási lehetőségei korlátozottak: nehézségek lehetnek a dramatizálandó szituáció megértésével, a kifejezendő tartalmak értelmezésével. Túlzottan elvont tartalmú szerepek eljátszása, a szerep által megkívánt megfelelő időzítés nem várható el. A szerepjátéshoz a kifejezőmódok személyes megtapasztalása, valamint a kommunikációs és a szociális készségek rugalmas, kreatív és integrált felhasználása szükséges, ezek a készségek az autizmusban sérültek. Minden egyes tanuló esetében egyénileg kell mérlegelni, hogy milyen mértékben vonható be a drámajátékokba, szerepek eljátszásába. Ezzel szemben a mindennapi élethelyzeteket feldolgozó szituációs játékok (pl. vásárlás, bemutatkozás stb.) alkalmazása az autizmus-specifikus fejlesztés egyik fontos eleme, amelynek során a tanulók olyan jól felhasználható szociális-kommunikációs készségeket sajátítanak el és gyakorolnak, amelyek ép társaik fejlődésében spontán megjelennek.

7.2 Projekt módszer

A sikeres részvétel feltétele, hogy a tanuló olyan részfeladatot kapjon, amely pontosan meghatározott, lehetőleg zárt végű (pl. gyűjtés, csoportosítás megadott szempontok alapján), egyértelmű megoldású, szükség esetén vizuálisan támogatott. A tanuló által elvégzett feladat célját, helyét a projektmegvalósítás folyamatában a tanuló számára érthető módon kell jelezni, hogy átláthassa, tevékenysége hogyan illeszkedik társai munkájához, ne maradjon csupán elszigetelt feladatvégzés. A spontán sikeres részvétel valószínűleg csak a fent leírt segítségadás mellett várható el, ám a projekt módszer során számos lehetőség nyílik a kooperáció, a társakkal való együttműködés gyakorlására, ezzel a speciális fejlesztés feladatait valósítjuk meg.

7.3 Vita

A tanuló vitában való részvételének tanításakor szükséges lehet a beszélő és hallgató vizuális jelzéssel (pl. babzsák) történő elkülönítése. A vitatkozás, mások álláspontjának megértése, elfogadása szociális megértést kíván, ezért általában csak a vitatkozás formai szabályainak megtanulása várható el.

7.4 Interjúkészítés

Az autizmussal élő tanuló írott szempontok, kérdéssor alapján képes lehet általa ismert személlyel, konkrét téma kapcsán való interjúkészítésre. Nehézséget okozhat az interjúval megcélzott közönség (pl. az osztály, a csoport) szempontjainak felismerése és szem előtt tartása, valamint az interjúalany váratlan, szokatlan válaszainak feldolgozása.

7.5 Prezentáció

Nagy jelentőségű a prezentáció megfelelő előkészítése, pl. az előadás céljának konkretizálása, a célközönség szempontjainak megbecslése (pl. a szükséges részletezettség meghatározása, a releváns elemek kiválasztása), a prezentáció menetének részletes megtervezése, vizuális emlékeztetők (pl. vázlat, kulcsfogalmak, algoritmusok stb.) készítése. Ezekhez tanári segítséget igényel a tanuló. Nem várható el a hallgatósággal való megfelelő mértékű kapcsolattartás (monitorozás) előadás közben, a visszajelzésekre való spontán, gyors, adekvát reakció.

7.6 Adatgyűjtés, csoportosítás

A megfelelően körülírt konkrét témában világos szempontok alapján történő adatgyűjtés elvárható feladat, az adatok elemzésének, összefüggések felismerésének elvárása gyakran csak célzott, rávilágító kérdések segítségével valósítható meg. Itt előtérbe helyezhetjük a tanuló szűk körű, esetleg igen tekintélyes mennyiségű adattal rendelkező tudását.

7.7 Szövegalkotás

A legtöbb esetben csak vizuális segítséggel (pl. írott szempontsor) várható el az önálló szövegalkotás, amely még ilyen feltételek mellett is gyakran mechanikus, nem kreatív feladatmegoldást eredményez. Célszerű konkrét, a tanuló mindennapi életében is jól felhasználható szövegek megírásának elvárása. Elvont vagy fiktív személyeknek szóló szövegek írása kivitelezhetetlennek, esetleg céltalannak tűnhet a tanuló számára.

Összességében minden módszer alkalmazásánál fontos figyelembe venni a beszédértés szintjét, és az elvárásokat ahhoz adaptálni.

8. A pedagógustól elvárható magatartásformák

Az autizmussal élő tanulók oktatásában integrált-inkluzív formában is fokozott egyéni figyelemre és bánásmódra van szükség. A modern pedagógiai elméletek által támogatott tanulói önállóság biztosítására való törekvés mellett szükség van a tanuló önálló és sikeres feladatvégzését, tanulását biztosító segítségek megadására. A tanuló felé irányuló kommunikáció (pl. a tananyag közvetítése, az instrukciók megfogalmazása stb.) legyen rövid, tömör, tényszerű, kerülendő az elvont, átvitt értelmű, félreérthető megfogalmazások alkalmazása. A tanulótól elvárható expresszív beszéd is az egyszerű, konkrét megnyilvánulások szintjén várható el, szükségtelen az olyan árnyalt, absztrakt kifejezőmód

és differenciált nonverbális kommunikáció elvárása, amelynek tartalmát, célját a tanuló feltehetően nem érti. A frontális utasításokat önmagára nem vonatkoztató tanuló személyre szóló kommunikációt igényel. Célszerű, ha a feladatmegjelölésnél, a helytelen viselkedés korrekciójánál az elvárt viselkedést, reakciót nevezi meg a pedagógus, és nem a nemkívánatosat (pl. „Írj minden sorba!” a „Ne hagyj üresen egy sort sem!” utasítás helyett).

A fejlesztés elengedhetetlen feltétele az autizmusspecifikus eszközök (pl. a protetikusan környezet eszköztára stb.) folyamatos, képességszinthez igazodó használata. Szükséges, hogy a pedagógus ismerje az eszközöket, készítse el vagy szerezz be azokat a tanuló számára, értse azok használatának céljait, módszereit, alkalmazásuk megtanításának módját. Tegye lehetővé a tanuló számára (legyenek elérhetőek), és várja el tőle, hogy az eszközöket folyamatosan használja!

A szociális jutalom hatékonyságának hiánya, illetve a tevékenység sikeressége által biztosított belső motiváció gyengesége miatt minden egyes tanuló esetében egyéni motivációs bázist kell felépíteni. Felhasználhatók a tanuló szűk körű érdeklődésébe tartozó tevékenységek, valamint tárgyak is. Fontos, hogy a jutalom is, és amiért jár, az is pontosan azonosított, vizuálisan előre jelzett legyen. A sajátos jutalmazási formák alkalmazását el kell fogadtatni tanuló társaival, meg kell magyarázni azok szükségességét.

Fontos, hogy a pedagógus észlelje, ha a tanulónak segítségre van szüksége, de kommunikációs nehézségei miatt ezt nem képes jelezni.

Előfordulhat, hogy az autizmussal élő tanulónak viszonylag jó beszédprodukciónak mellett alternatív kommunikációs eszközökre van szüksége: pl. vizuális emlékeztetés céljából vagy a nagyon gátolt beszédkésztetése miatt (pl. csak suttogva szólal meg, csak bizonyos emberekhez hajlandó hozzászólni). Ilyenkor fontos ezeknek az eszközöknek mint kommunikációs formáknak az elismerése, elfogadása.

Fokozottan figyeljen arra, hogy az autizmussal élő tanuló váljon a tanulási folyamat aktív részévé, ne fogadja el a tanuló esetleges passzív magatartását, hanem törekedjen folyamatosan bevonására, aktivizálására mind az egyéni, mind a csoportos helyzetekben!

Meg kell ismertetnie tanuló társaival a sérülés jellegéből fakadó főbb nehézségeket, magyarázatot kell adnia a számukra szokatlan jelenségekre, a felmerülő konfliktushelyzetekre, megoldási stratégiákat kell nyújtania a társaknak és az autizmussal élő tanulónak a problémahelyzetekre.

A szociális-kommunikációs és kognitív fejlesztés, valamint a viselkedésproblémák kezelésének módszereit a pedagógusnak ismernie kell az autizmussal élő tanuló sikeres integrációjához.

9. A tanuló csoport nem sérült tagjaitól elvárható magatartásformák

Az autizmus fő vonásainak megértéséhez bizonyos fokú kognitív érettség szükséges. Minél fiatalabb gyermekekről van szó, annál kevésbé várható, hogy a magyarázatok ellenére mély megértéssel rendelkezzenek. A tanuló társak autizmussal kapcsolatos ismereteit életkori sajátosságaiknak, igényeiknek megfelelően fokozatosan bővíteni kell. Szükséges a tanulóknak megfogalmazódott kérdésekre a befogadó szintjüknek megfelelő válaszok megadása.

Az ép társaktól elvárható annak belátása, hogy az autizmussal élő tanulóval való viccelődés, gúnyolódás, ugratás, annak naivságát kihasználó rászedés helytelen és nem elfogadható viselkedés. Az ép és autizmussal élő tanulók sikeres együttműködésének feltétele a megfelelő bánásmód stratégiáinak tanítása mindkét fél számára. Az elfogadóbb attitűddel rendelkező kortársakat bevonhatjuk az autizmussal élő tanulónak való segítségnyújtásba.

10. Eszközök

10.1 A taneszközök kiválasztásának elvei

A tanulók számára a speciális szükségleteknek megfelelően egyénre szabottan kell megválasztani a tankönyveket és a taneszközöket. A többségi tantervhez íródott és tanulásban vagy értelmileg akadályozott tanulók számára készült taneszközök, tankönyvek egyaránt felhasználhatóak. A tankönyvek, munkafüzetek, egyéb segédletek legyenek konkrét tartalmúak, jól variálhatók, áttekinthetők, tartalmazzanak minél több valóság-hű képet! Szükségessé válhat, hogy a pedagógusok saját kezűleg készítsék el a taneszközöket. Az egyes tantárgyak tanítása során a mindennapi életben előforduló valóságos tárgyakat kell használni. Fontos szempont, hogy az alkalmazott eszközök biztonságosak legyenek.

10.2 A tér és idő szervezése

Az autizmussal élő tanulók sérülésükből eredően korlátozottan képesek arra, hogy megtanuljanak térben, időben és szociális környezetben megfelelően tájékozódni. Fejlesztésük során számolni kell azzal, hogy percepció és szervezési készségeik sérültek, problémáik vannak a nyelvi megértés terén, a sorrendiség felidézésében, saját viselkedésük megszervezésében, figyelmük összpontosításában, személyes emlékeik felidézésében stb. Éppen ezért a környezet kaotikus, értelmezhetetlen és félelmetes lehet számukra. A sérülés következményeit önállóan nem képesek kompenzálni, a kaotikusnak megélt környezethez nem tudnak alkalmazkodni.

A tér-idő szervezés tanításának célja a lehető legnagyobb fokú önállóság elérésének segítése speciális eszközrendszer használatával, amely elsősorban a vizuális információátadás módszerére támaszkodik. A tér-idő szervezése, illetve a környezet adaptálása a tanuló speciális igényeihez a sérült készséget pótló, protetikusan jellegű környezet kialakítását jelenti.

A tér-idő szervezése az iskolai, illetve ideálisan a tanítás, fejlesztés teljes ideje alatt használandó, az összes tevékenység keretét adja.

A protetikusan jellegű környezet elemei:

- A napirend (tér-idő strukturálásával)
- Folyamatábrák
- Munkaszervezés, munkarend
- Egyéb vizuális információhordozók

10.2.1 Napirend, napirendhasználat

A napirendhasználat tanításának elengedhetetlen feltétele a tér strukturálása, amely fizikailag (pl. bútorokkal) és vizuálisan (pl. képekkel, színekkel) jelölt egyértelmű helyszíneket jelent. Egyértelmű helyszíneket kell kijelölni az étkezéshez, a munkához és tanuláshoz, a szabadidő eltöltéséhez, az önkielégelési feladatokhoz. Szükség lehet a vizuális és akusztikus, illetve egyéb zavaró ingerek minimalizálására a gyermekek szükségleteinek megfelelően.

A napirend tájékoztatja a gyermeket arról, hogy mit és hol tegyen, valamint arról, hogy milyen sorrendben következnek az egyes tevékenységek. Az idő múlását és beosztását láthatóvá teszi. Számos egyéb kiegészítő információt is tartalmazhat, például a tevékenységben részt vevő személyek nevét, körülményeket, feltételeket, alternatív lehetőségeket – a gyermek igényeihez igazodva.

Egyénre szabott kialakításakor és használatában a következő szempontokat kell figyelembe venni:

- A gyermek által biztosan érthető szimbólumszinthez igazodó forma kiválasztása. Ennek alapján a napirend lehet tárgyas, képes és írott. Az integrált tanulók esetében képes-szóképes és írott szimbólumszint jöhet szóba. Képes napirend: fotók, rajzok, piktogramok a tevékenységek nevé-

nek szóképével. A képes napirend használata esetén meg kell győződni arról, hogy a gyermek tárgyat képpel, képet képpel egyeztet. Írott: szóképek, feliratok.

- A napirend a tanuló számára átlátható időtartam beosztása, előrejelzése.
- A napirend hossza ennek megfelelően a következőképpen alakulhat:
 - Csak a soron következő tevékenységet jelzi.
 - Két egymást követő aktivitást jelez előre.
 - Néhány egymást követő aktivitás jelenik meg a napirenden.
 - A nap teljes programja előre látható; heti időbeosztás készíthető.

A napirend elhelyezése segítheti az önálló használatot, lehet fix (pl. falra rögzített) vagy mobil (pl. az írott napirendi elemek névjegytartóban vannak elhelyezve).

10.2.2 Tevékenységsszervezés

A tevékenységsszervezés tanításakor a legfontosabb cél vizuális segítséggel és információkkal helyettesíteni a tanári segítséget, pótolni a hiányzó készségeket a lehető legnagyobb önállóság elérésének érdekében.

A tevékenységek lépéseit és a lépések sorrendjét folyamatábrákkal, folyamatleírással segíthetjük felidézni. A folyamatábrák, leírások az egyes tanulók igényeihez igazodnak és minden olyan információt tartalmaznak, amely az adott tevékenység önálló elvégzéséhez szükséges.

A munkaszervezés segít a tevékenységekhez szükséges tárgyak, eszközök elrendezésében. Egyértelműen megmutatja adott tevékenységen belül, hogy milyen sorrendben és hogyan kell elvégezni azt. A gyermek számára egyértelmű, megfelelő számú lépésre bontja a feladatokat. A munkaszervezés megkönnyíti a tanuló számára, hogy megtanulja és elfogadja a dolgok változását, amikor a kezdeti állapot megváltoztatásával kész munkadarab, befejezett feladat készül.

A munkarend jelzi, hogy meddig fog tartani egy napirendi tevékenység. Meghatározza a feladatok, aktivitások mennyiségét, elvégzésük sorrendjét és rendjét (hogyan jut a gyermek a feladatokhoz).

A munkavégzés helyszíne nemcsak a munkaasztal lehet, hanem bármely terület, ahol önálló, szervezett munkavégzés folyik. E helyszíneken is érvényesülnie kell a munkarendnek és a munkaszervezési szempontoknak.

10.2.3 Munkarend, munkaszervezés

- A *munkarend* megmutatja a tanulónak, hogyan jut hozzá a feladathoz, és mennyi ideig végzi azt. Minden feladatot tegyünk külön dobozba!

A dobozokat tehetjük egymás alá, elvárva azt, hogy a tanuló felülről lefelé haladva, egyesével vegye el a dobozokat, oldja meg a dobozban található feladatot, az elkészített feladatot dobozával együtt tegye a jobb oldalára (pl. az asztal szélére vagy mellé). Az ilyen formában történő feladatvégzést azoktól a tanulóktól várjuk el, akik a legkevésbé tudják önállóan megszervezni és kivitelezni, hogy több megoldandó feladatot (pl. feladatsort vagy a házi feladatok elvégzését) elvégezzenek.

Ezzel szemben munkarendnek tekinthető, amikor már csak az elvégzendő feladatok sorát írjuk egymás alá, és a tanuló eszerint haladva végzi el feladatát.

Az önálló feladatváltás kivitelezéséhez szükséges lehet vizuális emlékeztető (pl. „Vedd el a következő feladatot!” felirat).

- A *munkaszervezés* megmutatja a tanulónak, hogy milyen műveleti sorrendben kell elvégeznie az önálló munkavégzés időszakában (pl. házi feladatok) a feladatot.

Célszerű az eszközök és a megoldásra szánt feladatok dobozokban való elhelyezése. A munkaszervezés azt mutatja meg, hogy a dobozban található egyes feladatokat hogyan kell elvégeznie. Ehhez használhatunk alaplapokat, megszámozott kisebb dobozokat.

Amikor a gyerekek már nem okoz nehézséget a feladatváltás, illetve kitartóan, folyamatosan képes dolgozni, lehetőségünk van arra, hogy egyetlen, a munkaidő egészét kitöltő feladatot adjunk.

A feladatvégzés során elkövetett hibákat mielőbb korrigáltatnunk kell a tanulókkal, hogy elkerüljük a hibás megoldások rögzülését.

Munkavégzés közben elvárt viselkedés: a tanuló a helyén ülve csendben, kizárólag a feladatára figyelve, a munkaszervezésnek megfelelően dolgozik. Szükség esetén segítséget kér, jelzi, ha elkészült.

A napirendek, valamint a munkarend és munkaszervezés kialakításához bővebb leírás és illusztrációk találhatóak Theo Peeters könyvében (Kapocs, 1997.).

10.2.4 Egyéb eszközök alkalmazása

- *Szótárak, lexikonok stb. alkalmazása* a tanórákon, tanulási folyamatok, feladatmegoldások során: Az autizmussal élő tanulók számára ezen eszközök használatának elsajátítása általában könnyű: menete egyszerű, szabályai egyértelműek. Rendszeres használatuk az autizmus esetén mindig tapasztalható különböző súlyosságú beszédértési nehézségek kompenzálását szolgálhatja. Így célszerű a programban megjelölt témakörök mellett jóval többször, lehetőség szerint szinte mindig lehetővé tenni, szorgalmazni.

Előfordulhat, hogy az eszközök önálló használatához – főként kezdetben – vizuális emlékeztetők, szempontsorok kellenek.

Az eszköz megfelelő típusának megválasztása is fontos: bizonyos esetekben célszerű a sok képet tartalmazó formák használata, máskor elegendő a csak verbális meghatározásokat tartalmazó. Ebből is olyat használjunk, amelyben a meghatározások viszonylag rövidek, konkrétak, lényegre törők!

- *A számítógép:* kezelésének, használatának megtanulása gyakran nem okoz gondot az autizmussal élő tanulóknak. Általában sokan fiatal életkorban, spontán megtanulják üzemeltetését, ún. szigetszerű képességként (a tanuló általános képességei fölé emelkedő képesség) jelentkezik fejlődésük során. A számítógép-használat kevés szociális elemet tartalmaz, a tanuló számára általában megfelelően bejósolható aktivitást nyújt, gyakran motiváló értékű. Így a tanítás folyamata során érdemes több alkalmat biztosítani a számítógépen történő munkára (pl. adatgyűjtés, egyes tantárgyi feladatok megoldása oktató programok, cd-rom-ok felhasználásával. Ezzel együtt a számítógép használatának korlátait – főként idői, de ha lehet, tematikai is (pl. szövegszerkesztésre lehet használni, játékokra nem vagy korlátozottan stb.) – fontos tisztázni, vizuálisan a tanuló számára érthető módon előre jelezni.

Bizonyos esetekben, például az alapozó szakasz értékelésénél leírt helyzetben szükséges lehet annak engedélyezése, hogy a tanuló a számítógépen készíthesse el írásbeli munkáit.

- Az autizmussal élő tanulók tanításának speciális eszközei a különböző írott szempontsorok, szabályok használata. Ezek mindig egyénre szabottan részletezettek, egyes, a tanuló által önállóan nehezen vagy csak segítséggel kivitelezhető feladatok, részfeladatok, szituációk szabályozását célozzák meg: azokat a szempontokat gyűjtik egy csokorba, amiket a gyermeknek figyelembe kell vennie egy-egy helyzet elemzésénél (pl. a „Mikor kell elővennem az értelmező szótárt?” kérdésre) a lehetséges válaszok összegyűjtése, minden lehetséges válasz egy-egy, célratoró mondatban történő leírása.

- A kívánatos viselkedés elérésében is fontos az ilyen szabályok megbeszélése, összegyűjtése. Ebben a helyzetben azonban célszerű a nem helyes, korrigálandó viselkedések azonosítása is – hiszen fontos, hogy tudja a tanuló, mely megnyilvánulását szeretnénk elkerülni –, azokat leírni, de a hangsúly itt is az elvárt viselkedéseken legyen!

Pl. Mit csinálhatok az óráközi szünetben?

- Elmehetek WC-re.
- Olvashatom az otthonról hozott újságot/könyvemet.
- Rajzolhatok.
- Sétálhatok a folyosón.
- Beszélgethetek osztálytársaimmal/tanítómmal. Stb.

Mit nem csinálhatok az óráközi szünetben?

- Nem szaladhatok a folyosón. Stb.

(Természetesen itt csak az adott tanulónál potenciálisan felmerülő viselkedéseket érdemes leírni, nem házirendszerű szabályokat alkotni, hiszen nem cél ötleteket adni, amúgy talán nem is megjelenő nemkívánatos viselkedésformákhoz.)

A szabályok mindig egyénre szabottak, a tanulóra is és az adott szituációra is pontosan illeszkedők legyenek! Például az uzsonnaszünetre bekerülhet a „Megehetem az uzsonnámat” szabály, míg ha azt az iskola szabályzata úgy határozza meg, a többi szünetre nem.

- *Szabályfüzetek:* A szabályokat, szempontsorokat célszerű a tanulóval együtt összegyűjteni, füzetbe leírni. Hasznos lehet a különböző területeken, tevékenységek során alkalmazottakat külön füzetbe vezetni, vagy egy füzetben belül elválasztva, színekkel jelezni.

11. Mérés és értékelés

A mérés, értékelés és minősítés alapfunkciója az autizmussal élő tanulóknál eltér attól, amely az oktatásban megszokott.

- A *mérések* elsősorban diagnosztikus jellegűek. Tájékoztatnak a gyermek állapotáról, mérik a fejlesztés eredményességét, meghatározzák annak további irányát.
- Az *értékelés és minősítés* a tananyagban való előrehaladásról szolgál tájékoztatásul, elsősorban a szülők számára, de a tanulók énképük és önismeretük fejlesztése érdekében szembesíthetők elért konkrét eredményeikkel. Ez különösen akkor hasznos, ha nincsenek tudatában annak, hogy milyen készségeik és ismereteik vannak. Ugyanakkor a gyermekek elért teljesítménye ritkán tudatos törekvés eredménye, megjelenésük sokszor a természetes érésnek, a jól szervezett környezetnek, a tudatosan és lépésről lépésre megtervezett pedagógiai beavatkozásnak, a jól működő motivációs bázisnak köszönhető. Sérülésspecifikus probléma, hogy az értékelés-minősítés közösségi megegyezésen alapuló, elvont szociális elvárásokat tartalmazó formája számukra nem motiváló és információértékű. A konkrét, azonnali és folyamatos visszajelzés viszont jól érthető, informatív, ezért az egyéni képességeknek megfelelő szintű értékelési rendszer hatékony az önértékelés, önkontroll kialakításában. Későbbi életkorban – a tanuló képességeihez igazodva – használható nem azonnali, nem konkrét tartalmú jutalmazás is (pl. zsetongyűjtés: meghatározott mennyiségű zseton – pl. piros pont –, a tanítási nap végén előre meghatározott jutalomra – pl. tárgy vagy kedvenc tevékenység – váltható). A visszajelzés lehetőleg pozitív tartalmú legyen, fogalmazódjon meg a tanuló számára, hogy miként lehetne sikeresebb!

Az értékelésnél minden esetben az a legfontosabb szempont, hogy a gyermek önállóbbá vált-e, és hogy milyen mértékben képes ismereteit alkalmazni.

Ennek mérésére az informális pedagógiai felmérések különböző típusai szolgálhatnak (pl. fejlődési kérdőív, megfigyelés).

A kommunikációs sérülés miatt egyes esetekben nem várható el az ismeretekről szóban történő, megfelelő teljesítménynyújtás. Ezekben az esetekben célszerű a tanulót felmenteni a szóban történő beszámolás kötelezettsége alól, lehetőséget biztosítva számára az írásbeli formában történő beszámolásra.

Az értékelés a legutolsó értékeléshez viszonyított állapotot, valamint a tantárgyi tantervekben meghatározott tartalmak elsajátításának mértékét tükrözik.

- A tanuló az iskola magasabb évfolyamába akkor léphet, ha az adott évfolyamra előírt minimális teljesítményeket elérte. Önállóan tekintendő a gyermek teljesítménye akkor is, ha valamely vizuális segédeszköz alkalmazásával éri azt el. A bizonyítványban megfelelő szöveges értékelés mellett minden esetben a gyermek adott félévi előmenetelét tartalmazó részletes pedagógiai jellemzésben célszerű összefoglalni a fejlesztés tartalmát és eredményeit.
- A magatartás és szorgalom értékelésének formája, minimális teljesítményei:
 - Az autizmussal élő tanulók számára az iskolai normák, elvárások felismerése és alkalmazása – sérülésükből fakadóan – akadályozott. A magatartás és a szorgalom értékelésének törvénybeli kötelezettsége csak sajátos tartalommal valósulhat meg.
 - Magatartás alatt értjük a gyermek adaptív viselkedésének, környezetéhez való alkalmazkodó képességének szintjét, önkontrolljának mértékét.
 - Szorgalom fogalmával jellemezzük, minősítjük a gyermek motiválhatóságát, aktivitásának, aktivizálhatóságának mértékét.

Mivel az autizmusban éppen azok a készségek, képességek sérülnek, amelyeket a magatartás és szorgalom értékelése és minősítése során figyelembe kell venni, ezért javasoljuk, hogy autizmus diagnózis esetén a tanulók kapjanak felmentést a minősítés alól.

12. Irodalom

American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV.)
4th edn. Washington DC. APA. 1994.

Attwood, T.: *Különös gyerekek*. Animus Kiadó, Budapest, 2002.

Autista a testvérem! Julie Davis könyvei alapján írta és szerkesztette Balázs Anna. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadó. Budapest, 1998.

Balázs Anna: Az autizmus fogalma. *Fejlesztő Pedagógia*, 15. évf. 2004/2. 4–5. old.

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

Kanizsai–Nagy–Kiss–Szaffner–Vigh: *Munkahelyi készségek kialakításához szükséges szociális kogníciót fejlesztő csoportos tréningek*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest, 2003.

Kiss–Tóth–Vigh: *Szociális történetek*. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Lord, C.–Rutter M.: *Autizmus és pervazív fejlődési zavarok*. Autizmus Füzetek, Kapocs Kiadó. Budapest, 1994/1996.

Peeters, T.: *Autizmus. Az elmélettől a gyakorlatig*. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.

www.autizmus.hu portál. Autizmus Alapítvány.