

AKADÁLY  **NÉLKÜL**

Akadálymentes környezet

**Autizmussal élő gyermekek
vizuális támogatása**

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

2011

Írta
RÁCZ Zsuzsanna

A fotókat a szerző készítette.

Szakmai lektor
ŐSZI Tamásné

Készült a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció”
kiemelt projekt keretében

Projekt száma: TÁMOP-3.1.1-08/1-20008-0002

Főkezdvezményezett: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap,
az Európai Regionális Fejlesztési Alap és a Magyar Állam társfinanszírozásával
valósul meg.

Szakmai vezető
Kapcsáné Németi Júlia

Tipográfia, tördelés
Teszár Edit

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
Felelős vezető Kerékgyártó Sándor

Nyomdai munkák:
Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen

Felelős vezető:
György Géza vezérigazgató

Tartalom

Köszönetnyilvánítás	5
Bevezetés	7
1. Autizmus és megismerő tevékenység	9
1.1 Figyelem, érzékelés, észlelés	9
1.2 Információfeldolgozás	10
1.3 Szociális kogníció.	13
1.4 Viselkedésszervezés.	14
2. Akadálymentesítés – protetikus környezet	15
2.1 A nyelv egyszerűsítése	15
2.2 Vizuális környezeti támpontok alkalmazása	16
2.2.1 A tér strukturálása	18
2.2.2 Napirend.	18
2.2.2.1 A napirend helye.	20
2.2.2.2 Szimbólumszint.	21
2.2.2.2.1 Valódi tárgy	21
2.2.2.2.2 Miniaturizált tárgy	25
2.2.2.2.3 Átmenet a tárgy és a kép között.	26
2.2.2.2.4 Képek világa	27
2.2.2.3 Az előre jelzett időtartam hossza	30
2.2.2.4 A napirend részletessége	31
2.2.2.5 Kiegészítő információk	32
2.2.2.6 A napi tevékenységek megtervezésének a tanítása	33
2.2.3 Tevékenységszervezés	34
2.2.3.1 Tevékenységszervezés tárgyak segítségével	34
2.2.3.2 Tevékenységszervezés fotók, képek segítségével	35
2.2.4 A szociális megértést és kölcsönös kommunikációt támogató vizuális stratégiák.	36
2.2.4.1 Augmentatív-alternatív kommunikáció	36
2.2.4.1.1 Kommunikáció természetes gesztusokkal	36
2.2.4.1.2 Kommunikáció tárgyakkal.	38
2.2.4.1.3 Képcserén alapuló kommunikáció.	40

2.2.4.2 „Én-könyv”	50
2.2.5 Viselkedési szabályokra emlékeztető képek.....	53
2.2.6 Strukturált egyéni játék	56
3. Felhasznált irodalom	63

Köszönetnyilvánítás

Köszönet a javaslatokért, hozzászólásokért, ötletekért Fischer Gabriellának, Major Évának, Mózes Eszternek, dr. Simó Juditnak.

Bevezetés

Az akadálymentes környezetről az emberek többségének rámpák, hangos jelzőlámpák vagy Braille-írásjellel ellátott liftgombok, illetve azok az emberek – mozgáskorlátozottak, látás- és hallássérültek – jutnak az eszébe, akiknek az életét megkönnyítik ezek a speciális eszközök.

Pedig ez a kiadvány egy egészen más fejlődési zavarral élők szüleinek, gondozóinak, óvodapedagógusainak szeretne segíteni.

Aki már foglalkozott autizmussal élő gyermekekkel, megtapasztalhatta, hogy gyakran falakba ütközik, ha a hagyományos vagy ösztönös nevelési-tanítási módszerekkel próbálkozik, megéli azt, hogy kevéssé sikerül a gyermek érdeklődését felkelteni, a figyelmét irányítani, nehezebben tud elmagyarázni, megértetni valamit.

Ez a kiadvány úgy próbál segítséget nyújtani, hogy röviden bemutatja az autizmussal élők megismerési, ismeretszerzési stratégiáit, és praktikus, gyakorlatias ötletekkel nyújt megoldási javaslatokat.

A kiadványt sok fotó, kép illusztrálja, reményeink szerint segítve a megértést.

1. Autizmus és megismerő tevékenység

Hosszas filozófiai fejtegetésbe kezdhetnénk, mikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi alapján döntjük el, hogy jó úton haladunk, amikor az autizmussal élő gyermekeket abban segítjük, hogy önmagukat és a világot megismerjék, környezetükhöz jobban alkalmazkodjanak. Bonyolult etikai, pedagógiai-didaktikai és kulturális kérdéseket feszegethetnénk, de mégis létezik erre a nagyon összetett kérdésre egy egyszerű és belátható válasz is:

Akkor hihetjük, hogy jó úton haladunk, amikor a gyereket ebben a megismerő, felfedező folyamatban aktív félnek tekintjük.

Ha egy gyermek látás-, hallássérült vagy mozgáskorlátozott, egyértelmű, hogy a világ megismerése akkor tud a leghatékonyabb lenni, ha az információkat a számára értelmezhető csatornán, tehát *akadálymentes környezetben* nyújtjuk. A látássérült gyermeknek biztosítjuk, hogy mindent megfoghasson, megtapogathasson, ezzel pótoljuk a kiesett vizuális információkat. A hallássérült gyermeknél ezzel szemben a vizuális úton szerezhető információkat részesítjük előnyben, pótolva a hiányzó auditív csatornát. Természetesen mind a látássérülés, mind a hallássérülés lényegesen bonyolultabb és összetettebb módon befolyásolja a gyermekek megismerőtevékenységét, minthogy pl. a látássérülés esetében a tárgyak megtapintásával mindez kompenzálható lenne, de talán a példa sarkossága rávilágít arra, hogy a gyermekek tanítása során tisztában kell lennünk azzal, hogy az átlagos megismerőtevékenységhez képest miben tér el annak a gyermeknek a megismerőtevékenysége, akivel foglalkozunk.

Mi jellemző az autizmussal élő gyermekek megismerési, tanulási stratégiáira?

1.1 Figyelem, érzékelés, észlelés

A környezetből szinte folyamatosan érkeznek a különböző csatornákon az ingerek. Észre sem vesszük, hogy a másik szobában rádiót hallgatnak, ha kint megszólal egy autóriasztó, bevilágít a nap az ablakon, és ha az egész lépcsőházban illatozik a szomszéd hagymás rántottája. Mi mégis rendületlenül összpontosítunk a feladatunkra. De mi van akkor, ha ezeket a környezeti ingereket nem tudjuk kizárni, s emiatt nem tudunk a munkánkra összpontosítani? Mi történik akkor, ha annyira elmerülünk egy munkában, hogy közben nem vesszük észre, hogy terjeng a füst a lakásban, mert ottfelejtettük a sütőben a vacsorát? Biztosan sokan magukra ismernek: gyakori ez a probléma, ha nagyon fáradtak, túlterheltek vagyunk, vagy ha valami nagyon izgalmas, s szinte elfelejtkezünk a külvilágról.

De mi a helyzet az autizmussal élők figyelmével, érzékelésével és észlelésével?

Aki találkozott már autizmussal élő gyermekkel, tapasztalhatta a figyelemmel kapcsolatos paradoxont: a saját érdeklődési körükbe tartozó dolgokra kitartóan és elmélyülten figyelhetnek, míg a számunkra kevésbé érdekes jelenségekre nehezen összpontosítanak. Ez a jelenség is alapvetően befolyásolja a megismerési folyamatot.

Az autizmussal élők többsége a különböző szenzoros, tehát a látási, hallási, szaglási, ízlelési, tapintási, egyensúlyi és proprioceptív (a test pillanatnyi helyzetét és a testmozgást érzékeli) ingerekre eltérően reagálnak. Ez jelentheti az ingerekre való túlzott reakciót (hiperszenzitivitás), de az ingerek figyelmen kívül hagyását is (hiposzenzitivitás). Ugyancsak nehézségbe ütközik a bejövő ingerek közötti szelektálás.

A következő példák szemléletesen megvilágítják a fentieket.

S. 5 éves kisfiú, integrált óvodába jár. A zajokat sokkal erősebbnek érzékeli, mint amilyenek valójában. A fülét gyakran befogja, hogy kizárja a számára kellemetlen zajokat. Mivel a kezét a füle befogására használja, még a számára kedves játékkal, a puzzle összeillesztésével sem tud foglalkozni.

B. 3 éves. Valószínű, hogy nem érzékeli jól az ízeket, szinte minden ehetetlen, káros dolgot a szájába vesz. Sokáig abban reménykedtek a szülei, hogy az ehetetlen dolgok rossz íze (szappan, tusfürdő) majd visszatartja B-t ettől, de úgy tűnik, mintha nem érzékelné a dolgok valódi ízét.

K. 4 éves. Úgy tűnik, mintha nem érzékelné a mélységet és a magasságot, mindenhová felmászik, mindenhol leugrik. Emiatt egyáltalán nincsen veszélyérzete.

P. 5 éves. Szívesen old meg feladatokat, de figyelme állandóan elterelődik különböző külső ingerek miatt, pl. a falakon található repedések, árnyék, a bútor erezete miatt.

1.2 Információfeldolgozás

Az információk feldolgozása olyan rendszer, amelyben az információk bonyolult módon kerülnek elemzésre, elrendezésre, tárolásra és felidézésre.

Vegyünk egy egyszerű példát. Egy tipikusan fejlődő nagycsoportos óvodásnak nem jelent gondot eldönteni, hogy az illető személy néni-e vagy bácsi. A tanulás során az új tapasztalatait (anyu azt mondta, hogy ott van Sanyi bácsi) azonnal hozzákapcsolja a múltbeli tapasztalataihoz, (már nagyon sok bácsit ismert eddig is) az új információ a régi-eket átforgatja. Amikor a gyermek meglátja a bácsit, a különböző szenzoros csatornákon keresztül megfigyeli az összes tulajdonságát (mély a hangja, szőrös a keze, szúr az arca, mikor pusztit ad, alig tudja átfogni a karját, mikor belecsimpaszkodik) valamint meghallgatja a bácsiról szóló nyelvi információkat is (Sanyi bácsi levágta a haját, pedig múltkor még hosszú haja volt). A gyermek az összes eddigi információi közé elraktározza az új tapasztalatait, s bármikor képes ezeket a tapasztalatokat különböző új szituációkban előhívni,

tehát egy idő után képes lesz bármilyen ismeretlen, eddig nem látott emberről eldönteni, hogy az illető nő-e vagy férfi. Fontos továbbá, hogy a tipikusan fejlődő gyermekek az egyes fogalmak lényegét ragadják meg, létezik számunkra a „férfiség”– „nőiség” egyfajta prototípusa, tehát nem kell megtanulniuk minden egyes „Sanyi bácsit” ahhoz, hogy tudják, az illető férfi. A jelenségeket, fogalmakat nem egyedi, változó tulajdonságaik mentén, hanem lényegük alapján azonosítják. Az autizmusban viszont ez a folyamat jellegzetesen problematikus, lásd Thomas egyedi nevű kerékpárjait (Hilde De Clercq: Mama, ez itt ember, vagy állat? Kapocs Könyvkiadó 2007. 29.o.).

Az autizmussal élő gyermekek információfeldolgozásának módja különbözik a tipikusan fejlődő gyermekekétől. A túlságosan szelektív figyelem eredménye, hogy az ingerek egy része el sem jut el az észlelésig. Azok az ingerek, melyek tűnékenyek (pl. szavak) gyakran meg sem érik a feldolgozás fázisát, mert az észlelés folyamatáig sem érkeznek el.

Emellett a bejövő ingereknek csak egy része kerül feldolgozásra, ami korlátozottabb megértéshez vezet.

R. 4 éves autizmussal élő kislány. Az édesanyja azt hitte, hogy R. jól érti a beszédet. R. nagyon szeret a játszótérre menni, ezért az édesanya elkezdte összepakolni a játékokat, s közben beszélt R.-hez. „Na, gyere, olyan szépen kisért a nap, mi meg csak itt csücsülünk bent. Gyorsan szedjük össze a játékokat, és menjünk ki. Elmegyünk a boltba, de útközben megállunk a játszótérnél is.” Az anya nem értette, miért kezd el a kislány sírni, hiszen imád a játszótérre menni. Magára hagyta R.-t, hátha megnyugszik, s kihozta a kamrából a kismotort. Ezzel mennek mindig a játszótérre. Mikor R. meglátta a motort, azonnal abbahagyta a sírást, s boldogan ment a cipőjéért.

A példában R. a bonyolult szóbeli magyarázathoz valószínűleg nem tudta megérteni a lényegét. Elképzelhető, hogy más szituációban, pl. ha R. az édesanyja ölében ülve mesét hallgat, s figyelmét nem vonja el más, akkor az édesanyja megtapasztalhatta, hogy R. már összetettebb szóbeli közléseket is könnyedén megért. Ebben a helyzetben R. csak akkor értette meg, hogy mi fog következni, mikor meglátta a kismotorját.

A szociális interakciók értelmezése számos érzékszervi, nyelvi, szociális és érzelmi kulcsinger egyidejű, együttes feldolgozását igényli.

Z. 6 éves kislány, korlátozott a nyelvi teljesítménye. Ingerszegény környezetben képes már felnőtt partnerrel egyszerű szabályokon alapuló társasjátékokat játszani, de gyermek társakkal még ingerszegény környezetben sem boldogul. A gyermek társak nem a megtanult, szokásos kulcsingerekkel játszanak, a szokatlan jelzések feldolgozása és megértése Z. számára még nagyon nehéz.

Gyakran előfordul, hogy az információ egészben raktározódik el, ahelyett, hogy rugalmas módon átrendeződne.

B. 8 éves, már egy éve ismeri a tanárnőjét. A tanárnője szemüveges lett, amitől B. zavarba jött. Meg is kérdezte tőle: „Te még mindig Zs. vagy?”

R. 4 éves kislány, aki speciális óvodai csoportba jár. A csoportban a gyerekek számára homokórával segítik annak a megértését, hogy hamarosan vége a játékidőnek, s más elfoglaltság következik. R. sokszor elkéri a homokórát, s a felnőttektől látott módon megmutatja társainak, miközben mondja: „Ha lefolyik a homok, vége a játéknak.” R. egyik alkalommal hintázni szeretett volna, ami foglalt volt. Tanára elővette a homokórát, hogy jelezze R. számára: „Ha lefolyik homok, te jössz.” R. erre elvette a homokórát, és a szokásos módon megmutatta társainak, miközben mondta is: „Ha lefolyik a homok, vége a játéknak.”

Az észlelés és a feldolgozás ilyen korlátozott, sajátos módja akadályozza a fogalmi fejlődést, az általánosítást.

L. 5 éves kislány, aki felismeri és megnevezi az összes közlekedési táblát, felismeri az autómárkákat. Társaival egyáltalán nem tud szimbolikus játékot játszani. Játéktevékenységét már az is megakadályozza, hogy nem ismeri fel a miniatürizált játéktárgyakat, pl. a játék asztalt, játék széket. Az eszközöket csak forgatja, de a „fadarabban” nem látja meg az asztalt.

Az autizmussal élő gyermekek memóriakapacitásáról szóló kutatások még inkább kiemelték az információfeldolgozásuk eltéréseit. Az emlékezés olyan összetett folyamat, melynek során az információkat elrendezzük, tároljuk és bizonyos helyzetekben előhívjuk. A gépies memóriát igénylő feladatokban (pl. számsorokra való visszaemlékezés, útvonal megtanulása) az autizmussal élő személyek hasonló vagy akár jobb teljesítményt mutattak a tipikusan fejlődőkéhez. Ennek az az oka, hogy a gépies memória során nincsen szükség az információk rugalmas tárolására és felidezésére. Ezzel szemben az olyan feladatokban, melyekben valamilyen összefüggés felfedezése segítheti a felidézést (pl. véletlenszerűen összeválogatott szósorok – autó, kacska, csoki, hajó – megjegyzése helyett valamilyen logikai kapcsolaton alapuló szósorok megjegyzése – vonat, busz, metró, villamos – az átlagos képességekkel rendelkezőknek és az értelmi sérülteknek is javult a teljesítménye, míg az autizmussal élőkénem.

Részben a sajátos memóriakapacitás állhat annak a hátterében, hogy az autizmussal élők korlátozottan képesek arra, hogy előhívják a gyorsan változó szociális kontextusban a szükséges információkat.

Az előbb ismertetett, meghatározó kognitív deficietek mellett számolnunk kell további, sajátos kognitív eltéréssel is. Az átlagos fejlődés során idegrendszerünk arra törekszik, hogy a látott, hallott, tapasztalt dolgokat, részinformációkat egységesen értelmezze, kiszűrve a jelentéktelen, oda nem vágó részleteket. Pl. ha látunk egy gyűrött képen egy hintát, akkor a gyűrődést nem tekintjük a hinta részének, s legközelebb a hintát akkor is felismerjük, ha egy másik képen már nem lesz gyűrődés. Az autizmussal élő emberek kevésbé képesek arra, hogy a feljüket áramló információkat a kontextustól függően, jelentéstartalommal egészítsék össze, s ne csupán összefüggéstelen részletek nagy halmazaként észleljék azokat. A jelenség hátterében a gyenge centrális koherencia áll. (Frith, 1991)

G. 3 éves kislány. Azoknak a labdáknak a képét ismeri fel, amelyek egyszínűek és nincsen mintájuk. A focilabda és a kosárlabda képénél külön-külön rámutat a képen a labda darabjaira, mert nem látja, hogy az tulajdonképpen a tárgy egy része.

1.3 Szociális kogníció

A csecsemő fejlődésének nyomonkövetése során megfigyelhetők a hónapról hónapra kialakuló, csak az emberre jellemző szociális viselkedéselemek. Számos szerzőtől származó publikációban (nézéspreferencia-vizsgálatok, utánzás, habituációs, diszhabituációs kísérletek) találkozhatunk a téma kifejtésével. Erre a korai időszakra jellemző az emberi hang és emberi arc preferenciája, a mimika utánzása, a gondozóval folytatott „párbeszéd”, a szinkronicitás, az egymásra hangolódás elemi formái. A legtöbb szerző 9-10 hónapos korra teszi azt az időpontot, amikor a tipikus fejlődésben új viselkedésforma jelenik meg, a gyermek triadikus interakciókban (ennek része a gyerek, a felnőtt és egy tárgy) kezd el részt venni, melynek során kb. 18 hónapos kor körül válik a tekintet személy és tárgy közötti váltogatása harmonikussá. A gyermek és a felnőtt egymás tekintetét követve vagy vezetve figyelmét ugyanazon tárgyra/eseményre irányítja. A megosztott vagy közös figyelem lényeges eleme a kölcsönösség. A közös figyelem tekinthető a szociokommunikatív készség előhírnökeként, prekursoraként, melynek során a figyelem megosztásának eszközei a gesztusok és a tekintet. A közös figyelem a gyermek részéről a felnőtt által kezdeményezett figyelemfelhívó ajánlatra való választ vagy a felnőtt felé történő kezdeményezést jelentheti.

A közös figyelmi viselkedéssel összefüggésben áll, hogy a csecsemő ebben az időszakban kezd el másokra mint szándékkal bíró lényekre tekinteni, mert egyrészt egyre tudatosabb saját szándékait illetően, másrészt kibontakozik az a képessége, hogy másokat saját magához hasonlóknak tekintszen.

Az autizmussal élő gyermekeknél lényegesen ritkábban fordul elő, hogy másokkal közös figyelmet kezdeményezzen, melynek során a gyermek felhívja a számára fontos tárgyra, eseményre a környezete figyelmét, s ellenőrzi is a tekintetével, hogy a környezetében lévő személyek valóban azt nézik, amire ő a figyelmet felhívta. A közös figyelem nem csak az információkon való osztózatást jelenti, hanem a közös figyelem tárgyára vonatkozó mentális állapotok megosztását is.

Ennek nyomán érthető, hogy autizmusban komoly nehézséget jelent annak a felismerése, hogy a másik ember mit érez, mit gondol. Sérült az a képességük, amely segítségével másoknak gondolatokat, érzéseket, vágyakat, szándékokat, vélekedéseket és téves vélekedéseket képesek tulajdonítani, és ezek segítségével az illető viselkedését meg tudják magyarázni, be tudják jósolni. Ez az alapvető készségünk velünk született, az idő előrehaladtával folyamatosan fejlődik. Ezt a készséget „naiv tudatelméletnek” (Baren–Cohen és mtsai, 2000) nevezzük. Ennek hiányában a folytonos változásban, mozgásban lévő társas világ érthetetlen és kiszámíthatatlan, gyakran lehet félelmet keltő.

Tehát ha az autizmussal élő gyermekek nem vagy csak igen korlátozott mértékben képesek olvasni szándékainkat, vélekedéseinket, érzelmeinket, akkor azt sem mindig értik pontosan, hogy mit miért teszünk, és hogy megközelítőleg mire számíthatnak a következő pillanatban. Gyakran azért nem felelnek meg az elvárásainknak, mert azzal sincsenek tisztában, hogy vannak elvárásaink. Egy egyszerű példával szeretném a jól működő tudat elmélet „hasznát” bemutatni:

L. egy átlagosan fejlődő 4 éves kislány. Időnként kiveszi az egyéves kistestvére kezéből a játékot, ami miatt anyukája megdorgálja. L. egyik nap megint nem tudott ellenállni a csábításnak, s kivette testvére kezéből a játékot. Már a kezében volt a játék, a kistestvér sírt, mikor L. észrevette, hogy anyukája mindent látott. Anyukája mérgesen elindult felé, és ő tudta, hogy most dorgálás következik.

Egy másik alkalommal L. akkor vette el kistestvére játékát, mikor anyukája a másik szobában volt. Mikor az édesanya bejött a szobába, L. tudta, hogy nem lesz dorgálás, mert az anya nem látott semmit.

A példából jól látszik, hogy L. „tudatelmélete” jól működött, ennek köszönhetően édesanyja viselkedését mind a két alkalommal előre be tudta jósolni, ki tudta számítani.

A fenti példán kívül, amely azt demonstrálja, hogy valaki jól érti, hogy a másik személynek mi a vizuális perspektívája és milyen információ lehet a birtokában, mások érzelmi és kognitív perspektíváin is képesek vagyunk osztozni. Az autizmussal élő gyermeknél mindhárom szinten nehézségeket állnak fenn, így a fejlesztés során központi szerepet kap a perspektívák megértésének fejlesztése.

1.4 Viselkedésszervezés

Az átlagos fejlődés menet során tudatos erőfeszítés nélkül működik az a problémamegoldó rendszer [más néven végrehajtó működés (Ozonoff, 1997)], amely lehetővé teszi egy kitűzött cél érdekében cselekvéseink megszervezését. Ilyen működés például a viselkedés sorrendiségének a megtervezése, megszervezése (pl. milyen sorrendben kell felvenni a ruhákat), a helytelen válaszok gátlása (az ajtót csak egyszer kell kinyitni, nem folyamatosan, megunhatatlanul ki-be csukni-nyitni), a cselekedetek ellenőrzése.

A. 5 éves, jól beszélő autizmussal élő kislány, de az önálló kézmosás még mindig gondot okoz neki. Elkezdi a kézmosást, de gyakran nem jut eszébe a következő lépés. Csak áll a mosdónál, és folytatja a kezére a vizet.

2. Akadálymentesítés – protetikus környezet

A figyelem, az érzékelés, az észlelés, az információfeldolgozás, valamint a szociális kogníció zavara és részben az ezek következményeként tapasztalható rugalmatlanság, sztereotípiák, de a gyakran fellépő szorongások alapvetően meghatározzák az autizmussal élő gyermekek megismerő tevékenységét, tanulását. Nem nehéz belátni, hogy a hagyományos pedagógiában jól ismert és működő megismerést segítő stratégiák kevésbé lesznek sikeresek akkor, ha autizmussal élő gyermekekkel foglalkozunk. A szülők is azt tapasztalják, hogy a hagyományos, mondhatni ösztönös nevelési módszerek sokszor kudarcra végződnek vagy nem elég hatékonyak.

Mi akkor a megoldás, milyen eszközökkel, módszerekkel tudjuk a legjobban segíteni a gyermekek megismerő tevékenységét, alkalmazkodását?

Az autizmussal élő gyermekek megismerő tevékenységét, megértését, a fizikai és személyi környezet **autizmus szempontú akadálymentesítése** alapvetően segíti. Ennek megteremtése alapozza meg a szorongásmentes, megértésen alapuló tanulást és a kölcsönös kommunikáció lehetőségét. Mit értünk ez alatt?

2.1 A nyelv egyszerűsítése

Akadálymentesítés alatt érthetünk olyan viszonylag egyszerűen megvalósítható dolgot is, amihez nincsen szükség különleges eszközre, s azonnal megvalósítható: ilyen a gyermek felé irányuló kommunikáció mennyiségével és minőségével kapcsolatos változtatás.

Gyakran tapasztalható, hogy a felnőttek lényegesen bonyolultabb nyelvi szinten beszélnek a gyermekhez, mint amit ő valóban képes megérteni. Talán az vezérli a felnőtteket, hogy a gyermek majd előbb-utóbb „felnő” a feladathoz, s legalább gyarapodik a szókinccse. Sok autizmussal élő gyermek okot is ad erre a feltételezésre, kifejezetten választékosan beszél, mesékből, filmekből való bonyolult idézetekkel fejezi ki magát. Azt gondolhatnánk, hogy amit a gyermek használ, azt érti is, pedig az autizmussal élő gyermekeknél ez nincsen így, a fenti jelenség egy létező paradoxon. Az echolália, vagyis a környezetben hallott szavak, kifejezések, mondatok azonnali vagy késleltetett szó szerinti elisméltése létező nyelvi jelenség. Gyakran nemcsak a tartalom idéződik fel, hanem a hozzá kapcsolódó nem nyelvi jelenségek pl. a hangsúly, hanglejtés is.

A nyelv megértése akkor jelenthet gondot, ha a felnőttek túl sok szót használnak, túl gyorsan beszélnek vagy olyan bonyolultságú mondatokban beszélnek, mely egyszerre több gondolatot is tartalmaz. Ha a gyermekhez szólunk, mondandónkat mindig kezdjük a

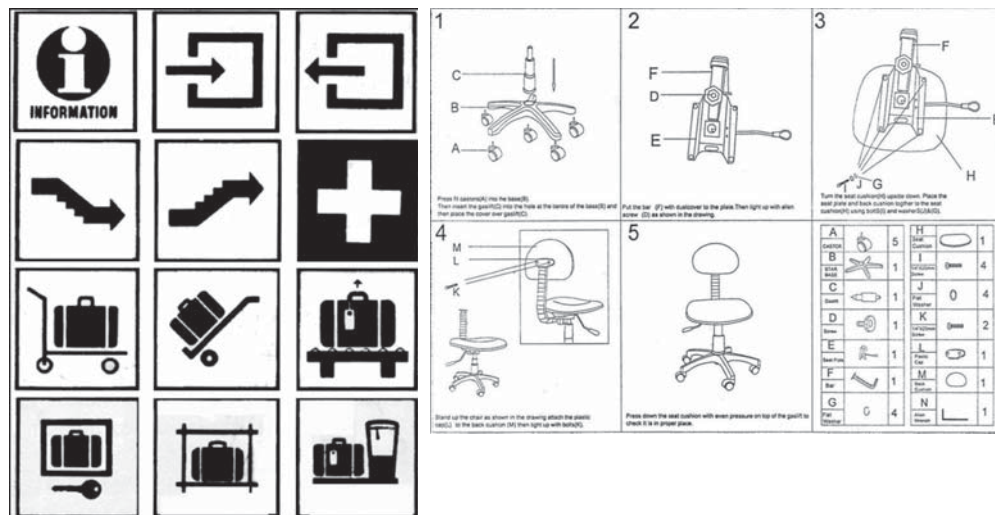
megszólításával. Szólítsuk a nevén, de bizonyosodjunk meg arról, hogy valóban figyel ránk és készen áll arra, hogy befogadja, amit mondunk neki. Használjunk egyszerű szavakat. Néha arra is szükség van, hogy a környezet megállapodjon abban, hogy a rokon értelmű szavak közül egy bizonyos dologra, ugyanazt a szót használják (pl. ülj le, csücsülj le vagy csüccs). Egy mondatban csak egy gondolatot, kérést közvetítsünk a gyermek felé pl. „Kapcsold ki a tv-t” „Kézmosás” „Vacsora”.

Első hallásra kicsit ridegnek tűnhet ez a kommunikációs stílus, de ha visszagondolunk a *Figyelem, érzékelés, észlelés, információfeldolgozás* fejezetben olvasottakra, belátható ennek a kommunikációs módnak a szükségessége, ezzel tesszük kommunikációnkat részben akadálymentesítetté.

A részben szóval arra a következtetésre juthatunk, hogy van még az akadálymentesítés során más tennivalónk is.

2.2 Vizuális környezeti támpontok alkalmazása

A hétköznapi életben számtalan vizuális információra támaszkodunk a hivatalokban, a bankokban, az utakon vagy a háztartási teendők elvégzése során. Képek, táblák, piktogramok, feliratok segítik számunkra az eligazodást. Ezek a vizuális támpontok teszik lehetővé, hogy segítség nélkül eligazodjunk még idegen helyen is, vagy éppen azt, hogy elkészítsünk új dolgokat, megismerjük az ismeretlen eszközök működését.



Amennyiben nincsenek ilyen támpontjaink, elsősorban nyelvi és szociális képességeinkre támaszkodunk, segítséget vagy információt kérünk.¹ Mivel az autizmus spektrum zavar a megismerő tevékenység mellett éppen a kommunikációs és szociális képességek sérülését jelenti, így az ép társak számára természetesnek tűnő megoldási módok akadályokba ütköznek.

1 Látni és érteni. Oktatófilm. Autizmus Alapítvány

Az autizmussal élő emberek számára könnyebben feldolgozhatók a látható, konkrét, térben és időben állandó információk. Laikusként is könnyű talán ezt belátni, de kutatások eredményei is igazolták ezt az állítást. „A szó elszáll, az írás megmarad” – tartja egy régi mondás, és ha végiggondoljuk az autizmussal élő emberek megismerési-tanulási sajátosságait, akkor beláthatjuk, hogy a vizuális csatornán közölt információknak nagyon sok előnye van:

- **A feldolgozási folyamat nincsen időhöz kötve**

A szóbeli közlést azonnal dekódolni kell, ritkán lehet a küldővel elismételgetni. A szóbeli közlés során a gyermeknek azonnal ki kell tudnia szűrnie a felé áramló információhalmazból, hogy mi az, ami lényeges. Amikor valaki beszél, az információ egyszerre rengeteg csatornán áramlik: a beszélőnek illata, színes ruhája, lengedező hajtcinca, csillogó szemüvege, változó érzelmeket közlő arca és gesztikuláló keze, teste van, és még mond is valamit, amire figyelni kéne és dekódolni. Ráadásul ez az ember nem egy légüres térben van, hanem sokszor nagyon ingergazdag környezetben.

- **A bejövő információ bármikor ismételten megnézhető**

A vizuális csatornán küldött információt újra és újra meg lehet nézni, ha a gyermek elbizonytalanodik. A szóbeli közlések során, ha a gyermek valamit rosszul ért vagy elfelejt, kommunikálnia kellene a környezetével, hogy információhoz jusson. Egy olyan gyermek, akinek a kommunikációs készségei nincsenek olyan szinten, hogy visszakérdezzen, nincsen esélye az információhoz jutáshoz. Sok gyermek képes visszakérdezni, de a szociális környezet meg nem értéséből származó szorongás miatt akár percnként is rákérdezhet az információra, ami további bonyodalmakat okozhat pl. a környezet ráun az állandó kérdezgetésre, s nem ad választ, esetleg tényleg nincsen mód a gyakori válaszra, ami növeli a gyermek szorongását.

A vizuális úton nyújtott információ segítségével **kompetensebb a gyermek, mert önállóan is képes információhoz jutni**, illetve többször is visszatérhet hozzá anélkül, hogy a környezetet zavarni kellene.

- **A vizuális csatornán bejövő információ sokszor kevésbé komplex és elvont**

Ha mielőtt elindulunk otthonról, a gyereknek megmutatjuk a kedvelt célállomásra (játsszótér) készült képet, a közbeeső helyszíneken (bolt) is türelmesebben tud várakozni, mintha bonyolult nyelvi magyarázatot adnánk arról, hogy mikor megyünk a játszótérre.

Ezek után könnyű belátni, hogy a vizuális csatornán küldött üzenetek előnye, hogy éppen azokat a nehézségeket küszöböli ki, melyekkel az autizmussal élő gyermekek a környezetükkel való megismerő tevékenység során küzdenek. Az autizmussal élő gyermekek számára tehát a **vizuális támogatás** a megértés kulcsa, az autizmus-specifikus **akadálymentesítés eszköze**.

A következőkben azokat a vizuális úton nyújtott támogatásokat vesszük számba, melyekkel a gyermekek önállóságát, térben és időben való eligazodását, kommunikációs készségeit, önálló játéktevékenységét próbáljuk segíteni.

Az önálló tevékenykedéshez a gyermekeknek feltétlenül ismerniük kell a választ a következő egyszerű kérdésekre: Mit csináljak? Hol? Mikor? Meddig? Hogyan? Miért? Kivel?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához ad vizuális információt a protetikus (támogató, segítő) környezet, mely a következő elemekből áll:

1. A tér strukturálása
2. Napirend
3. Tevékenységszervezés
4. Egyéb vizuális segítségek

2.2.1 A tér strukturálása

Válasz a Mit? Hol? kérdésre

A tér strukturálása olyan közeg megteremtését jelenti, amely a lehető legnagyobb mértékben alkalmazkodik a fejlődési zavar sajátosságaihoz és az adott gyermek egyéni szükségleteihez.

A terek átgondolt tervezés eredményeként születnek meg. Mindennek megvan a helye, s az alkalmazkodást az segíti, hogy az egyes helyszínekhez különböző viselkedési szabályokat tanítunk, pl. melyik játékkal lehet az asztalnál játszani, melyikkel a szőnyegen; hol lehet enni, hol lehet festeni, gyurmázni.

Az egyes terek funkciói világosan elkülönülnek egymástól, de néha szükséges ennél gondosabb tervezés is: az egyes terek térelválasztókkal (paravánok, szekrények) történő elkülönítése. Az egyes tevékenységek helyén csak olyan eszközök vannak, amelyeket valóban ott használunk vagy amelyeknek ott funkciója van.

Minden alapvető tevékenység helyét meghatározzuk pl. szabad játék, étkezés, öltözés, szükség esetén elvonulásra alkalmas csendes kuckó, asztali játékhoz védettebb sarokban külön asztal. Sok gyerek koncentrációs zavarral is küzd, ezért az eltakart tér, a paravánok, az ingerszegény környezet eszköz ahhoz, hogy segítsük a gyermek elmélyült tevékenységének (pl. játéktevékenységének) kialakítását.

Sok gyermek szobája túlságosan ingergazdag, a nyitott polcok tele vannak tárgyakkal, eszközökkel. A gyermekek többsége egyik játékot a másik után rámolja le a polcra, rövid idő után csatatérré változik a gyermekszoba, a földön heverő eszközök tömegében a gyermek nem tud igazán semmivel elmélyülten tevékenykedni.

A zárt szekrények, a dobozokba rejtett eszközök csökkentik az ingertömeget. Egyszerre csak kevés (4-5) játéktárgy, eszköz legyen elérhető. A tárgyakat cseréljessük, a gyermek ismét örülni fog a régen látott játékának.

2.2.2 Napirend

Az átlagosan fejlődő gyermekeknek is szükségük van világos, átlátható napirendre. A rendszeresen bekövetkező tevékenységek, a megszokott rend segíti megértetni a gyermekkel, hogy mire számíthat, az ismerős, kiszámítható napirend biztonságérzetét, jó közérzetét teremti meg. Segít a biológiai ritmus kialakításában, ami a nyugodt alvás-ébrenlét kialakulásának az alapja.

Az átlagos fejlődésű gyermekeket otthon és a közösségekben (bölcsőde, óvoda) szóban irányítják a szülők és gondozók, pedagógusok. Szóban beszélnek meg, mi fog történni a nap folyamán. A gyermekek jó beszédértésük segítségével követni tudják az információkat, a közösségben utánozzák egymást, jól működő kommunikációs és szociális készségeiket mozgósítva segítséget, tanácsot kérnek, ha elakadnak.

Rugalmas alkalmazkodóképességük lehetővé teszi, hogy elfogadják a változásokat (eleredt az eső, mégsem megyünk az udvarra, játszótérre, helyette más program lesz), kreativitásuk, fantáziájuk segítségével változatos játékokat találnak ki a hosszú, szabad játékidőben.

Azoknál az autizmussal élő gyermekeknél, akik speciális segítség nélkül vesznek részt a többségi óvodai életben, gyakran tapasztalhatjuk, hogy magányosan játszanak, a változásokat nehezen viselik. Próbálják utánozni társaikat a napi tevékenységek követésében, de valódi megértés nélkül sodródnak társaik után, tanácstalanok, hogy a szabad játékhelyzetben mivel foglalhatják el magukat, esetleg a nap nagy részében ugyanazzal a játékkal foglalatoskodnak, nem próbálnak ki maguktól mást, s erre ösztönözni is nehéz őket. A gyermekével otthon lévő szülő gyakran tanácstalan, hogy mivel keltse fel gyermeke érdeklődését, hogyan vegye rá az önálló, felfedező játékra, mit tegyen, hogy a napok változatosabban teljenek. Ezek a megoldatlan nehézségek gyakran válnak a folyamatos frusztráltság miatt látványos, kezelhetetlennek tűnő viselkedésproblémává.

Pedig ezeknek a nehézségeknek egy részében tud segítséget nyújtani a **„Napirend” mint vizuális eszköz**. Megmondja, megmutatja, hogy Mit? Mikor? Milyen sorrendben? kell és lehet tenni.

A napirend tárgyak, fotók vagy képek segítségével összeállított egyéni részletességű „óra-rend” vagy „naptár”. **A napirend szót a továbbiakban vizuális eszköz értelemben használjuk**, melynek segítségével:

- jól követhetőek a nap eseményei és azok helyszínei;
- előre jelezhetőek a változások, a bizonytalanságok,
- konkrétumokkal lehet megtölteni olyan időintervallumokat, amelyeknek eltöltésében a gyermeknek a kreativitás hiánya miatt nehézségei vannak (pl. mivel lehet játszani a szabad játékhelyzetben);
- a gyermek látja, mit vár el tőle a környezete (pl. mosson kezet ebéd előtt);
- a nehezen megfogható, értelmezhető „idő” konkréttá és kézzelfoghatóvá válik.

Ennek segítségével a gyermekek:

- aktívabban tudnak részt venni egyes helyzetekben, pl. követni tudják, hogy az óvodában a tornafoglalkozáson milyen feladatok lesznek, otthon anyával milyen játékokkal fognak együtt játszani;
- hamarabb túllendülnek kevésbé kedvelt eseményeken, ha láthatóvá válik, hogy utána viszont kedvelt dolog következik;
- választ kaphatnak olyan kérdésekre is, melyek foglalkoztatták őket, de kommunikációs készségeik sérülése miatt nem tudták megkérdezni (melyik nap lesz anyával, mikor apával és a nagyszülőkkel);
- láthatóvá válnak olyan bizonytalanságok, amelyek miatt esetleg régebben egész nap szorongott;

- átláthatóvá válnak olyan cselekvéssorozatok, összefüggések, melyeket a gyermek régebben nem látott át és minden részletét mondani kellett (felkelés, öltözés, reggeli, fogmosás, indulás), vagy úgy tűnt, hogy a gyermek érti a cselekvéseket, de a megértés hiánya azért nem derült ki, mert a gyermek a közösségben sodródott a többi gyerekekkel együtt (kézmosás – ebéd – fogmosás, öltözés – udvar – vetkőzés);
- megélhetik önállóságukat azáltal, hogy követni tudják a nap folyamán zajló eseményeket;
- rugalmasabbá válhat egész viselkedésük: napirend nélkül az autizmussal élő gyermekek ragaszkodhatnak az eseménysorok általuk már megértett mintázatához. Az előre nem jelzett változások ezért nagyfokú stresszhez és akár ellenálláshoz is vezethetnek.

A napirend mindig egyénre szabott, függ a gyermek képességeitől, figyelmétől, azoktól az aktuális nehézségektől, amiben a gyermeknek segítséget szeretnénk nyújtani. Az egyes napirendek különböznek egymástól, ezek a különbségek a következők:

- a napirend helye,
- az információ nyújtására felhasznált jelek, szimbólumok jellege,
- a nyújtott információ mennyisége.

2.2.2.1 A napirend helye

Elhelyezése alapján megkülönböztetünk:

- fix, rögzített napirendet,
- mobil, hordozható napirendet.

A **fix napirend** otthon a lakás egy adott helyén, intézményben pedig a gyermek csoportszobájában egy rögzített helyen van.



Otthon a napirend helyének kiválasztásakor érdemes a lakás központi helyét kiválasztani, ami egy olyan hely, ami az egyes tevékenységváltásokkor (tisztálkodás, evés, alvás, játék, öltözés) a leginkább „útba esik”, és a leginkább védett egyéb ingerek zavaró hatásától.

Ha a gyermek közösségbe jár, a csoportszobában válasszunk ki egy olyan helyet, ami a legkevésbé esik bele a játéktérbe és jól megközelíthető, bárholnan rálátható.

A fix napirend előnye, hogy a gyermek rövid tanulás után önállóan is képes lesz megtalálni a számára fontos tájékozódási pontot.

A **mobil napirend** előnye, hogy hordozható, tehát akkor is magával viheti a gyermek, ha úton van.



Természetesen akkor tudjuk a legjobban segíteni a gyermeket, ha a helyzettől függően mind a kétféle napirend a rendelkezésére állhat. Nagyobb és jó képességű gyermeknél elegendő már a mobil napirend használata, természetesen ebben az esetben is a hordozható napirendnek legyen egy állandó helye mind otthon, mind a közösségben.

L. 5 éves kislány, nagyon megviselte, ha nem a megszokott járműre szálltak az óvodából hazafelé menet. Az édesanyja útközben hordozható napirendet kezdett el vele használni, a hordozható napirendjén jelölte a tömegközlekedési járművek sorrendjét (busz, vonat, villamos), így L. számára kiszámíthatóvá és egyértelművé vált, hogy mivel, milyen sorrendben fognak utazni.

2.2.2.2 Szimbólumszint

A napirendi pontok előre jelzéséhez használt jelek, szimbólumok alapján különböző fajta napirendeket különböztetünk meg, ennek kiválasztásában a gyermek megértési szintjéhez igazodunk. A napirend bevezetésekor fontos szempont, hogy olyan szimbólumszintet használjunk, amit biztosan ért a gyermek. A fejezet végén szerepel néhány gondolat a szimbólumszint kiválasztásának a szempontjairól is.

2.2.2.2.1 Valódi tárgy

A napirend legalapvetőbb és legkonkrétabb formája olyan valóságos tárgyakat alkalmaz, amelyek hozzátartoznak az éppen végzett tevékenységekhez, pl. az igazi kanál jelöli az étkezést, amivel a gyermek ténylegesen eszik, a pizsama jelöli a lefekvést, amiben a gyer-

mek valóban alszik, a törölköző a mosdást. A napirendhasználat tanítása úgy kezdődik, hogy segítünk a gyermeknek abban, hogy a tárgyakat a tevékenységekhez tudja asszociálni. A gyermeknek minden egyes alkalommal ugyanazt a tárgyat adjuk oda vagy mutatjuk meg, amikor a tevékenységre sor kerül. Pl. a szobában lévő gyermeknek megmutatjuk a törölközőt, jelezve, hogy itt a kézmosás ideje. A szobából a gyermek a törölközővel ki-megy a fürdőszobába kezét mosni. A fürdőszobában a gyermek kap egy kanalat, jelezve, hogy itt az étkezés ideje. A gyermek a kanállal visszamegy a szobába az étkezőasztalhoz.

Az asszociáció kialakításakor tehát tulajdonképpen még nincsen helye a napirendnek, a gyermek az éppen soron következő tevékenységet jelző tárgyat a kezébe kapja ott, ahol éppen van. Ha a gyermek számára segítség, akkor a tevékenység jelzésére használt tárgyat használjuk magához a tevékenységhez is, pl. választhatjuk a fürdés jeléül azt a törölközőt, amivel a gyermeket törölni szoktuk, illetve választhatjuk a séta jeléül a gyermek saját cipőjét.

Természetesen nagyon egyéni, hogy a tárgy és a cselekvés közötti asszociáció milyen gyorsan alakul ki. Vannak gyermekek, akiknek hosszabb idő (akár több hét is) és sok gyakorlás kell ennek kialakulásához, másoknál ki is hagyhatjuk a tanításnak ezt a fázisát, mert a mindennapi tevékenységek során már észrevétlenül kialakultak. (Ekkor még nem beszélhetünk igazán napirendről, tehát az események sorrendjének, időbeliségének megértéséről, hiszen ebben az esetben mindig csak a következő eseményt jelezzük előre.)

A megértés magasabb fokán álló gyermekek tevékenységeit jelző tárgyait egy idő után elhelyezhetjük egy **állandó helyen** (pl. a szoba egyik sarkában egy erre a célra szolgáló fogasra akasztva vagy polcra helyezve). A gyermeket megtanítjuk arra, hogy ha befejezett egy tevékenységet, akkor menjen a napirendi tárgyak helyére, fogja meg és vegye el a következő tevékenységet jelző tárgyat és azzal menjen a következő tevékenység helyszínére. Pl. a gyermek befejezi a játékot, odamegy a napirendi tárgyak helyéül szolgáló fogashoz vagy polchoz, megfogja a következő tevékenységet jelző tárgyat (törölköző), és elmegy a tárggyal a tevékenységet elvégezni (a fürdőszobába tisztálkodni).



Abban is nagyok az egyéni különbségek, hogy a gyermekek **milyen hamar** tudnak önállóan tevékenységet váltani, tehát a tevékenység végén önállóan a napirendhez menni és elvenni a következő tevékenység jelét.

A tanítás során a leghatékonyabb a prompttal való segítségnyújtás, amit a későbbiekben fokozatosan elhalványítunk. A prompt szó késztetést jelent: a prompt olyan inger, mely éppen elegendő a kívánt viselkedés előhívásához. Olyan külső segítség, ami a gyermeket elvezeti a helyes megoldáshoz. A prompt tervezett nyújtása mellett legalább olyan fontos a tervezett, tudatos, fokozatos leépítése, elhagyása is, ebben a helyzetben a fizikai prompt tud hatékony segítségnyújtási módszer lenni.

A **fizikai promptolás** azt jelenti, hogy a felnőtt ad egy bizonyos segítséget úgy, hogy kezdetben fizikailag vezeti a gyermeket a feladat kivitelezésében. A fizikai promptok könnyen elhalványíthatók azzal, hogy egyre kevesebb segítséget adunk az adott készség elsajátításához. Pl. ha a gyerek nem megy oda a tevékenység végén a napirendjéhez, akkor megfogjuk a kezét és odavezetjük. Ha nem veszi le a következő tevékenység jelét, akkor megfogjuk a kezét, a tárgyra helyezzük és segítjük a levételt. A segítséget fokozatosan elhalványítjuk, pl. a következő lépésben a gyermek kezét ráhelyezzük a tárgyra, de már nem segítjük a levételét, tehát több segítséget nem nyújtunk.



Gyakran teszik fel a szülők és a szakemberek azt a kérdést, hogy **milyen tárgyakat** érdemes választani az egyes tevékenységek jelzésére. Sajnos nem tudunk minden gyermekre érvényes tanácsot adni. A tárgyak kiválasztása előtt figyeljük meg gondosan a gyermeket, hátha felfedezhetünk olyan összefüggéseket, amelyek arról árulkodnak, hogy bizonyos asszociációk a mindennapi helyzetekben már kialakultak. Pl. amikor előkészítjük evés előtt a gyermek tányérját, akkor a gyermek már szeretne asztalhoz ülni, tehát már a tárgy látványától tudja, hogy az étkezés fog következni.

Ha nem sikerül semmilyen összefüggést felfedeznünk, akkor a gyakorlás során kell kialakítanunk a tárgy és a cselekvés közötti kapcsolatot.

Felsorolunk néhány olyan tárgyat, amely gyakran használt tárgyjel szokott lenni, ezeket természetesen csak ötletként, gondolat indítóként érdemes használni.

- **Alvás**
Cumi, kispárna, rongyi, pizsama, csak alváshoz használatos plüssfigura (ha ezt használjuk az alvás jelzéséhez, akkor egyéb helyzetekben, pl. megnyugtatásra ne ezt használjuk)
- **Evés** (akkor kell megkülönböztetni a különböző étkezések – reggeli, ebéd, vacsora – jelét, ha a gyermeknek valami miatt ez fontos, pl. akkor, ha jelezni szeretnénk neki, hogy mikor ehet gabonapelyhet és mikor nem)
Kanál, pohár, tányér, előke
- **Fürdés**
Törölköző, tusfürdő doboza, mosdókesztyű, szivacs, fürdőjáték (gumikacsa, hajó)
- **Séta, kimozdulás**
Lehet egyetemes jelzés (cipő, slusszkulcs), de ha fontos, megkülönböztethetjük az egyes helyszíneket is (bevásárlókosár – bolt, sztetoszkóp – orvos, vödör és lapát – játszótér).
- **Szabad játék**
Csörgőlabda, lufi, buborékfújó – bármi, amit a gyermek szeret. Ha egy tárgyat tárgyjelként használunk, akkor ez a tárgy más helyzetben ne kerüljön elő. Pl. Ha a szabad játék jele a buborékfújó, akkor fürdés közben ne fújunk buborékot a gyermeknek.
- **Strukturált játék** (feladathelyzet vagy asztali foglalkozás)
Kocka, Montessori-torony darabja, puzzledarab
- **Öltözés**
Valamilyen ruhadarab

Különbséget teszünk abban is, hogy **hány tevékenységet jelzünk előre a** gyermek számára. Amikor már a napirendnek helye van, tehát a gyermek a tevékenység végeztével odamegy egy adott helyre (a napirend helyét jelző akasztóhoz vagy polchoz), hogy a következő tevékenységet jelző tárgyat elvegye, elkezdhetjük a tevékenységek előrejelzését is tanítani. Kezdetben csak egy tárgyat tegyünk fel, mindig az éppen soron következő tárgy jelét. Később bővíthetjük ezt még egy tárggyal, tehát a gyermek láthatja a soron következő és az azt követő tevékenység jelét is.

Ebben az esetben meg kell tanítanunk azt is, hogy a bal oldalon vagy a felül lévő tárgyjel az első, tehát a tárgyjeleket balról jobbra vagy felülről lefelé sorban haladva vesszük el. A tanítás során a prompt tud megfelelő segítségnyújtási módszer lenni, tehát a gyermek kezét a bal oldalon vagy a legfelső tárgy felé irányítjuk.

Ha a sorrendiséget sikerül megértetnünk a gyermekkel, bővíthetjük a tárgyjelek számát egyesével, míg átláthatóvá tudunk tenni egy fél vagy egy teljes napot is.

2.2.2.2.2 Miniatürizált tárgy

A megértés következő lépcsőfoka, hogy a valódi tárgyakat kisebb, jelképesebb tárgyakra cseréljük ki fokozatosan, akár egyesével. Pl. egy játék kanál jelzi az evést, egy kicsi párna az alvást. Ha a fürdés jele eddig egy nagy törölköző volt, akkor ezt lecserélhetjük egy kisebbre. A miniatürizált tárgyakat már nem lehet magához a tevékenységhez felhasználni, tehát célszerű keresni a tevékenység helyszínén egy olyan helyet, ahová a gyermek ezeket elhelyezheti, leteheti.



A gyakorlatban ezt a folyamatot a következő módon kell elképzelni:

Minden tevékenység esetében válasszuk ki a tér azon részét, ahol az adott tevékenység bekövetkezik (pl. étkezőasztal, kézimunkaasztal, játékpolt).

A gyermek minden tevékenység elején leveszi a legfelső vagy a bal oldali tárgyjelet, s a tárggyal elmegy a tevékenység helyszínére. A gyermeknek, aki magával viszi a tevékenység helyére a tárgyjelét, el kell tudnia azt valahol átmenetileg helyezni. Minden tevékenység helyén alakítsunk ki egy erre a célra szolgáló helyet, valamint tegyünk ide egy ugyanolyan **tárgyjelet** is (ezt hívótárgynak nevezzük), mint amilyen a gyermek tárgyjele.



Ennek a segítségével a gyermek ellenőrizni tudja, hogy a megfelelő helyszínre sikerült-e eljutnia. Pl. s gyermek étkezés tárgyjele egy kicsi kanál. Az étkezőasztal mellett egy helyen rögzítsünk oda egy másik kicsi kanalat. A gyermek a kicsi kanállal megérkezik az asztalhoz, s a nála lévő kicsi kanalat elhelyezi a már ott lévő kicsi kanál mellé. Innen tudja, hogy a megfelelő helyszínre jött.

Ha a tevékenységet befejezte, a tárgyjelet visszaviszi a napirendjéhez és elhelyezi az erre a célra szolgáló **gyűjtődobozba**, ezzel a mozdulattal segítünk megértetni a gyermekkel, hogy ezt a tevékenységet befejezte.

Az étkezés példájánál maradván étkezés végén a gyermek az egyik kicsi kanalat visszaviszi a napirendje alatt elhelyezett kosárba. Ezután a gyermek leveszi a következő tevékenységet jelölő tárgyjelet. A gyermek kezdetben azért vigye magával a tárgyjelet, mert ha menet közben elfelejtené, hogy hová is indult el (ez gyakori probléma a gyermekeknél), a tárgyjel emlékeztetni fogja a tevékenységre.

A hívótárgy gyakorlati elhelyezéséhez szeretnénk néhány ötletet nyújtani. A gyermekek tárgyjelét madzag segítségével lehet egy több gombos fogásra akasztani. Egy másik lehetőség, hogy a tárgyakra tépőzárát szerelünk, s fogas helyett egy parafa táblán rögzítjük a tárgyakat tépőzár segítségével. A hívótárgyakat szintén tépőzár segítségével tudjuk a falhoz rögzíteni, s a gyermek a nála lévő tárgyjelet is tépőzár segítségével tudja a hívótárgy mellé elhelyezni.



2.2.2.2.3 Átmenet a tárgy és a kép között

Sok gyermeknek nehézséget jelent a háromdimenziós tárgyakról áttérni a képekre. A képek használatának pedig sok előnye van: lényegesen kisebb helyet foglalnak el, differenciáltabb és pontosabb jelzéseket tudunk segítségükkel nyújtani, de mindenképp a mindennapi életben a képek segítségével kapunk információkat. Sok gyermek mindig a tárgyak világában fog otthonosan mozogni, a képek jelzései túlságosan elvontak, érthetetlenek maradnak. A tárgyak és a tárgyakat ábrázoló fényképek közötti összefüggés megértése sok gyermek számára megoldhatatlan feladat marad. A tárgyak és képek közötti átmenetet tudják sok esetben a félbevágott tárgyak, tárgymetszetek segíteni. Érdemes ezt is kipróbálni.

Ebben az esetben pl. a gyermek játék kanalát, törölköződarabját, felragasztjuk egy kartonra, a háromdimenziós tárgyat megpróbáljuk „képésíteni”.

2.2.2.2.4 Képek világa

A tárgyak helyett a gyermek megértésétől függően fényképet, színes ábrákat, egyszerű vonalrajzokat is használhatunk a tevékenységek jelölésére.

A **fényképnél** célszerű kiválasztani a megfelelő méretet: ne legyen nagyon kicsi sem a kép, mert felismerhetetlen lesz, de a túlságosan nagy kép sem praktikus (kb. a 10×6 cm-es kép megfelelő méretű). A fénykép elkészítése előtt érdemes átgondolni, hogy mit ábrázoljon a kép. Dönthetünk úgy, hogy az eddig használt tárgyjelet fotózzuk le, de a gyermeket is lefotózzhatjuk tevékenység közben.



Gyermektől függően a fényképeknek sok előnye mellett hátránya is lehet. Mivel a fénykép túlságosan realiztikus, előfordul, hogy a gyermeket nagyon zavarja, hogy a fotón nem pontosan ugyanúgy szerepelnek a dolgok, mint éppen az adott tevékenység közben. Pl. ha fürdés közben fotózzuk le a gyermeket, s ezt használjuk napirendi jelként, akkor egyes gyermekeket zavarhatja, hogy a képen pl. rajta van a rózsaszín tusfürdő, míg az éppen zajló fürdésnél pedig nincsen ott. Éppen ezért, ha úgy gondoljuk, hogy a gyermek a fotók segítségével tud a legjobban tájékozódni, igyekezzünk minél „tisztább” helyzeteket fotózni. Ha tárgyat fotózzunk, legyen semleges, egyszínű a háttér, ne legyen rajta más, a gyermek számára elterelő vagy félrevezető információ.

A fényképes napirend használata során a gyermek képei itt is egy állandó helyen vannak egymás alá sorba rendezve. A gyermek minden tevékenység elején leveszi a legfelső képet, s a képpel elmegy a tevékenység helyére. Ha a tevékenységet befejezte, a képet visszaviszi a napirendjéhez és elhelyezi az erre a célra szolgáló gyűjtődobozba, majd leveszi a következő képet. Később sok gyermeknek nem lesz már arra szüksége, hogy a képet magával vigye, a napirendjén a képek mellett egy kicsi jel (nyíl, csipesz) segítheti őt abban, hogy hol is tart a tevékenységek között. A kicsi jelet (pl. csipeszt) a gyermek a tevékenységváltás elején a napirendi sor eggyel lejjebbi képéhez helyezi át.

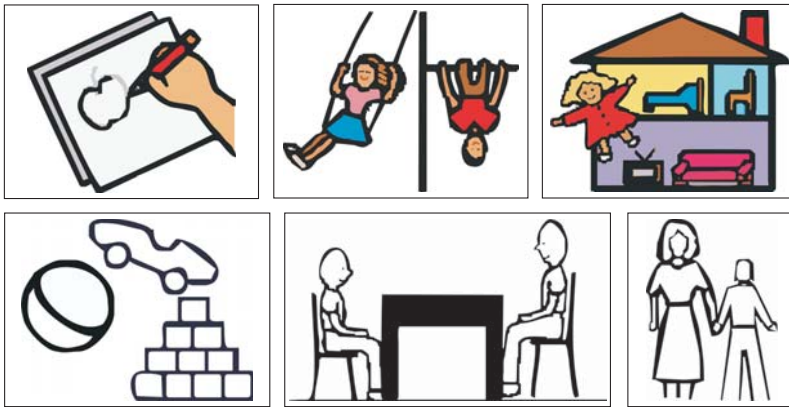


A gyermeknek, aki magával viszi a tevékenység helyére a napirendi kártyáját, el kell tudnia azt valahol átmenetileg helyezni ugyanúgy, mint a tárgyjel esetében. Minden tevékenység helyén kialakítunk egy erre a célra szolgáló tépőzár csíkot, valamint egy ugyanolyan a napirendi kártyánál nagyobb szimbólumot (ezt hívóképnek nevezzük) is elhelyezünk, mint amilyen a gyermek napirendi kártyáján is van.



Ennek a segítségével a gyermek ellenőrizni is tudja, hogy a megfelelő helyszínre sikerült-e eljutnia. Praktikus és egyszerű a gyermekek napirendi képeit tépőzárral rögzíteni, ennek segítségével könnyen rögzíthető, levehető, visszailleszthető a kép. A gyermek a napirendi képét egy tépőzár segítségével a hívóképhez illeszti, s innen veszi el, ha befejezte a tennivalóját. A tevékenység végeztével a képet visszaviszi és bedobja a napirendje alatt elhelyezett gyűjtő kosárba.

Sok gyermek biztonságosan érti az egyszerű, **sematikus rajzok** jelentését is. A rajzok lehetnek színesek és nagyok (kb. 10×6 cm-es), és lehetnek kisebbek (6×4 cm-es) és fekete-fehérek. A rajzok alá nyomtatott kisbetűvel feliratot is tehetünk (reggeli, játék, óvoda), az 5-6 éves gyerekek közül sokan megtanulják a feliratokat, különösen, ha érdeklődnek a betűk iránt. A napirend használata nem tér el a már korábban ismertetett fényképes napirend használatától.



Nem kell feltétlenül a gyermek napirendjét fix helyre (pl. falra) rögzíteni, elhelyezhetjük azt egy mappában is, amitől a napirend **hordozható** lesz, a gyermek magával viheti pl. a séták, kirándulások, nyaralások során is. A mobil napirend használatakor is jelöljünk ki egy helyet a lakásban és egyéb helyeken, ahol a gyermek megfordul, ahol a napirend helye lesz, ne kelljen azt állandóan megkeresni.



Gyakran elhangzó kérdés, hogy minden gyermekkel végig kell-e járni az egyes lépcsőfokokat, tehát minden gyermeknek kezdetben tárgyakkal jelezzük-e a tevékenységeket, vagy kezdetben a tanítást annál a lépcsőfoknál, ahol a gyermek tart.

A tanítást annál a lépcsőfoknál kezdjük, ahol a gyermek tart. Ehhez természetesen ismerni kell a gyermeket, megfigyelni, tanácsot kérni attól, aki a gyermekkel többféle helyzetben is együtt van, pl. a szülő segítséget kérhet a gyermek fejlesztőjétől vagy a gyermek fejlesztője a szülőtől. Ha a gyermek a képeket jól érti, akkor kezdjük ott. A szimbólumszint kiválasztásánál a fő szempont az, hogy a napirend használat során a gyermeknek információt kívánunk nyújtani olyan módon, ahogyan a gyermek számára az érthető. Tehát ha a gyermek csak egy-két ismerős fényképet ismer fel, akkor célszerűbb a tárgyjeleket használni, esetleg vegyesen a képeket és a tárgyakat. A gyermeknek ne legyen feladat a szimbólum felismerése és megértése, tehát ne ebben a helyzetben tanítsuk a képek megértését.

2.2.2.3 Az előre jelzett időtartam hossza

Az előre jelzett tevékenységek számáról már beszéltünk. A gyermek megértésétől függően egy, kettő vagy több tevékenységet jelezhetünk előre, akár a teljes napot is. Sok gyermek a napirendje segítségével már jól tájékozódik egy napon belül, s kérdéssé válik, hogy hogyan tudunk segíteni abban, hogy mi fog történni 2-3 nap múlva, esetleg hogyan lehet segíteni abban, hogy távolabbi kellemes vagy kellemetlen eseményekre (ünnepek, születésnapok, nyaralások, tervezett kórházi műtét) is sikerüljön felkészíteni a gyermeket.

Erre is többféle módszert választhatunk:

- Egy külön hetirend segítségével előre jelezhetjük a hét főbb eseményeit. Pl. egy nagy kartont 7 részre osztunk, minden oszlophoz válasszunk egy színt (pl. a hétfő a piros, a kedd a zöld stb.). Emellett az oszlopok tetejére nyomtatott kisbetűkkel felírhatjuk a hét napjait is. Egy-egy kép segítségével jelezhetjük a hét fontosabb eseményeit, pl. hétvégi programok, hétközbenei foglalkozások. A hét utolsó napján este rakjuk ki a gyermekkel közösen a következő hét fontosabb eseményeit jelző képeket. Minden nap reggel vagy előző nap este (a gyermek emlékezetétől, megértésétől függően) nézzük át, mi várható aznapra vagy másnapra. A megtörtént esemény képét a hét folyamán a gyermekkel közösen szedjük le.
- Néha arra is szükség van, hogy egy hétnél távolabbi eseményre tudjuk a gyermeket felkészíteni. Ehhez válasszunk egy olyan naptárat, ahol egy lap egy napot jelöl. Házilag is könnyű ilyet elkészíteni. Helyezzük el ebben a naptárban az esemény képét, és tanítsuk meg a gyermeknek, hogy minden reggel felkelés után tépje le ennek a naptárnak az első lapját. Ennek segítségével könnyebben követhető a napok múlása és az esemény közeledése, mint a hagyományos „felnőtt” naptárral, ahol egy hetet jelez egy lap. Sok gyerek a hagyományos naptárral is megtanul tájékozódni.
- Vannak olyan gyermekek, akik számára havi lebontású naptárt készíthetünk, a gyerekek a napok, illetve események közeledtét és múlását egy kis jellel (pl. körrel, nyíllal) követhetik.

Segítségül összefoglaljuk, hogy hányféle típusú napirend létezhet a különböző szempontok szerint:

1. Napirend helye szerint
 - Fix, rögzített
 - Mobil, hordozható
2. A tevékenységek jelzésére szolgáló szimbólumszint szerint
 - Valódi tárgy
 - Miniaturizált tárgy
 - Félbevágott tárgy, felragasztva egy kemény lapra
 - Fotó
 - Színes, sematikus rajz
 - Fekete-fehér sematikus rajz
 - Sematikus rajz írott szöveggel
 - Írott szöveg



3. Az előre jelzett tevékenységek száma, az előre jelzett időtartam hossza szerint
 - Egy tevékenység
 - Két tevékenység
 - Négy tevékenység
 - Fél nap
 - Teljes nap
 - Heti programok előrejelzése
 - Havi programok előrejelzése
4. A használat módja
 - A gyermek magával viszi a helyszínre a tevékenységet jelölő szimbólumot
 - A gyermek csak megnézi a napirendjén a következő tevékenység jelét, de nem viszi magával

2.2.2.4 A napirend részletessége

Szintén gyakori kérdés, hogy mennyire részletesen jelezzük előre a gyermek számára a várható tevékenységeket. Pl. Az ebéd előtti-utáni mindennapi rutintevékenységek (kézmosás, ebéd, kézmosás, fogmosás, WC-használat) minden lépését külön napirendi tárgyak/képek jelezzék-e.

Természetesen ebben sincsen szabály, a gyermek fejlettsége dönti el, hogy szükséges-e ezeket a rutinlépéseket egyesével külön jelezni. Ha nem szükséges, áthidaló megoldás lehet, hogy egy képet egy nagy és több kicsi részre osztunk. A kép bal oldali nagyobbik felére berajzoljuk az ebéd jelét, jobb oldalra, az egymás alatti kisebb részekre pedig a kézmosás, fogmosás és WC jelét.



Sokszor elegendő egy általánosabb jel is egy tevékenységről (séta), más gyermeknek részletes információt kell nyújtani arról, hogy a sétán belül mi fog történni (játsszótér, kisbolt, park).

Sok gyermek számára a legnagyobb nehézséget a szabad játékterületben való aktív, önálló és változatos tevékenykedés jelenti. Gyakori nehézség, hogy a gyermek órákon keresztül ül a tévé előtt, mert nem tud önállóan játszani, mások egész este csak az autókat vagy a vonatokat tologatják, s nem lehet őket rávenni arra, hogy mással is tevékenykedjenek. Ezért a szabad játékterületre szánt idő beosztásának részletességét egyénenként érdemes átgondolni.

A napirend a változatos tevékenységekben való részvételben és a rugalmasabb tevékenységváltásban is segítséget tud nyújtani. Gondoljuk végig, milyen tevékenységeket, játékokat tud vagy szeret játszani a gyermek. A játék egy darabja, a játékról készült fotó, illetve a gyerekről játék közben készült fotó segítségével adhatunk ötletet ahhoz, hogy a gyermek mivel foglalja el magát, illetve nyújthatunk információt arról, hogy mikor lehet a kedvenc tevékenységet végezni, pl. TV-t nézni.

2.2.2.5 Kiegészítő információk

A napirend segítségével a gyermek számára fontos egyéb kérdésre is választ adhatunk, pl. a személy fotójával jelezhetjük, hogy egy tevékenységet kivel fog végezni (pl. ki megy azzal az óvodába, kivel fog fürdeni).



Előre jelezhetjük a bizonytalanságot is, ez akkor fontos, ha egy beígért program előre nem látható esemény miatt bizonytalanná válik, pl. megígértük, hogy kimegyünk a játszótérre, de már reggel nagyon felhős az ég, s lehet, hogy a program az eső miatt meghiúsul. Ebben az esetben a tevékenységet jelző szimbólum mellé egy egyezményes jelet, kérdőjelet teszünk. Természetesen a gyermekek többsége nem fogja a kérdőjel jelentését azonnal megérteni, ezt sokszor a tapasztalat érteti meg.

A mindennapi élet során az események gyakran minden előjel nélkül is megváltozhatnak (elromlott az autó, ezért elmarad az uszodai program vagy megbetegedett egy kolléga, akit a gyermek várt), amit nem lehet kérdőjel segítségével előre jelezni. Ebben az esetben csak annyit tudunk tenni, hogy a gyermekkel együtt levesszük annak a tevékenységnek a jelét, ami elmaradt, s megbeszéljük a szimbólumok segítségével, hogy helyette mi fog történni. Ha már használunk hetirendet is, akkor annak segítségével jelezzük a gyermek felé, hogy pl. az elmaradt programot mikor fogjuk tudni bepótolni vagy a várt személy mikor fog tudni jönni.

2.2.2.6 A napi tevékenységek megtervezésének a tanítása

A napirend tanításának a kezdetén a gyermeket még nem vonjuk be a tevékenységek típusának a kiválasztásába, sorrendjének eldöntésébe. Első lépésként csak megértetjük vele az üzenetünket: ennyi minden fog ma veled történni és ilyen sorrendben. Előnyös lehet, ha eleinte igazodunk a gyermek által már értett rutintevékenységekhez és azok előrejelzésére alakítjuk ki a közös nyelvet a vizuális szimbólumokkal. Új tevékenységeket, helyszíneket érdemes azután bevezetni, ha a gyermek önállóan képes követni a megszo-
kott napirendet.

Sok gyermek elég hamar elkezd a napirendjén önállóan kisebb-nagyobb változtatásokat „elkövetni”, pl. a napirendi sor közepéről leveszi a számára kedves tevékenység képét, mintha már az lenne soron, vagy egymás után több képet is bedob a gyűjtődobozba, siettetve az idő múlását. Ezek a jelzések legyenek a számunkra örömteliek, mert azt jelzik, hogy a gyermek megértette üzenetünket, s próbál alkudozni, beleszólni, egyszóval kommunikálni. Ha a gyermek változtat a napirendjén, mindenképpen rövid, egyszerű szavakkal próbáljunk rendet tenni vagy alkut kötni. Pl. „Nem, először vacsora, utána van fürdés.” Ilyenkor mutassunk is rá a megfelelő tevékenységet jelző szimbólumra.

Azt a gyermeket, aki már érti a tevékenységek jelét és sorrendjét, megpróbálhatjuk bevonni a nap tervezésébe. Először csak közösen, a gyermekkel együtt tegyük sorba a tevékenységeket. Később a gyermekre rábízhatjuk, hogy a rendelkezésére álló tevékenységek sorrendjét eldönthesse, pl. odaadjuk a fagyizás, játszótér és buszok nézése tevékenységkártyák jelét. A gyermek eldöntheti, hogy ennek a három dolognak mi legyen a sorrendje. Nagyobb gyermekre már komolyabb döntéseket is rábízhatunk, pl. 5 tevékenység közül válasszon ki hármat, s döntse el a sorrendjét. Távlati célunk természetesen az, hogy iskolás gyermekünk már hosszabb időtartamok felelős időbeosztásán is gondolkodni tudjon.

2.2.3 Tevékenységsszervezés

Gyakran tapasztalható jelenség, hogy az autizmussal élő gyermek bizonyos tevékenységekben (öltözés, kézmosás, rendrakás) sokkal önállótlanabb, mint ahogyan a képességeit tekintve elvárnánk tőle. Nem tudja, hogyan kezdjen hozzá a rendrakáshoz, nem jut eszébe, milyen sorrendben kell felöltöznie és levetkőznie, hogyan kell megmosnia a kezét vagy elkezdeni a tevékenységet, elakad, nem jut eszébe a következő lépés. A bevezetőben említett végrehajtó működések zavara megnehezíti, hogy a gyermek kortársaihoz hasonlóan átgondolja és végrehajtsa a tevékenységek logikus sorrendjét, a szükséges eszközök megkeresését, előkészítését. Ebben tudnak segíteni a *folyamatábra* vagy a *megfelelő sorrendbe rendezett tárgyak és más vizuális segítségek*, pl. az ún. „önmagukért beszélő”, vizuálisan szervezett játékok, feladatok.

A folyamatábra logikus sorrendben egyenként, egymást követően lerajzolja (vagy tárgyak segítségével megmutatja) az adott tevékenység lépéseit, ha kell, akkor a hozzá szükséges eszközöket is (pl. festésnél készítse elő az ecsetet, festéket, vizespoharat, törülköződöt). A gyermeknek csak követnie kell a folyamatábrát.

2.2.3.1 Tevékenységsszervezés tárgyak segítségével

A tárgyak jellegéből adódóan sajnos nem tudjuk minden tevékenység sorrendjét előre megmutatni, de néhány hasznos segítséget így is tudunk nyújtani.

Pl. az öltözés sorrendjét úgy tudjuk segíteni, ha az egyes ruhadarabokat kicsi kosarakba vagy egymás alatt elhelyezkedő rekeszekbe tesszük (ilyen textilrekeszekben szoktak a háztartásokban cipőket vagy törölközőket tárolni). A gyermeknek megtanítjuk, hogy a rekeszből felülről lefelé vagy a kosarakból balról jobbra haladva vegye ki a ruhadarabokat. A ruhadarabok kivételében a prompt tud segíteni, erről a segítségnyújtási formáról már egy korábbi fejezetben volt szó.

A gyermek önálló öltözésének segítésekor egy másik módszer tud hatékony segítséget nyújtani, ezt **láncolásnak/visszafelé láncolásnak hívjuk**.

A láncolás egy olyan tanítási módszer, mellyel egy bonyolult mozgássorból álló cselekvést (pl. pulóver felvétele) tudunk megtanítani. A tanítás során egy összetett, több lépésből álló tevékenységet gondolatban részekre szabdalunk. Pl. a pulóver felvételének ezek a lépései:

ráteszem a pulóvert a fejemre → átbújtom a fejemet a nyíláson → beledugom a pulóver ujjába az egyik karom → beledugom a pulóver ujjába a másik karom → lehúzom a pulóver alját

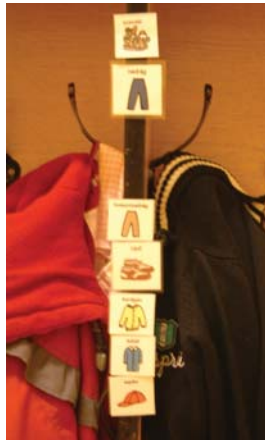
A láncolásnál a tanítást a lánc első lépésénél kezdjük, tehát elvárjuk, hogy a gyermek tegye a fejére a pulóvert. A folyamat többi lépését mi végezzük el a gyermek helyett. Ha az első lépés már megy önállóan, akkor elvárjuk, hogy a második lépést is önállóan végezze, tehát önállóan tegye a fejére a pulóvert és utána bujtassa át a fejét a nyíláson. Ha az első és második lépést önállóan el tudta végezni, akkor következhet a harmadik lépés, így haladunk egészen az utolsóig.

A visszafelé láncolás során a folyamat tanítását az utolsó lépésnél kezdjük, s visszafelé haladunk. Pl. a kardigánt ráadom a gyermekre, az ő feladata az, hogy a cipzárt húzza fel. Ezzel a módszerrel könnyen sikerélményhez lehet juttatni a gyermekeket.

2.2.3.2 Tevékenységszervezés fotók, képek segítségével

A képek, fotók segítségével már többféle tevékenység kivitelezésének logikus lépéseit tudjuk jelezni a gyermek számára.

Lefotózhatjuk, lerajzolhatjuk a tárgyakat, és ezek segítségével jelezhetjük a sorrendet. Pl. öltözésnél a ruhadarabok képét tesszük balról jobbra vagy felülről lefelé sorba. Egy hosszú tépőzárcsíkot rögzítünk egy parafa táblára vagy az előszobafal, öltözőszekrény oldalára.



Felülről lefelé haladva először azok a ruhadarabok következnek, melyeket le kell venni pl. papucs, benti nadrág. Kicsi szünetet hagyunk a képek között, majd azoknak a ruhadaraboknak a képei következnek, melyeket fel kell venni pl. anorák, csizma, kabát, sapka, sál. A gyermek megnézi a legfelső képet, pl. anorák, felveszi az anorákot, majd leveszi az anorák képét és egy gyűjtődobozba dobja vagy megfordítja annak a képét, amin már túl van. Jön a következő ruhadarabot jelző kép.

A tevékenység lépéseinek a sorrendjét úgy is jelezhetjük, ha az ott elvárt mozdulatokat fotózzuk le vagy rajzoljuk le. Pl. kézmosásnál a szappan nyomásának, a kéz dörzsölésének, a csap kinyitásának a mozdulatát. A két módszert kombinálhatjuk is egymással, mozdulattal és tárgyképpel is jelezhetjük a sorrendet.



A folyamatábra követését segítheti a gyermek mögött álló felnőtt oly módon, hogy az adott cselekvés egyes lépéseit jelző képre képre a felnőtt rámutat vagy a gyermeket ösztönzi arra, hogy a képre rámutasson. Ezután E/1. személyben hangosan megnevezi az elvárt mozzanatot (pl. kinyitom a csapot, dörzsölöm a fogam). Az elvégzett mozdulat után a következő lépést jelző képre mutatunk rá. A segítségnyújtást (mutatás, gyermek ösztönzése, cselekvés megnevezése) fokozatosan hagyjuk el.

2.2.4 A szociális megértést és kölcsönös kommunikációt támogató vizuális stratégiák

2.2.4.1 Augmentatív-alternatív kommunikáció

Nem beszél a gyerek!

Ez a fejezet azoknak a szülőknek és szakembereknek szól, akik azoknak a gyermekeknek a kommunikációját szeretnék segíteni, akik még nem beszélnek, bár a vizuális stratégiák beszélő autizmussal élő gyermekeknél is igen fontosak a kommunikáció támogatásában. Gyakran tapasztaljuk, hogy az autizmussal élő gyermekeknél a hagyományos technikákon alapuló beszédindítás sikertelen. A gyermek kérésre nem választja ki pl. azt az állatot, hangszert, aminek a hangját hallotta, nem mutat rá kérésre képekre, nem utánozza a felnőtt által kiadott hangokat, nem lehet őt rávenni arra, hogy tükör előtt megfigyelje és utánozza a felnőtt ajak- és nyelvmozgásait. Természetesen nem kell lemondani arról, hogy a gyermek ezeket a gyakorlatokat, mely a beszéd beindulását segíti, előbb-utóbb sikeresen teljesítse, de a tapasztalatok szerint ennél hatékonyabb, ha autizmusspecifikus módszerekkel segítjük a gyermek kommunikációját.

Sok gyermek minden tanítás nélkül is próbálkozik azzal, hogy a beszéd hiányát valamilyen módon helyettesítse. Ha sétálni szeretne, odahozza a cipőjét, ha szomjas, akkor a cumisüvegét vagy a poharát, ha filmet szeretne nézni, akkor a kezünkbe nyomja a kedvenc DVD-filmjének a dobozát.

Más gyerekek önállóan nem találnak rá erre a helyettesítésre, így egyetlen eszközük kívánságaik közlésére a sírás vagy a felnőtt kezének húzása, irányítása marad.

A hiányzó beszéd pótlására, helyettesítésére számos kommunikációs rendszer létezik, ezek közül most csak néhányat mutatunk be részletesebben. Választásunk alapja az, hogy azokat a módszereket fejtjük ki részletesebben, melyek tapasztalataink szerint a korai életkorban hatékonyak bizonyulnak abból a szempontból, hogy jó eséllyel könnyen megtaníthatók a gyermekeknek.

2.2.4.1.1 Kommunikáció természetes gesztusokkal

A tipikus fejlődésű gyermekek a szavak megjelenése előtt vagy a szavak használata mellett gesztusokkal pótolják vagy árnyalják, egészítik ki jelzéseiket. Ilyen a mutatás, a karok felemelése, a felfelé irányuló, nyitott tenyér nyújtása, a bólintás vagy fejrázás.

Ezek olyan gesztusok, melyeknek a jelentése minden ember számára egyértelmű, tehát ha valaki ezeket a jelzéseket küldi felénk, akkor pontosan tudjuk dekódolni.

A gesztusok használatának további előnye, hogy nem feltétel hozzá az elvont fogalmak megértése, a szimbolikus gondolkodás, tehát viszonylag könnyebben elsajátítható. Az előnyök mellett számos korlát is felmerül a használata során. Az egyik az, hogy főleg kérésre és elutasításra lehet használni, s korlátozódik az „itt és most”-ra, tehát pl. csak arra a dologra tudunk rámutatni, vagy azt tudjuk nyitott tenyérrel elkérni, ami jelen van. A másik korlátja az, hogy a gesztusok hatékony használata megkívánná, hogy a gesztus használata előtt a személy egy másik személlyel közös figyelmet kezdeményezzen, egyszerűbben fogalmazva: mielőtt a gyermek rámutatna egy tárgyra vagy bólintana, meg kéne győződnie arról, hogy a másik személy ezt valóban látja. Az autizmus olyan fejlődési zavar, ami többek között annak a megértését korlátozza, hogy miért szükséges közös figyelmi helyzeteket kezdeményezni és ellenőrizni.

A gesztusok tanításában a fizikai prompt módszerét használjuk, ezen kívül szerencsés, ha kezdetben van egy segítőnk is. Tekintsük át a leggyakrabban használt gesztusokat!

Karok emelése

- Találjunk ki olyan helyzeteket, amikor azt szeretnénk elérni, hogy a gyermek felkérkedjen. Erre alkalmas helyzet, pl. amikor a gyermeket ölben hintáztatjuk vagy körbeforgatjuk, majd letesszük. Valószínű, hogy ha a gyermeknek tetszett ez a játék, akkor kérni folytatja a folytatását, tehát kezdetben megpróbál „visszamaszni” ránk. A segítő ekkor hátulról fogja meg a gyermek karját, majd emelje magasra. Ekkor vegyük fel a gyermeket, s hintáztassuk vagy pörgessük ismételten. A segítő fokozatosan csökkentse a segítségadás mértékét. Ügyeljünk a gyakorlásnál arra is, hogy cserélődjenek a személyek és a szituáció, tehát a gyermek tapasztalhasssa meg, hogy a karok felemelésével azt érheti el, hogy a felnőttek felemelik őt.

Nyitott tenyérrel kérés

- Válasszunk egy olyan játékot, mellyel csak akkor tud a gyermek játszani, ha megszerzi a szükséges részeit. Erre alkalmas játék pl. a golyópálya vagy a formabera-kó. Tegyük pl. a golyópályát a gyermek elé, a hozzá tartozó golyót pedig emeljük fel a gyermek látótávolságába. A gyermek, mikor észreveszi a golyót, szeretné azt megszerezni, elvenni. Amikor a gyermek nyúl, ezzel egy időben a gyermek háta mögött ülő segítő formálja a gyermek tenyerét „nyitott tenyérre”, segítsen a gyermek tenyerét kinyújtani felénk, amibe tegyük bele azonnal a golyót. A hátsó segítő fokozatosan csökkentse a segítség mértékét, tehát pl. a következő lépésben már ne formálja a gyermek tenyerét, hanem csak a kézhatárt érintse, miközben a kar előrenyújtását még irányítja.
- Ügyeljünk arra is, hogy többféle szituációban is gyakoroljuk a kérés gesztusát, tehát a gyermek különböző személyektől és többféle tárgyat is kérjen el.

Fej rázása, bólintás

- Tegyük egy nyitott polcra, de a gyermek számára elérhetetlen magasságba érdekes és a gyermek számára közömbös tárgyakat. Irányítsuk a gyermek figyelmét a tárgyakra. Valószínű, hogy a gyermek valamilyen módon (pl. nyújtózni kezd a tárgyak felé) jelzi, hogy szeretné a tárgyat megszerezni. Vegyünk le egy olyan tárgyat, amit a gyermek egyáltalán nem akar. Valószínű, hogy a gyermek semmilyen jelzést

nem fog kezdetben adni, csak nyújtózni fog továbbra is a tárgyak felé. A polcról levett tárgyat közelítsük a gyermek felé, de ne adjuk oda neki, miközben a hátsó segítő óvatosan fogja meg a gyermek fejét, s segítsen abban, hogy kivitelezni tudja a fejbólintást vagy -rázást. Gyakoroljuk ezt a gesztust is minél több alkalommal, miközben a segítő egyre kevesebb segítséget nyújt. Ügyeljünk a gyakorlásnál arra is, hogy cserélődjenek a személyek.

Ujjal való rámutatás

- Az előző példához hasonlóan tegyünk egy nyitott polcra, de a gyermek számára elérhetetlen magasságba érdekes tárgyakat. Irányítsuk a gyermek figyelmét a tárgyra. Valószínű, hogy a gyermek valamilyen módon (pl. nyújtózni kezd a tárgy felé) jelzi, hogy szeretné a tárgyat megszerezni. Emeljük fel a gyermeket, s közelítsük meg vele annyira a tárgyat, hogy az ujjai végével elérhesse azt. Ekkor fogjuk meg a gyermek kezét, s igazítsuk el az ujjait: a mutatóujját kivéve hajlítsuk be az összes ujját, a mutatóujjat pedig érintsük a tárgyhoz. Adjuk a gyermek kezébe a tárgyat. Ha a mutatóujjal történő érintő mutató már megy, akkor lassanként távolodjunk el a tárgytól, miközben a gyermeket még felemeljük, majd utolsó lépésként a fel-emelést is hagyjuk el.
- Ügyeljünk arra, hogy a mutató gesztusát is több személlyel tudja gyakorolni a gyermek.

2.2.4.1.2 Kommunikáció tárgyakkal

A tárgyakkal végzett kommunikáció során azt tanítjuk meg a gyermeknek, hogy kívánságait tárgyak átadásával jelezze a személyek felé. A tárgyak átadásával történő kommunikáció előnye, hogy jelentésük eléggé egyértelmű, tehát dekódolásuk nem okoz nagy nehézséget (pl. ha a gyermek átadja a cipőjét, eléggé egyértelmű, hogy indulni szeretne). A tárgyak használatának további előnye, hogy nem feltétel hozzá az elvont fogalmak megértése, a szimbolikus gondolkodás, tehát viszonylag könnyebben elsajátítható. A gesztusokkal ellentétben már nem korlátozódik az „itt és most-ra”, tehát olyan kívánságokat is lehet tárggyal jelezni, melyek nincsenek jelen (pl. a slusszkulcs átadásával kérni lehet az autózást, nem kell, hogy az autó is jelen legyen). A gesztusokkal szemben a tárgyak átadása egyértelműen biztosítja az üzenet célba érését, tehát a gyermek a tárgyat úgy is át tudja adni, hogy előtte nem hívta fel a másik személy figyelmét, tehát a tárgyakkal való kommunikációhoz nem kell közös figyelmet kezdeményezni és annak létrejöttét ellenőrizni.

A tárgyakkal való kommunikáció hátránya, hogy míg a kezünk „kéznél van”, tehát a gesztusokkal való kommunikációhoz nem kell a kommunikációs eszközt a gyermeknek magánál tartani, addig a tárggyal való kommunikáció előfeltétele a tárgy jelenléte. A valódi tárgyakkal való kommunikációhoz biztosítani kell a tárgy folyamatos meglétét, ami gyakran akadályba ütközik vagy plusz terhet ró a környezetre, hiszen ha a gyermek elmegy otthonról, vinni kell a tárgyakat is, illetve nem biztos, hogy minden tárgy szállítható.

Ezen a problémán segít, ha a gyermek nem valódi tárggyal kommunikál, hanem valamilyen kicsinyített tárggyal vagy egy valódi tárgy darabjával (pl. nem egy igazi pohárral, tányérral, hanem egy gyermekjátékból való kicsinyített pohárral, tányérral jelzi az éhséget, szomjúságot vagy a hintázást a hinta egy darabjával, pl. a kicsúszást megakadályozó láncsal vagy csattal kéri). A kicsinyített tárggyal vagy a tárgy egy darabjával való kommunikálás

viszont a gyermek részéről már bizonyos fajta elvonatkoztatást igényel, és vannak olyan gyermekek, akik a gondolkodásnak erre a szintjére már nem képesek.

A tárgyakkal való kommunikálás másik hátránya az, hogy használhatósága eléggé behatárolt, tehát kevés dolog kommunikálható egyértelműen tárgyakkal (pl. a cipő jelezheti, hogy a gyermek szeretne kimenni, de nem elég differenciált jelzés ahhoz, hogy ennek a pontos helyét – nagymama, játszótér, bolt, park – jelezze.

Felsorolunk néhány tárgyjelet, melyet megtaníthatunk a gyermeknek.

éhség	tányér
szomjúság	pohár, műanyag palack vagy cumisüveg
séta, elmenés otthonról	cipő, slusszkulcs, kismotor, bevásárlókosár, homokozólapát, kisvödör
film nézése	DVD-tok
buborék fújása	buborékfújó

Természetesen nagyok az egyéni különbségek, hogy melyek azok a tevékenységek, szükségletek, melyek a gyermek számára fontosak és ezért tanítandók. Abban is nagyok az eltérések, hogy melyik tevékenység, szükséglet jelzésére melyik tárgy a legmegfelelőbb. Ennek eldöntésében a gyermek megfigyelése, ismerete tud segíteni.

A tárgyakkal való kommunikáció tanításában a fizikai prompt módszerét használjuk, ezen kívül szerencsés, ha kezdetben van egy segítőnk is.

A tárgyakkal való kommunikálás tanítását egy példán keresztül mutatjuk be.

A szomjúság jelzését egy pohárral szeretnénk megtanítani. Ültessük le a gyermeket egy asztalhoz, s üljünk le vele szemben (ez azért fontos, mert ebben a helyzetben a gyermek jobban tud a feladatra koncentrálni, mintha egy nagyobb térben szaladgálna). Tegyük a gyermek elé egy poharat, s öntsünk bele pár kortyit a kedvenc italából. Azért töltünk egyszerre csak keveset az innivalóból, hogy a gyermeket ösztönözzük arra, hogy újból kérjen az italból, s ezáltal növelhetjük a tanulásra-gyakorlásra fordított időt. A többi innivaló legyen nálunk egy átlátszó üvegben vagy az ital eredeti dobozában, ha azt a gyermek biztosan felismeri. A gyermek valószínű, hogy rögtön megissza az innivalót, majd megpróbál egyedül tölteni magának. Ekkor a segítő a gyermek mögé állva fogja meg a gyermek kezét, helyezze rá a pohárra, majd segítsen a gyermeknek a pohár átadásában. Töltsünk azonnal újból egy keveset a gyermek poharába. Gyakoroljuk a kérést minél többször úgy, hogy a segítő fokozatosan egyre kevesebbet segítsen a pohár megfogásában és átadásában.

Az is előfordulhat, hogy a gyermek az üres pohárral csak tanácstalanul üldögél. Ekkor közelítsünk a gyermek pohara felé az itallal, de ne öntsünk bele, hanem várjuk meg, hogy a gyermek valamilyen jelzést (nyöszörgés, doboz megfogása) adjon. A jelzés pillanatában a gyermek mögött álló segítő fogja meg a gyermek kezét, helyezze rá a pohárra, majd segítsen a gyermeknek a pohár átadásában. Töltsünk azonnal újból egy keveset a gyermek poharába. Gyakoroljuk a kérést minél többször úgy, hogy a segítő fokozatosan egyre kevesebbet segítsen a pohár megfogásában és átadásában.

A pohár átadását gyakoroljuk minél többször több személlyel is. Ha a pohár átadása már egyedül is megy, akkor úgy is gyakoroljuk az átadást, hogy a gyermek a földön áll, de egy kicsi asztalon legyen mellette a pohár. Ha a pohár átadása így is jól megy, akkor lépünk egy lépést hátrább a gyermektől úgy, hogy a pohár átadásához neki is lépnie kelljen felénk. Lassan, fokozatosan növeljük annyira a távolságot, míg a gyermek képes lesz úgy is odahoznia a poharát, hogy nem lát minket.

A gyermek poharát, amivel a szomjúságát jelzi felénk, tartsuk olyan állandó helyen, amit a gyermek egyedül is elér.

Az egyes tárgyak jelentését, azokkal való jelzés lehetőségét egyesével tanítsuk meg a gyermeknek. A jelzésre használt tárgyakat tartsuk a gyermek számára elérhető, állandó helyen.

2.2.4.1.3 Képcserén alapuló kommunikáció

Létezik egy nagyon hatékony módszernek bizonyuló alternatív kommunikációs módszer, amit Andrew Bondy és Lori Frost dolgozott ki, a módszer neve pedig Picture Exchange Communication System, rövidítve PECS módszer. Magyarra talán a képek cseréjén alapuló kommunikációs rendszernek lehet lefordítani. (Bondy, 1996)

A PECS egy AAK-ba (augmentatív és alternatív kommunikáció) sorolható rendszer. Az augmentatív latin szó, ami azt jelenti, hogy hozzátenni, kiegészíteni. Tehát az augmentatív kommunikáció soha nem irányul pusztán a hiányzó beszéd helyettesítésére, hanem a meglévő készségekre építve, új, kibővített (augmentatív) és/vagy más eltérő (alternatív) kommunikációs csatornák megnyitását jelenti.

A képcserés kommunikációval (PECS) kommunikáló gyermek a nála lévő képet átadja egy személynek, aki odaadja a gyermek által óhajtott dolgot vagy elvégzi a gyermek által kért cselekvést (pl. Pörgess! Hintáztass! Fújd fel a lufit! Labdát kérek!). Tehát a gyermek a nála lévő képet „becseréli” egy olyan tárgyra, cselekvésre, amit szeretne.

Vegyük sorra, hogy a tapasztalatok szerint miért ez az alternatív kommunikációs forma tűnik az egyik leghatékonyabbnak:

- A képcserés kommunikációs rendszer által a gyermek számára konkrétta, lassabbá és vizualizálttá válik a kommunikáció adok-kapok jellege, a gyermek kérését (kép átnyújtása) a felnőtt válasszal (tárggyal, tevékenységgel) viszonzza.
- A PECS nem vár el olyan készségeket, képességeket – ellentétben más alternatív kommunikációs módszerekkel szemben (pl. Bliss-jelek vagy a siketek számára kidolgozott jelnyelv) – melyek az autizmussal élők számára nehezen vagy nem kivitelezhetők. Ezek pl. az utánzás készsége, a szemkontaktus, az arc odafordítása a beszélőhöz vagy olyan motoros készségek, amellyel az adott személy még nem rendelkezik (pl. a jelnyelvben alkalmazott bonyolult jelek). Ezeket valami egyszerűbb cselekvéssel (kép átadása) helyettesíti.
- A PECS a kérések kifejezésére olyan szimbólumokat (fotókat, képeket) használ, melyek kevésbé elvontak más alternatív rendszerekhez képest, tehát ebből kifolyólag a gyermekek által könnyebben értelmezhetők.

- A gyermek érdeklődéséből kiindulva építkeznek, a motiváció mindvégig biztosított (más módszereknél a gyermeket arra próbálják rábírni, hogy a tanár által választott téma mentén gyakoroljon).
- A spontán, önálló kezdeményezéseket bátorítja, a gyermeket kezdeményezni és válaszolni egyaránt megtanítja (az autizmussal élő gyermekek gyakran rendkívül passzívak a kommunikációs helyzetekben, inkább válaszadó, instrukciókövető pozícióba szorulnak, mely rendkívül kiszolgáltatottá teszi őket).
- A tanulás folyamata az autizmussal élő gyermekek fejlődésének típusos jellemzőihez igazítottak.

Hogyan fogjunk hozzá a PECS tanításához?

A PECS tanítása 6 egyértelmű szakaszra bontható.

Az első szakaszt egy előkészítés előzi meg, melynek során olyan dolgokat kell keresni, amit az adott gyerek szeret. Ez lehet enivaló (ropi, túró rudi, mazsola, gabona pehely), innivaló (gyümölcslevek), játék, (buborékfújó, bűgöcsiga, golyópálya) vagy tevékenység (a gyerek forgatása, hintáztatása, térden lovagoltatása, pokrócban lengetése). Mindenképpen az adott gyermek preferenciáját kell követni.

A tanítás első fázisában érdemes olyan ételeket, italokat, játékokat, tevékenységeket kiválasztani, melyek alkalmasak arra, hogy a gyakorlások számát növeljék. Minél több lehetősége, alkalma nyílik a gyermeknek a tanulásra, annál gyorsabban fogja a kép átadását elsajátítani. Ezért az ételeket, italokat érdemes kisebb adagokban odaadni a gyermeknek, pl. 6-7 szem mazsolát vagy gabonapelyhet, egy falat túró rudit, néhány korty innivalót. A játékoknál, tevékenységeknél inkább olyat válasszunk, amivel a gyermek nem boldogul egyedül, tehát ha a folytatását szeretné kérni, akkor szüksége lesz a felnőttre (pokrócban hintázás, buborékfújás), vagy a játék működéséhez szüksége lesz bizonyos eszközre, ami a felnőttnél van (golyópályához szükséges golyók).

A következő lépés, hogy minden kiválasztott dologhoz készítünk egy szimbólumot, (rajtot, fotót) törekedjünk arra, hogy a gyermek számára ez felismerhető és értelmezhető legyen, azaz feleljen meg a gyermek szimbólummegértési szintjének (lásd 2.2.2. fejezet).

Ennek során:

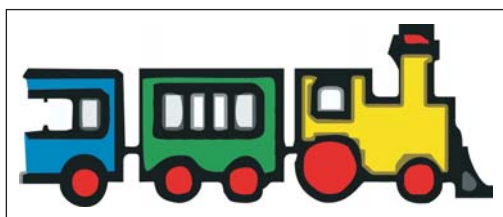
- Felhasználhatjuk az ételek csomagolását (pl. a túró rudi papírjának egy részéből készítünk képet).



- Fotót készíthetünk az adott játékról. A fotó készítése során ügyeljünk arra, hogy semleges legyen a kép háttere, valamint a háttértől egyértelműen különüljön el a lényeg, vagyis a tárgy.



- A tevékenység kérését úgy oldhatjuk meg, hogy a gyermeket fotózzuk le az adott tevékenység közben, tehát pl. amikor hintázik vagy pörgetjük.
- A tárgyról, cselekvésekről készíthetünk rajzokat is. A rajz a valódi tárgyat kevésbé élethűen tudja megjeleníteni, ezért ez a szimbólumforma sok gyermek számára túl elvont és ettől értelmezhetetlen lesz.



A képek elkészítése során érdemes a kép méretére is figyelni. A kép ne legyen 3×4 cm-nél kisebb, de nem érdemes 7 cm-nél nagyobbat sem készíteni. A tartósság megőrzése érdekében a képet célszerű lamináló géppel fóliázni, de a kép kartonra történő felragasztása és szélesebb ragasztószalaggal való bevonása is elegendő lehet. A képek hátuljára ragasszunk egy kicsi öntapadós tépőzárdarabot.

Ezen kívül szükségünk lesz még egy A/5-ös méretű gyűrűs mappára is. A mappa belsejébe tegyünk műanyag lapokat, a lapokra ragasszunk két függőleges irányú tépőzárcsíkot, ezek a lapok a képek tárolására szolgálnak majd a későbbiekben. A mappa kemény, külső oldalára szintén ragasszunk két függőleges irányú tépőzárcsíkot. Ezzel minden olyan dolgot elkészítettünk, amire szükségünk lesz a tanítás elkezdéséhez.



1. szakasz – fizikai irányítással segített képátadás

A tanítás első két szakaszához hívunk mindenképpen egy segítőt is. A segítő a gyermek háta mögé állva a prompt módszerével segíti a képátadást, melynek során kezdetben a kép megfogását és átadását is irányítja. A teljes fizikai irányítást fokozatosan, lépésről lépésre csökkentjük.

A tanítás során ülünk le a gyermekkel szemben, a segítő álljon a gyermek háta mögé. A gyermek és közénk tegyük le egy olyan dolog képét, ami a gyermek számára fontos (mivel csak egy szimbólumot használunk, nem követelmény, hogy a gyermek értse annak jelentését). A gyermek számára fontos dolgot emeljük fel szemmagasságba, ezzel próbálva a gyermek figyelmét a dologra irányítani. A gyermek, ha észreveszi a dolgot, akkor valószínű, hogy nyúlni fog érte, próbálja majd megszerezni. Amikor a gyermek nyúlni kezd a dolog felé, a hátsó segítő fogja meg a gyermek kezét, helyezze rá a kívánt dolog képére, segítse a képet megfogni és a kinyújtott tenyerünkbe beletenni. Amint a kép megérkezik a tenyerünkbe, adjuk oda a gyermeknek a kívánt dolgot.

Mi történik akkor, ha a gyermek nem nyúl a kívánt dolog felé?

Ha rögtön a gyakorlás elején tapasztaljuk ezt, akkor valószínű, hogy a gyermeket nem érdekli aktuálisan az általunk felkínált tárgy. Semmiképpen ne reagáljunk úgy erre a helyzetre, hogy a hátsó segítő ösztönzi a kép átadását a gyermek kommunikációt kezdeményező nyúlása nélkül. A kommunikációt minden esetben a gyerek kezdeményezze, s ebben a fázisban a gyerek kezdeményezése a tárgy után való nyúlásból áll. Próbálkozzunk ebben az esetben egy másik tárggyal.

Ebben a fázisban a kép átadását több tárggyal, tevékenységgel kell gyakorolni, de egyszerre mindig csak egy tárgy megszerzését ösztönözzük, a gyermek előtt pedig csak az éppen aktuálisan megszerzendő tárgyat ábrázoló kép legyen.

Kezdetben a gyermektől érkező képet a kinyújtott tenyerünkkel várjuk. A kép várása közben nem adhatunk és a segítő sem adhat semmilyen kommunikációt kezdeményező szóbeli segítséget, tehát nem kérdezheti meg a gyermektől, hogy „Mit szeretnél?“, valamint nem mondhatja meg a gyermeknek, hogy mi tegyen, pl. „Fogd meg a képet!“ „Kérem a képet!“ „Add ide a képet!“. Ez azért fontos, hogy a gyermek a kérését ne kösse egy szóhoz, késztetéshez, mivel a helyzet lényege, hogy a gyermek kezdeményez.

Ha a kép átadása már jól megy a nyitott tenyerünkbe, ezt a segítséget is halványítsuk el, vagyis a kép érkezését ne várjuk a kinyújtott tenyerünk jelzésével, hanem csak ülünk nyugodtan és várjunk. Szükség esetén a hátsó segítő támogathatja a gyermeket abban, hogy a képet átadja.



Addig gyakoroljuk a kép átadását, míg a gyermek a hátsó segítő mindennemű segítségével önállóan képes lesz a kívánt tárgy képét átadni nekünk. Az egyes gyermekek között nagyon nagy az egyéni különbség abban, hogy milyen gyorsan tanulják meg a kép átadását. Néhány gyermek megtanulja már 4-5 képátadás gyakorlása során, másoknak pedig ennél sokkal hosszabb ideig (akár hónapokig) fog tartani. A gyakorlás során cserélgessük a kommunikációs partner és a segítő szerepét, lehetőség szerint a gyermeknek minél több személlyel legyen alkalmja a helyzetet kipróbálni, ezzel szeretnénk biztosítani, hogy a gyermek a kép átadását ne csak egyetlen személyhez kösse.

Ha a kép átadása már megy önállóan, akkor vegyük elő a gyűrűs mappát, és helyezünk el egy képet a mappa tetején. Gyakoroljunk úgy is a kép átadását, hogy a gyermeket hozzászoktatjuk a kép tépőzárról való levételére is.



2. szakasz – az „utazás” tanítása. Kommunikációs partner megkeresése

Az első szakaszban olyan távolságra helyezkedtünk el a gyermektől, hogy a gyermek a képet nyújtózkodás nélkül tudta átadni nekünk. A második fázisban arra szeretnénk megtanítani, hogy a kommunikációs partner (jelen esetben mi) nem áll készenlétben, várva a kép átadást, hanem a gyermeknek meg kell keresni azt a személyt, akinek majd a kívánságát szeretné kifejezni.

Ezt úgy érhetjük el, hogy fokozatosan, méterről méterre növeljük a köztünk és a gyermek közötti távolságot. Tehát a gyermeknek kezdetben távolodnia kell a kívánt tárgytól, hiszen meg kell fognia a képet, ami messzebb van, mint a kívánt tárgy, s csak utána közelelhet a kívánt tárgy felé.

Ebben a fázisban is szükség lesz a hátsó segítőre, aki visszavezeti a gyermeket a képhez, s utána segíti a kép átadást.

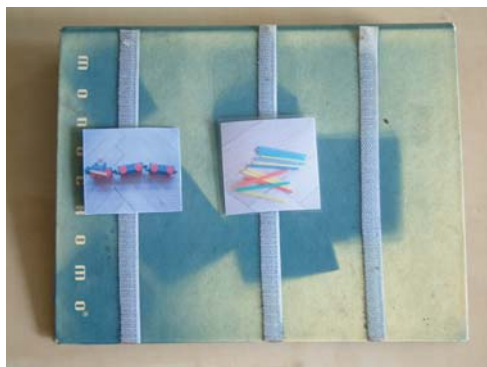
Ezt a fázist is addig gyakoroljuk, míg a gyermek mindennemű segítség nélkül is képes lesz egy távolabbi ponton tartózkodó kommunikációs partnertől egy tárgyat megszerezni a megfelelő kép átadásával.

3. szakasz – a képek megkülönböztetése

Az első két fázis során a gyermek fokozatosan függetlenné vált a felnőtt segítő irányításától, és megtanulta, hogy a kommunikáció egy kétirányú folyamat, vagyis kialakítottunk egy olyan fontos készséget, amire a későbbiekben építhetünk. Az eddigi szakaszokban a gyermeknek tulajdonképpen nem kellett külön figyelmet fordítania arra, hogy az átadott képen mi van, hiszen egyszerre csak egy kép állt rendelkezésére, és az a kép azt ábrázolta, amit éppen meg akart szerezni. Ebben a fázisban már azt szeretnénk megtanítani a gyermeknek, hogy figyeljen oda a képek jelentésére is.

A tanítás elkezdése előtt szükségünk lesz egy olyan tárgyra és az azt ábrázoló képre, ami a gyermek számára közömbös, tehát semmilyen érdeklődést nem vált ki belőle. Ez a tárgy gyermekenként nagyon különböző lehet, pl. egy üres átlátszó doboz vagy egy haszontalan műanyag darab.

Helyezzük el a két képet a gyűrűs mappa tetején lévő tépőzár csíkon, majd mutassuk meg mind a két választható, kérhető tárgyat a gyermeknek.



Azt a tárgyat adjuk oda,, amelyiknek a képét átadta, tehát ebben a fázisban a gyermek tapasztalatszerzés útján tanulja meg megkülönböztetni a képeket. Azért használunk a gyermek számára közömbös képet, hogy megtapasztalhassa, nem mindegy, melyik képet adja oda. Ez két kedves dolog esetében nem tudna működni. Azért, hogy elkerüljük azt a hibát, hogy a gyermek nem a kép tartalmát figyeli, hanem a helyét (pl. mindig a jobb oldali képet kell odaadnia, hogy a kívánságát megkapja), cserélgezzük a két kép helyét, tehát a két kép legyen egymás mellett és egymás alatt is.

Ha a folyamatos gyakorlás során azt tapasztaljuk, hogy a gyermek biztosan tud differenciálni két kép között, fokozatosan növeljük a képek számát, tehát most már egyszerre több olyan dolog is szerepelhet, ami a gyermek számára fontos. A bővítést addig végezzük, míg a gyermek legalább 20-25 dolog között tud biztonságosan választani. Jussunk el addig a szintig, hogy a gyermek nem látható dolgokat is el tudjon kérni, tehát pl. úgy kérjen el játéktárgyakat, hogy azokat előtte ne lássa a polcon, vagy előtte ne hívjuk fel rá a figyelmét mint a tanulási szakaszban.

A gyermek számára már ismert képeket tartunk a gyermek gyűrés mappájának a belsejében, a mappa külső, kemény fedelén pedig azokat helyezük el, amit aktuálisan választhat.

Ebben a fázisban minden gyermek megpróbálja azoknak a dolgoknak a képét is átadni, ami a mappa belsejében van, tehát aktuálisan nem kérhető. Elérkezett az idő arra, hogy a gyermeknek „nem”-et mondjunk egy kívánságra. Nem lehet pl. a nap bármelyik szakában mértéktelenül nassolni vagy egész nap hintázást vagy vízzel pancsolást kérni.

A tanulás első fázisaiban a gyermek minden képpel kért kívánságát azonnal teljesítettük, mert azt szerettük volna, hogy megtapasztalja, képes hatni a környezetére, érdemes a képekkel kommunikálni. Amíg ez a tudás a gyermek fejében meg nem szilárdult, nem mondtunk „nem”-et. Amikor a gyermek már biztosan tud 20-25 kép közül választani, bátran tároljuk a képeket egy helyen. Tanítsuk rá a gyermeket arra, hogy azok között a dolgok között választhat, amit a könyv fedőlapján talál, míg a többi dolog pillanatnyilag nem kérhető. Segítséget jelent a gyermeknek, ha a „nem” mellett választ kaphat arra is, hogy akkor mikor „igen”, vagyis mikor kérheti megint azt a dolgot. Ebben a kérdésben az előző fejezetben bemutatott vizuális segítség, a napirend segíthet. Pl. a napirenden jelölt „uzsonna” jelre mutathatunk és megmutathatjuk, hogy akkor lehet „túró rudít” enni, vagy a szabadidő jelre mutatva jelezzük, hogy akkor van lehetőség ismételtlen a hintázásra.

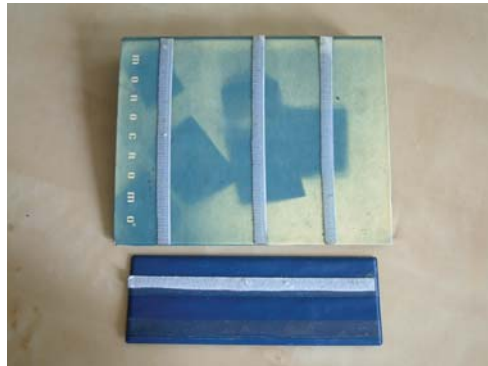
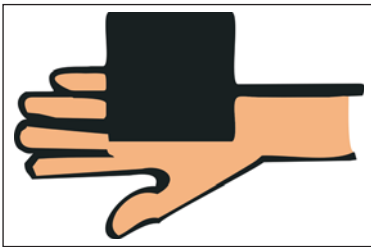
A képekkel való önálló kommunikáció elsajátítása mellett célunk, hogy a gyermekek elsajátítsák a szavak kiejtését is. Ebben a fázisban a képek átadásakor kezdjük el kiejteni az elkért tárgy vagy a kívánt cselekvés nevét is. Pl. a gyermek átadja a „Pörgess” képet, amit átveszünk, s egyúttal mondjuk a kívánt cselekvés nevét is: „Pörgess”, majd utána megpörgetjük a gyermeket. Ebben a szakaszban a gyermek már biztosan tudja, hogy a kép átadásával teljesül a kívánsága, tehát „húzhatjuk egy kicsit az időt” azzal, hogy többször elismételjük a kívánt dolog nevét, esetleg a szánkra irányítjuk a gyermek figyelmét, hátha elismétli a gyermek a hallott szót, esetleg elkezd valamilyen szókezdeményt mondani.

4. szakasz – mondatok szerkesztése

A mondatok szerkesztése során azt szeretnénk elérni, hogy a gyermek egy vagy több kép és a „kérek” szimbólum felhasználásával tudjon nem látható dolgokat elkérni.

Ennek tanítása során szükségünk lesz egy mondatcsíkra és a „kérek” szimbólumára.

A mondatcsík egy kb. 7×3 cm-es vastag kartonlap. A kartonlapot fóliázzunk le és a rövidebb oldal közepéből kiindulva ragasszunk egy tépőzár csíkot végig a hosszabbik oldal mentén.



A tanítás lépései két szakaszból állnak:

- az első lépésben még mi rögzítjük a mondatcsíkra a „kérek” szimbólumát,
- a második lépésben már a gyermek keresi ki a „kérek” szimbólumát.

Az első lépésben a mondatcsík elejére helyezük rá a „kérek” szimbólumát, majd a mondatcsíkot helyezük el a gyermek PECS könyvének a fedőlapján.



Ezután mutassunk fel a gyermeknek egy számára kedves tárgyat. Ebben a fázisban sem segíthetjük a gyermeket azzal, hogy a tárgy felemelésekor megkérdezzük: „Mit szeretnél?” A tárgy felemelésével hívjuk fel a gyermek figyelmét a kérhető dologra, illetve mondhatjuk pl. a következőt, „Andris, van lüfi”.

A gyermek kezdetben a már általa ismert módon akarja elkérni ezt tőlünk, tehát kikeresi a tárgy képét és megpróbálja átadni. Ekkor segítsünk a gyermeknek abban, hogy az általa kiválasztott képet, tehát a kívánt dolog képét tegye rá a mondatcsíkra a „kérek” szimbóluma után. Prompt segítségével a mondatcsíkot vegye le a gyermek a könyvének az elejéről, majd a mondatcsíkot adja át a kommunikációs partnernek.

A mondatcsíkot átvevő felnőtt hangosan mondja ki a mondatot, tehát pl. „Kérek labdát”.

Ezt a szakaszt addig gyakoroljuk, míg a gyermek önállóan nem lesz képes arra többféle spontán helyzetben, hogy a „kérek” szimbóluma után a mondatcsíkra helyezze a kívánt dolog képét, majd a mondatcsíkot önállóan átadja.

Ha ez a mondatcsík átadása segítség nélkül is megy már, akkor a következő lépésként arra tanítjuk meg a gyermeket, hogy a „kérek” szimbólumát is ő helyezze el a mondatcsíkon. Ennek tanítása során a „kérek” szimbólumát helyezük el a gyermek könyvének a fedőlapján a kérhető tárgyak, tevékenységek közé. Mutassunk fel a gyermek valamilyen érdekes tárgyat, s prompt módszer segítségével segítsünk a gyerekeknek abban, hogy a mondatcsíkra helyezze el először a kérek szimbólumát, majd utána a kívánt dolog képét. Ezután adja át a mondatcsíkot. Ezt addig gyakoroljuk, míg a gyermek a két kép elhelyezését és a mondatcsík átadását önállóan is képes lesz kivitelezni.



5. szakasz – a „Mit kérsz?” kérdés bevezetése

A negyedik szakasz végén a gyermek megtanulta, hogy vágyait felismerje és kívánságait önállóan jelezze úgy, hogy a „kérek”, valamint a kívánt dolgot jelző szimbólumot a mondatcsíkra helyezze és ezt átadja egy személynek.

A továbbiakban azt szeretnénk megtanítani a gyermeknek, hogy képes legyen kérdésekre is válaszolni. Az első megtanításra váró kérdés a „Mit kérsz?”

A kérdőszavak megértése, megkülönböztetése nehéz feladat. Segítsék a gyermeknek, ha a kérdés elhangzásával egyidőben valamilyen képi szimbólumot is láthat, tehát a kérdés láthatóvá válik. A tanítás megkezdéséhez szükségünk lesz a „Mit kérsz?” kérdés szimbólumára.



A tanítás során ülünk le a gyermekkel szemben, majd mutassunk meg neki néhány érdekes dolgot.

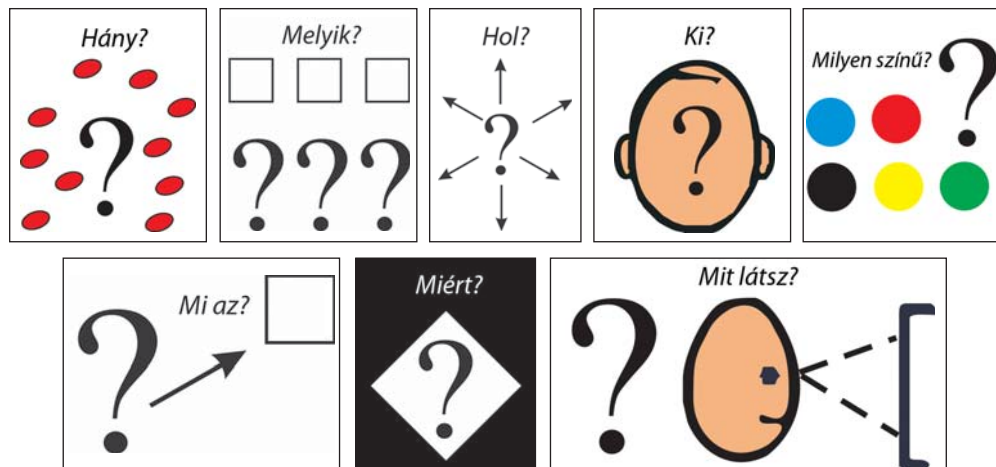
Helyezzük el a gyermek előtt a „Mit kérsz?” kérdés szimbólumát, mutassunk rá a képre, miközben tegyük fel a kérdést. Ösztönözzük a gyermeket arra, hogy válaszoljon a kérdéseinkre, tehát a mondatcsíkra helyezze el a választ.

Gyakoroljuk minél több helyzetben a kérdés megértését, adjunk minél kevesebb segítséget. Kezdetben a kérdés elhangzásakor mutassunk rá a képre, de fokozatosan növeljük azt az időt, ami a kérdés elhangzása és a képre történő rámutatás között eltelik. Törekedjünk arra, hogy a gyermek úgy is megértse a kérdést, hogy a képre már nem mutatunk rá.

6. szakasz – a kommentárt váró kérdések fokozatos, egyenkénti bevezetése

Ebben a szakaszban az a célunk, hogy a gyermek újabb kérdéseket is megértsen és válaszoljon azokra.

A tanítás során szükségünk lesz a kérdések megértését segítő szimbólumokra.



A kérdések tanításának az alapelve az, hogy az újabb kérdéseket egyesével vezessük be. Az új kérdést a „Mit szeretnél?” kérdés megtanításakor alkalmazott módszerrel vezessük be. Az adott gyermektől függ az, hogy melyik új kérdést érdemes először bevezetni. Az a gyermek, aki abban motivált, hogy megkapjon valamit, érdemes a „Milyen színű?” vagy a „Hányat kérsz?” kérdést bevezetni.

Természetesen ebben az esetben a tanítás megkezdése előtt a válaszadáshoz szükséges képeket is el kell készíteni, tehát olyan képeket, ahol számjegyek vagy színek vannak.

A tanítás során pl. lufikat mutatunk a gyermeknek, mert azt nagyon szereti. Oda helyezzük a gyermek elé a „Mit szeretnél?” és a „Milyen színű?” kérdést jelentő képet. Feltesszük a kérdést: „Mit szeretnél?”, miközben rámutatunk a képre. A gyermek kiteszi a „Kérek lufit” mondatot s átadja a mondatcsíkot. A mondatcsík átvétele után visszaadjuk a gyermeknek a csíkot, majd feltesszük a „Milyen színű?” kérdést, miközben rámutatunk a kérdést szimbolizáló képre. A gyermeket arra ösztönözzük, hogy a mondatcsíkon egészítse ki a mondatát az új, színeket jelző képek felhasználásával.

A két új kérdést addig gyakoroljuk, míg a gyermek teljes biztonsággal képes lesz a két kérdést megérteni úgy, hogy közben a kérdést szimbolizáló képre már nem mutatunk rá. A tanítást a kérdések fokozatos bővítésével folytatjuk.

2.2.4.2 „Én-könyv”

Gyakori tapasztalat, hogy az egyébként jó verbális képességekkel rendelkező autista gyermekek is komoly nehézségekbe ütköznek, ha velük megtörtént eseményeket kell felidézniük, elmesélniük. Az eseményekhez kapcsolódó saját és mások érzelmeinek felismerése, beazonosítása és megnevezése szintén megtanítandó feladat.

Nagyon nehéz olyan könyvet találni a kereskedelmi forgalomban ebben a témában, amely felkelti a gyermekek érdeklődését, s olyan szintű információt nyújt, ami örömet okoz, de tanít is.

Ebben nyújt segítséget a személyre szabott „Én-könyv”, mely lépésekre bontja ezt a nagyon összetett, és átláthatatlan kommunikációs-szociális helyzetet.

Az „Én-könyvnek” számtalan variációja létezik, a gyermek megértéséhez, érdeklődéséhez igazodik. Ennek az eszköznek a megértését szeretnénk segíteni, ezért didaktikai szempontból négy részre osztottuk a könyvet, de természetesen ettől a felosztástól el lehet térni.

Az „Én-könyv” megvalósítása során szerezzünk be egy A/4-es vagy A/5-ös méretű gyűrűs mappát, tegyünk bele lefűzhető nejlonokat, valamint két darab sima lapú füzetet.

A könyv első része az énismeretet készíti elő

Gyűjtsünk össze tematikus csoportokba fényképeket, ezeket ragasszuk fel kartonra és tegyük bele a lefűzhető nejlonokba. A fényképek alá mondatokat is írhatunk, pl. „Ábel vagyok. Van egy testvérem, Kati”. Ennek a módszernek a segítségével a gyermek fejlődésével, érdeklődési körének a megváltozásával állandóan bővíthető, változtatható, aktualizálható a képsorozat. A képsorozattal részben az a célunk, hogy bővüljön a gyermek szókinccse, valamint az, hogy fejlődjön az én-képe, tudása saját magáról, szűkebb-tágabb környezetéről.

A fotókat érdemes a következő tematikába elrendezni:

- Család, szűkebb-tágabb környezet személyei
Apa, anya, testvérek, nagyszülők, rokonok, barátok, óvodapedagógusok, óvodás társak, képek a gyermekről a növekedés sorrendjében
- Közvetlen környezet

- A gyermek szobája, otthona, kedvenc játéktárgyai, ételei, otthon végzett cselekvések
- Tágabb környezet helyszínei, tárgyai, cselekvései
Játszótér, uszoda, óvoda, bolt, ahol vásárolni szoktak, tágabb környezetben előforduló tárgyak, amelyek a gyermek számára valamilyen szempontból lényegesek
- Kedvelt és nem kedvelt dolgok tárgyai, cselekvések
- Tevékenységek, melyekben a gyermek sikeres, önálló, és olyan tevékenységek, melyekben még segíteni kell

A gyermekkel nézegessük meg a képsorozatokat, közben a számára fontos képet nevezük meg egyszerű szavakkal, igyekezzünk mi is egy-egy tárgyra, eseményre felhívni a gyermek figyelmét. A felsorolásban javasolt negyedik és ötödik képsorozat képei a bővebb szókinccsel rendelkező gyermek számára már bonyolultabb kifejezések megfogalmazására adnak lehetőséget. Az a tapasztalat, hogy a gyermekek többsége szívesen nézeget olyan képeket, melyeken ő is rajta van. Próbáljuk meg kicsit tudatosabban készíteni a családi fotókat. A szokásos „beállított” képek helyett készítsünk inkább olyan felvételeket, ahol jól megragadható cselekvések történnek, tisztán láthatók az érzelmek és a történések, tehát ne legyen a kép zsúfolt. Érdemes olyan eseményeket is lefotózni, melyek nem szoktak a családi albumokban szerepelni, de a mi célunkra mégis nagyon alkalmasak, pl. a gyermek fogat mos, cipőt húz, fésűlködik, csúszdázik, orrot fúj stb.



A könyv második része a gyermekkel történt fontosabb eseményekről szól (napló)

A könyv második része azt a célt szolgálja, hogy segítse a gyermeknek felidézni és elmesélni, másokkal megosztani a nap eseményeit, a fontosabb történéseket, élményeket. Erre a célra használjuk fel a gyűrűs mappában lévő egyik sima lapú füzetet.

Azoknak a gyermekeknek, akik már jól értelmezik a sematikus rajzokat, képregényszerűen rajzoljuk le a nap folyamán történt egy-egy fontosabb eseményt. A rajzokon szereplő figurákat nem kell pontosan kidolgozni, megfelelőek a pálcikafigurák is, lényegesebb, hogy a figurákon jól felismerhető, a szereplők beazonosítását szolgáló karakterjegyek szerepeljenek (hajszín, hajforma, jellegzetes testalkat, ékszer). A gyermek a rajzokat követve képes lesz felidézni és kezdetben a képekre való rámutatással, később néhány szóval, majd egyre összetettebb formában, bővebb szókinccsel a vele megtörtént eseményeket felidézni, erről mesélni. A rajzok mellé beragaszthatunk egy-egy olyan jellegzetes képet vagy „tárgyat” is, ami a történet szempontjából fontos volt. Pl. ha a gyermek számára fontos történet volt, hogy az automatából csokit vett, akkor a

lerajzolt történet mellé beragaszthatjuk a csoki papírját is. Vagy ha az élmény az volt, hogy a gyermek a játszótéren kergette a galambokat, akkor beragaszthatunk egy galambtollat is.



Azoknak a gyermekeknek, akik a rajzok bonyolult ábráit még nem tudják értelmezni, készítsünk olyan eseményekről képeket, melyek számukra fontosak, örömteliek voltak, pl. apával nézték a metrókat vagy a vonatokat, a játszótéren szórták a homokot, a boltban vettek pudingot. A fotók mellé ragasszunk olyan dolgokat, ami az esemény szempontjából fontos volt és segíti a felidézést, pl. egy kicsi zacskóban homokot, az együtt kilyukasztott metrójegyet vagy a puding záró fóliáját.

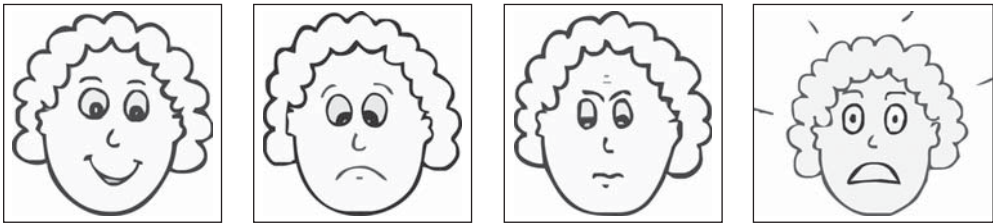
Vegyük elő naponta az élményekről készült rajzokat. Nem baj, ha a gyermek még nem tud beszélni, mutassunk rá egy-egy képre, rajzra, s néhány egyszerű szóval meséljük el az eseményeket. Ösztönözzük arra a gyermeket, hogy élményeit ossza meg a családtagjaival. Pl. ha az élmény az édesanyjával történt, akkor együtt rajzolják le vagy ragasszák be a képet az élmény füzetbe. Beszéljék át együtt a történetet, idézzék fel az eseményeket. Ha hazajön az édesapa vagy a nagyszülők, kérdezzenek rá a gyermekekre, hogy mi történt vele aznap. Az édesanya segíthet a gyermeknek abban, hogy a képek segítségével élményét megossza másokkal.

Szerencsés, ha a történetek megosztásában azok a szakemberek is részt vesznek, akik napközben a gyermekkel vannak, ha már közösségbe jár a gyermek. Az élményfüzet vándorolhat az óvoda és az otthon között, a gyermeket pedig ösztönözhetjük arra, hogy otthoni élményét megossza a közösségben, a közösségben történt élményét pedig otthon.

A könyv harmadik része az érzelmek megnevezésére szolgál

Mielőtt segítenénk a gyermeknek abban, hogy élményeihez kapcsolódó érzelmeit felismerje, beazonosítsa és megnevezze, arra kell megtanítanunk, hogy tudatában legyen annak, hogy léteznek érzelmek, és ezeknek van nevük. Erre szolgál a gyűrűs mappában elhelyezett második sima lapú füzet.

Gyűjtsünk össze minél több egyértelmű érzelmet kifejező képet magazinokból, családi fotókból vagy az interneten letölthető képek segítségével. Ragasszuk be a füzetbe tematikusan a képeket, ennek a segítségével szeretnénk megtanítani az érzelmek felismerését és megnevezését. A négy alap érzelmi állapotot tanítsuk, ez a vidám, a szomorú, a fél és a mérges. Ha a gyermek megtanulta felismerni és megnevezni a képek segítségével az érzelmeket, tanítsuk meg ezek szimbolikus ábrázolását is. A későbbiekben erre is szükségünk lesz.



A könyv negyedik része a legnehezebben elsajátítható készség megértését próbálja segíteni

Csak didaktikailag hívjuk negyedik résznek, tulajdonképpen a könyv második részének a továbbfejlesztése, újabb szemponttal történő bővítése. A célunk az, hogy a gyermek bizonyos történésekhez rendeljen hozzá olyan **érzelmi állapotokat, melyeket az esemény belőle és a másik személyből váltott ki.**

A könyv harmadik részében a gyermeknek megtanítottunk felismerni és megnevezni érzelmi állapotokat és az ezek jelzésére szolgáló szimbólumokat. A célunk az, hogy ha a gyermeknek ez már jól megy, képes legyen a vele megtörtént eseményekhez is érzelmet rendelni (pl. papírt téptem, ez nagyon jó volt), s ha ennek vannak másra vonatkozó következményei, akkor képes legyen ezt is felismerni és megnevezni (anyu nagyon mérges volt, mert a könyvet téptem össze). Természetesen először csak a gyermek szempontját tanítsuk meg értelmezni, s ha ezt már sikerült megértenie, akkor tanítsuk azt, hogy ezek az események a környezetre is hatnak.

2.2.5 Viselkedési szabályokra emlékeztető képek

A viselkedés a gyermekek üzenete a környezet felé, akik a mindennapok során gyorsan kikapasztalják, hogy melyek azok a viselkedések, melyek a leghatékonyabb módon elégtételt ki a személyes vágyaikat, kívánságaikat, s melyek azok, amelyek nem.

Az autizmussal élő gyermekeknél gyakran tapasztalhatunk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek a környezet számára érthetetlenek, zavarók, elfogadhatatlanok. Ezek a viselkedésbeli eltérések sokszor nem szándékosak, háttérükben pedig legtöbbször a bejövő információáradat autizmusból fakadó megértési nehézség áll.

Az autizmussal élő gyermekeknél előforduló viselkedési nehézségek megítélésekor **a szokványos magyarázatok gyakran félrevezetők**, s nem segítik a háttérben álló valódi okok feltárását – pl. a gyerek szándékosan nem akar együttműködni, nem érdekli őt ez a játék, tudatosan bosszant, provokál. Helyesebb, ha úgy gondolkodunk, hogy a gyerek nem tudja, nem érti, hogy vannak elvárásaink, nem érti, hogy a szabályokat miért kellene betartania, nem tudja, hogyan kellene elvárásainknak megfelelnie.

Nem áll rendelkezésünkre olyan objektív lista, mely alapján valakinek a viselkedését pozitív vagy negatív szempontból osztályozni tudnánk, tehát helyesnek vagy problémásnak tudnánk megítélni. Az egyes emberek, a különböző közösségek eltérő toleranciaszinttel, különböző értékrenddel rendelkeznek, így ugyanazt a viselkedést másképpen ítélik meg. Ráadásul más személyek hasonló viselkedését másképpen tolerálhatja ugyanaz az ember, befolyásolhatja a másik emberhez való érzelmi kötődése, ami növelheti elfogadását.

Azt, hogy mit nevezünk egy adott gyermek esetében problémás viselkedésnek, mindig a saját képességeihez és adottságaihoz mérten a környezetében élőknek (szülők testvérek, családtagok, szakemberek) együttesen kell meghatározniuk, pontosan leírniuk, megfogalmazniuk. Problémásnak sokszor csak azokat a viselkedéseket nevezzük, mely a környezet számára zavaróak (hangos kiabálás, tárgyak dobálása), pedig problémásnak kell tekinteni az olyan viselkedést is, ami a gyermek fejlődése szempontjából hátrányos (pl. az a gyermek, aki egész nap az óvodában egyedül vonatozik, nem zavar senkit, viselkedése mégis problémás, hiszen nem tud információt szerezni más tárgyak, játékok működésével kapcsolatban, s kimarad a társas kapcsolatokra vonatkozó tapasztalati helyzetekből).

Problémásnak tekintünk tehát egy viselkedést, ha:

- a viselkedés vagy annak intenzitása nem felel meg a gyermek életkorának vagy fejlettségi szintjének,
- a viselkedés veszélyt jelent magára a gyermekre vagy más személyekre,
- a viselkedés jelentősen akadályozza a világ megismerését, a tanulást,
- a viselkedés jelentősen rontja a gyermek környezetében lévők életminőségét, stresszt okoz,
- ha a viselkedése egy érzelmi-kapcsolati probléma tünete. (Zarkowska és Clements, 2007)

A STAR-modell

A viselkedésproblémák megközelítésének első lépése, hogy pontos, objektív leírást készítsünk a problémásnak ítélt viselkedésről. A leírás során nagyon jól használható „sorvezető” a STAR-modell (Zarkowska és Clements 2007).

A STAR egy mozaikszó, melynek jelentése:

- **S** (Settings) – azaz: körülmények
Tárgyi és személyi környezet, ahol a viselkedés megjelent
Fizikai környezet (zúfolt, zajos, ingerszegény, unalmas, meleg)
Időpontok (délelőtt, este, péntekenként)

Tevékenységek (amit a gyermek a problémás viselkedés megjelenése előtt csinált)
A gyermek fizikai állapota (fáradt, izgága)

A gyermek hangulati állapota (szomorú, levert, izgatott)

- **T** (Triggers) – azaz: kiváltók
Olyan dolog, inger, ami a viselkedést megelőzte
- **A** (Actions) – azaz: cselekvések
A problémás viselkedést jelenti, minden olyan cselekvést, amit a problémás viselkedés megjelenése során a gyermek tesz
- **R** (Results) azaz: következmény
A problémás viselkedést követő történések a környezet részéről.
Fontos számba venni, hogy a gyermek a viselkedésére kapott környezeti reakció következtében mit ért el. Elérte, hogy
 - megkapjon számára fontos dolgot, tárgyat, cselekvést (étel, játék, szociális figyelem, szenzoros inger),
 - elkerüljön vagy befejezzen olyan tevékenységeket, amit nem szeret
 - csökkenjen izgatottsága,
 - megszűnjenek olyan érzelmi hatások, melyek zavarták.

A viselkedésprobléma elemzése feltárhat olyan összefüggéseket, amelyek arra utalnak, hogy:

- a gyermek tágabb környezetében kell változásokat bevezetni (pl. több **vizuális támpontra** van szükség a környezet változásainak a megértéséhez, pl. tér-idő struktúra, napirend);
- **hatékonyabb kommunikációs stratégiát** kell tanítani (alternatív kommunikációs eszköz használatát kell bevezetni ahhoz, hogy pl. a gyermek jelezni tudja, ha segítségre van szüksége);
- fokozatosan hozzá kell szoktatni bizonyos ingerekhez (pl. meg kell tanulnia elviselni a busz hangját ahhoz, hogy utazni tudjon);
- bizonyos merev, funkciótlán szokásokat kell fokozatosan megváltoztatni (pl. ne kelljen minden ablaknak mindig zárva lennie);
- együttműködési stratégiákat kell tanulnia (pl. viselje el, hogy más is leül mellé, tanulja meg, hogyan kell a társánál lévő játékot elkérnie);
- meg kell tanítani a környezetében lévő tárgyak, eszközök használatát (pl. a játékeszközök megfelelő használata segít abban, hogy a gyermek elfoglalja magát).

A viselkedés megfogalmazása, megfigyelése és elemzése a megfelelő megoldási stratégiák megtervezésének alapja. A viselkedés megfigyelésére szánjunk időt, (több napot, hetet) készítsünk róla feljegyzést, amit célszerű táblázatban rögzíteni (STAR-modell egyes megfigyelési lépései). Az összegyűjtött feljegyzésünket elemezzük, ezután tudjuk kidolgozni a megoldási stratégiákat. Fontos, hogy a megoldási stratégiákat mindenki, aki a gyermekkel kapcsolatban áll, megismerje, és egységesen betartsa, csak így remélhetjük, hogy a problémás viselkedés pozitív irányba változzon. Minden új stratégiának szánjunk legalább egy hónap próbát, ez alatt az idő alatt tudunk megbizonyosodni arról, hogy stratégiánk helyes volt-e, vagy szükség lesz kisebb-nagyobb módosításra, esetleg merőben új stratégia kidolgozására.

A gyermek viselkedésének megváltoztatására minden esetben pozitív stratégiákat dolgozzunk ki, ami a helytelen viselkedés helyett elfogadható viselkedéseket tanít, kerüljük a büntetést, ami csak elfedi a problémát, de nem tanít alternatívát.

Hatékony segítségnyújtási módszer az is, ha a gyermekkel kötött megállapodásokat vagy a gyermek felé közvetített elvárásainkat valamilyen vizuális csatorna (kép, piktogram, fotó) segítségével is rögzítjük, ezzel segítve azt, hogy a gyermek képes legyen a problémás helyzetben is a megállapodást vagy az elvárást felidézni, arra emlékezni.



Ha a viselkedésproblémákhoz ezzel a szemlélettel közelítünk, a gyermeknek fejlődni fog a megértése önmagával, másokkal és a környezet elvárásaival kapcsolatban, hatékonyabb lesz a társas kapcsolatok működtetésében, kommunikációjában. Vagyis „jól fog viselkedni”, és jobban fogja érezni magát.

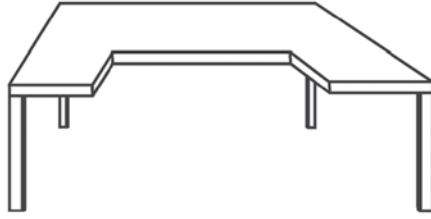
2.2.6 Strukturált egyéni játék

Gyakran előforduló probléma, hogy az autizmussal élő gyermek nem tud játszani. A tárgyakkal csak rövid ideig foglálja el magát, szaladgál, ajtókat nyitogat, veszélyes helyzetekbe keveredik. A játék eszközöket nem használja rendeltetészerűen, szétszórja maga körül, dobálja, szájba veszi.

A strukturált egyéni játékkal az a célunk, hogy a gyermeket megtanítsuk arra, hogy a játékeszközöket megfelelően használja, és hogy képes legyen önállóan, de elfogadható módon, változatosan elfoglalni magát.

A játék tanításának az alapja a környezet megtervezése, mely az egyéni felmérésen alapul. Ennek érdekében a tárgyi környezetet előre átgondolt módon, tervezetten úgy rendezzük el, hogy a gyermek a figyelmét a játéktevékenységre tudja összpontosítani. Az eszközök elrendezése segíti a játéktevékenység elkezdését, kivitelezését és befejezését, és segíti abban, hogy melyik eszközt milyen módon lehet használni.

A tárgyi környezet elrendezésének a legegyszerűbb módja, ha keresünk a lakásban vagy közösségbe járó gyermek esetében a csoportszobában egy védett zugot, sarkot. Legjobb, ha ebben a sarokban nincsen ablak, nehogy a kinti ingerek eltereljék a gyermek figyelmét, és ebben a sarokban a falon sincsen érdekes kép vagy dísz tárgy. A sarkot rendezzük be egy fordított U alakú asztallal, a gyermek az asztalnál történő üléskor forduljon a fal felé, háttal a nagyobb térnek. A fordított U alakú asztal bal szélére készítjük elő az eszközöket, a fordított U „talpán” tevékenykedik a gyermek, az elvégzett játékok pedig a fordított U jobb szélére kerülnek. A játék menetét prompt segítségével tanítjuk meg.



A **prompt** a segítségnyújtásnak egy olyan módja, ami pontosan megmutatja egy gyermeknek, hogy mit akarunk neki éppen mutatni vagy miben szeretnénk segíteni őt. Olyan külső segítség, ami a gyermeket elvezeti a helyes megoldáshoz. A prompt tervezett nyújtása mellett legalább olyan fontos a tervezett, tudatos, fokozatos leépítése, elhagyása is.

A *fizikai promptolás* azt jelenti, hogy a felnőtt ad egy bizonyos segítséget úgy, hogy kezdetben fizikailag vezeti a gyereket a játék kivitelezésében. A fizikai promptok könnyen elhalványíthatók azzal, hogy egyre kevesebb segítséget adunk az adott készség elsajátításához. Pl. ha a gyerek számára odakészítettünk a fordított U alakú asztal bal szélére három játékeszközt, akkor a játéktanulás elején a gyermek kezét hátulról vezetve, irányítva segítjük az első játék megfogását és annak az asztal elejére való letevését. A játék befejezésekor ugyancsak fizikai prompt segítségével, tehát a gyermek kezének hátulról történő irányításával segítjük a gyermeket abban, hogy a kész játékot az U alakú asztal jobb szélére helyezze át. A gyermeknek nyújtott segítséget fokozatosan elhalványítjuk, tehát később a gyermeknek még segítünk a játék megfogásába, de az asztal elejére helyezésében már nem, később pedig csak elindítjuk a gyermek kezét az asztal bal oldala felé, de a játék megfogásában már nem segítünk. A fizikai segítség elhalványítása során haladjunk apró lépésekben.

A strukturált egyéni játék során a játékokat, eszközöket olyan módon rendezzük el előre, hogy a gyermek világosan lássa, mit kell tennie, hogyan kell tevékenykednie, hogyan kell a játékot elkezdenie, befejeznie.

Minden játék tárgyat tegyük külön-külön, alacsony falú dobozba vagy tálcára, ezen belül is rekeszekkel, kisebb dobozokkal rendezzük el előre a játékhoz tartozó darabokat.

Pl. ha azt szeretnénk megtanítani a gyermeknek, hogy pötyit szűrjön egy táblába, akkor az alacsony falú doboz vagy tálca bal oldalára tegyünk egy tálkát, ebbe pedig kb. 10 pötyit. A tálkától jobbra a tálcába helyezzük el a pötyi beszúrására való lyukas táblát.



Egy másik játéknál azt szeretnénk, ha a gyermek szétválogatna képeket, pl. autók és hintalovak képeit. Ebben az esetben az alacsony falú dobozba vagy tálcába helyezünk el három kisebb dobozt. A bal oldali kisebb dobozba összekeverve helyezünk el 5-5 hintaló és autó képét. A középső kisebb dobozba tegyünk egyet a hintaló képéből, míg a jobb oldali kisebb dobozba egyet az autó képéből.

Konstruktív játéknál, ha szükséges, előre megépített minta vagy a mintáról készült fotó, rajz segít abban, hogy a rendelkezésre álló építőelemekből mi készüljön.

Pl. ha a gyermeknek problémát okoz az, hogy változatos alakzatokat építsen építő játékból, duplóból, készítsünk el egy egyszerűbb építményt, amit helyezünk el az alacsony falú doboz vagy tálca közepén, a tálca falához közel. A tálcába helyezünk el még két kisebb dobozt, a bal oldaliban készítsük elő a gyermek számára a mintaépítmény megépítéséhez szükséges darabokat, míg a jobb oldali doboz maradjon üresen. Van olyan gyermek is, akinek nem kell mintaépítményt építenünk, hanem elegendő az ötletadó fénykép vagy rajzos minta is.



Kezdetben csak azt várjuk el a gyermektől, hogy két nagyon rövid játék erejéig tudjon a helyzetben maradni. Megértse a játék elkezdését, a játékváltást és a befejezést. A játékok számát fokozatosan növeljük 4-5 játékra. A játék összetettsége is fokozatosan nehezedjen. Kezdetben pl. csak annyi legyen a teendő, hogy néhány játékelem a tálcán lévő egyik dobozból átkerüljön egy másikba, később nehezíthetjük a tennivalót pl. rúdra kerüljön néhány golyó, táblába néhány pöttyi. A gyermek képességeitől függően bővítjük, nehezíthetjük a tennivalót.

Néhány ötlettel, játéktípussal segítünk abban, hogy milyen játékokat lehet a gyermekek számára felkínálni.

Formaegyeztető

- A formaegyeztetőknek több fajtája is van. Kezdetben érdemes olyat választani, aminél csak egyfajta alakzat van, és a darabok beledobhatók valamilyen tartályba. Könnyen készíthetünk házilag is ilyet, pl. válasszunk egy fém vagy kemény műanyag dobozt, aminek műanyag teteje van. Gyűjtsünk össze néhány színes, egyforma méretű ping-pong labdát, a dobozra pedig vágjunk egy akkora lyukat, hogy a labda kényelmesen beleférjen a dobozba. Más tárggyal is játszhatjuk ezt, pl. parafa

dugók, építő kockák, vékony pálcikák. Ha a gyermek már hozzászokott a dolgok bedobásához, adjunk oda neki egyszerre két dobozt és egy tálban összekeverve kétféle dolgot. Ügyeljünk arra, hogy a dolgokat úgy válogassuk össze, hogy csak a megfelelő nyílású dobozba férjenek bele.

- Ha a gyermeknek ez a házilagosan elkészített egyszerű formaegyeztető már megy, megpróbálkozhatunk a kereskedelmi forgalomban kapható formaegyeztetővel is. Ezek között is létezik olyan, ahol a darabok egy tartályba esnek bele, léteznek fából készült formaillesztők, ezeket könnyebb visszahelyezni, mint a papírból valót.

Képes lottó, képkirakó, puzzle

- A képes lottó olyan játék, ahol egy táblán több kisebb képet találunk. A táblán lévő képek ugyanolyan méretben megtalálhatók kicsi kártyákon is. A gyermeknek a kicsi képek párját meg kell találni a nagyobb táblán és ráhelyezni. Sok gyermek idegenkedik ettől a játéktól, mert a kicsi képek elmozdulnak, elcsúsznak. Ha a kicsi képek hátuljára gyurmaragasztót teszünk, a képek nem fognak elcsúszkálni. Képes lottót is találhatunk kereskedelmi forgalomban, de házilag is könnyen elkészíthető. A házi gyártmánynak az az előnye, hogy olyan méretű táblát készítünk, amekkora a gyermeknek való, tehát akár 2-3 képből állót is.
- A képkirakó lényege, hogy egy többfelé vágott képet kell összeilleszteni. Házilag is könnyű elkészíteni, ha egy képet felragasztunk egy kartonra, és szétvágjuk annyiféle, amennyit a gyermek éppen össze tud illeszteni.
- A puzzle olyan speciális képkirakó, ahol a képdarabok kicsi fülecskével illeszkednek egymáshoz. Autizmussal élő gyermekek gyakran sokkal ügyesebbek a puzzle illesztésben, mint a képkirakó játéokban, mert sok gyermeket a kép összerakásban a kicsi fülek illeszkedése segíti.

Válogatás

- Válogatni sokféle dolgot lehet és sokféle szempont alapján.
- Legegyszerűbb, ha igazi tárgyakat különböztetünk meg egymástól, pl. egyforma kanalakat az apró, egyforma labdáktól. Nehezítés, ha a tárgyak már különböznek egymástól, pl. különböző kanalak és különböző labdák.
- Válogathatunk képeket is, pl. egyforma autók és egyforma hintalovak. Nehezítés, ha a képek már különböznek egymástól, pl. különböző autók és különböző hintalovak. Válogathatunk képeket különböző szempontok alapján: kicsi-nagy tárgyak képei, ruhák eleje-hátulja.
- Válogathatunk dolgokat színek alapján.

Párosítás

- Legegyszerűbben képeket tudunk párosítani, melynek során a képek között valamilyen logikai kapcsolat van, pl. kereshetünk kicsi-nagy párokat, dolgok elejét és hátulját párosíthatjuk össze, de kereshetünk olyan kép-párokat is, melyek valamilyen szempont szerint összetartoznak, pl. TV-távírányító, asztal-szék, virág-locsolókanna, vonat-sín, baba-babakocsi.

Fűzés rúdra, drótszálra, zsinórra

- Kereskedelmi forgalomban nagyon nagy választékban kaphatók különböző Montessori-tornyok, ahol egy vagy több rúdból álló alapra egy vagy többszínű golyókat, karikákat vagy más idomokat kell fűzni. Elsőként válasszunk olyan tornyot, ahol nagyobb fagyókat kell a rúdra fűzni, s ne várjuk el a gyermektől, hogy szín vagy nagyság szerint különbséget tegyen, később ez is elvárás lehet.
- Ha a rúdra való fűzés jól megy, áttérhetünk a fűzés nehezebb változatára. A rúdra fűzés során a két kéz ugyan ellentétes mozgást végez (az egyik kéz tartja a rudat, hogy az fel ne boruljon, míg a másik kéz húzza az elemeket), mégis kevésbé bonyolult mozgás-összerendezést igényel, mint a hagyományos fűzés. Annyit tudunk kezdetben segíteni, hogy közepes méretű, de nagyobb lyukú golyókkal kezdjük a gyakorlást, és hajlékony madzag helyett merevebb drótot (zseníliarudat) használunk. A merevebb drótot később kicserélhetjük cipőfűzőre vagy zsinórra.

Építés

- Különböző fajtájú építő elemeket használhatunk. A kevésbé ügyes kezű gyermekeknek kezdetben hamar sikerélményt nyújt a tüske építő, ahol az egyes elemeket könnyen egymásba lehet nyomni, de az illesztéssel nem kell sokat foglalkozni. A dupló kockáknál már az illesztésre is figyelni kell, de az elemek elég nagyok ahhoz, hogy ez sikerüljön.
- Kezdetben a gyermekek főleg egymás tetejére rakják az elemeket, de nem konstruálnak. Sok gyermeknek a konstruálás mindig gondot fog okozni, mások segítséggel elkezdnek egyszerűbb formákat felépíteni. A formák kitalálásához segítséget nyújthatunk úgy, hogy felépítünk egy egyszerűbb alakzatot, majd ösztönözzük a gyermeket arra, hogy ő is építsen egy ugyanolyat. Sok gyermek a mintaépítményről készült fotó vagy rajz segítségével is képes alkotni.

Rajzolás

- Az autizmussal élő gyermekeknél gyakori, hogy nem szeretnek rajzolni. Ennek hátterében több ok is állhat. A nagyobb, jobb képességű gyermekeket gyakran zavarja, hogy az általuk készített rajz egyáltalán nem hasonlít az „igazira”, a valóságosra. Más gyermekek nem élvezik azt, hogy nyomot hagynak a papíron, nem értik, hogy mire való a firkálás.
- Próbáljunk értelmet adni a firkálásnak, vonalhúzásnak. Készítsünk olyan „feladatlapot”, ahol világossá válik, mit kell tenni. Pl. vonalazzunk be egy lapot függőleges vagy vízszintes csíkokkal, amit a gyermeknek utána át kell húznia egy másik színű ceruzával vagy krétával. Később halványítsuk a vonalakat és csak a kezdő-, valamint a végpont legyen erőteljesebben látható.
- Nagyobb, jobb képességű gyermekeknek adhatunk számösszekötő feladatokat, ahol a számokat sorban össze kell kötni, melynek nyomán egy alakzat rajzolódik ki. Ilyen feladat kereskedelmi forgalomban is kapható. Izzalmasak a labirintusfeladatok is, ahol egyre keskenyebb vonalközökben kell húzni a ceruzát, hogy elérjük a végpontot. Készíthetünk olyan rajzokat is, melyen hiányzik valami, pl. a vonat kereke, a masiniszta szeme, a mozdony kéménye, amit utána a gyermeknek kell berajzolnia.

Csavarozás

- Keressünk olyan átlátszó, kis méretű tégelyeket (pl. arckrémes tégely), melyeknek csavaros a teteje. Tegyük a dobozokba a gyermek számára érdekes dolgokat (apró, fényes golyó, csillogó pompon, ehető kölesgolyó vagy zizi). A gyermek biztosan motivált lesz arra, hogy a csavarozás mozdulatára rájöjjön és megszerezze a dobozban lévő kincset.

Gyurmázás

- A gyurmázás sok gyerek számára a rajzoláshoz hasonlóan kevésbé értelmezhető tevékenység, nem kíséri az alkotás öröme. Segíteni kell abban, hogy értelmet adjunk neki. Kereskedelmi forgalomban kaphatók különböző formák, melyek a gyermek számára is érdekesek (vonat, autó, traktor), de a konyhából is szerezhetünk még érdekes, gyurmázáshoz való eszközt. A derelyevágó érdekes nyomot hagy a sodrófával kinyújtott felületen (kapható gyermek méretű sodrófa), a fokhagymaprésből pedig izgalmas „kukacok” jönnek elő.
- Készíthetünk fotókat általunk elkészített alakzatokról, amit utána a gyermek a fénykép alapján elkészít, de ennél egyszerűbb, könnyebben követhető mintát is nyújthatunk. A/4-es méretű lapra rajzoljunk egyszerű alakzatokat, pl. egy nagyobb kört (palacsinta), egy vízszintes hurkát, egy csigavonalban meghajlított hurkát, szőlőfürt alakzatba elrendezett apróbb köröket, arcformát. A lapot tegyük be egy átlátszó műanyag tasakba, hogy tartósabb legyen. A gyereket tanítsuk rá arra, hogy az általunk elkészített alakzatot töltsse ki gyurmával.

Vágás ollóval

- Jobban járunk, ha a gyermeket megtanítjuk az olló biztos használatára, mert a kontrollt a kezünkben tartjuk. Szerezzünk be egy jó minőségű gyermekollót, melynek lekerekített a vége, de jól záródik. Könnyebb olyan ollóval megtanulni vágni a gyermeknek, melynek a szárán az egyik lyuk nagyobb méretű, mert oda egyszerre 2-3 ujj is befér, s kezdetben ettől stabilabban fogja tudni tartani az ollót. Először vágjunk le egy keskeny papírcsíkot, melyet a gyermek egyetlen nyisszantással el tud vágni. Fokozatosan növeljük a papírcsík szélességét. Ha a gyermek már egy szélesebb csíkot is át tud vágni biztosan, akkor egy vastagabb filctollal húzzunk a lapra kezdetben csak függőleges, később egyenes, de változó irányú, majd pedig ívelt vonalakat. Ösztönözzük a gyermeket, hogy a vonalat követve vágja el a papírt. A játékleírás elején egy olyan játékelrendezést ajánlottunk, melynek során az asztalokat fordított U alakban helyeztük el. Természetesen emellett számos más elrendezés is praktikus lehet, ehhez ajánlunk még ötleteket.
- Az asztal bal oldalán elhelyezhetünk egy polcot is, erre téve az elvégzendő játékokat, az elvégzett feladatokat a gyermek pedig az asztal jobb oldalán lévő polcra vagy nagyobb kosárba is teheti. Ezzel az elrendezéssel kevésbé tudjuk befolyásolni a játékok elvégzésének a sorrendjét, mert nehéz követni a gyermekek többségének egy olyan sorrendet, hogy a polcon felülről lefelé haladva vegyék el a játékokat. A fordított U alakú elrendezésnél, ha a feladatsor végére tesszük a gyermek kedvenc játékát, akkor motiváltabbá tudjuk őt tenni abban is, hogy a kevésbé kedvelt játékot is elvégezze.

- Készíthetünk kisebb méretű fényképet a játékokról (6×4 cm), és az éppen elvégzendő játékok képét az asztalon egy tépőzár csíkon egymás alá sorban odakészítjük. A valódi, tényleges játékok az asztal közelében lévő polcon vannak. A gyermek a játék képe alapján megkeresi a polcon a játékot, tevékenykedik, majd az elvégzett feladatot visszaviszi a polcra. Az elvégzett játék képét leveszi a tépőzárcsíkról. Ez az elrendezés nagyobb fegyelmet és figyelmet követel a gyermektől. Egyrészt a fénykép alapján meg kell találni a játékot, másrészt fel kell állni az asztaltól, majd a megtalált játékkal ismét vissza kell oda térni.
- Néhány cipődoboz keskenyebbik oldalára egy képet erősítünk (pl. állatok vagy járművek képe, esetleg színes geometriai síkidomok). A dobozokba feladatokat teszünk, amit a gyermek asztalának közelében lévő polcra helyezünk el. A dobozon lévő kép ugyanolyan párja a gyermek asztalán lévő tépőzár csíkon van egymás alatt sorban. A gyermek a kép segítségével megkeresi a dobozt a polcon, elvégzi a feladatot, majd visszaviszi a dobozt. Ez az elrendezés hasonlóan az előzőhöz, fegyelmet és figyelmet követel a gyermektől. Ezzel az elrendezéssel nem kell minden eszköztől fényképet készíteni, elegendő, ha a cipődobozokba bekészítjük a játékokat.

3. Felhasznált irodalom

- Attwood, Tony: *Különös gyerekek – Kalauz az Asperger-szindrómáról szülőknek*. Animus, 2002.
- Balázs Anna–Őszi Patrícia–Prekop Csilla: *Pedagógiai irányelvek*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Baron-Cohen, Simon–Bolton, Patrick: *Autizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Bogdashina, Olga: *Valódi színek*. Geobook, 2000.
- Clements, John–Zarkowska, Ewa: *Viselkedés problémák és autizmus spektrum zavarok*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2007.
- Davis, Julie: *Autista a testvérem*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1994.
- De Clarcq, Hilde: *Mama, ez itt ember, vagy állat?* Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2007
- Frith, Uta: *Autizmus – A rejtély nyomában*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1991.
- Grandin, Temple–Scariano, Margaret: *Segítség! Autizmus!* Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Havasi Ágnes: *Vizuális segítség autizmussal élő személyek kommunikációjának fejlesztésében*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, é. n.
- Howlin, Patricia–Baron-Cohen, Simon–Hadwin, Julie: *Miként tanítsuk az elme olvasását autizmussal élő gyermekeknek?* Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2005.
- Howlin, Patricia–Rutter, Michael: *Az autisztikus gyermekek kezelése: A szociális fejlődés előmozdítása*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Howlin, Patricia–Rutter, Michael: *Az autisztikus gyermekek kezelése: A nyelvi fejlődés előmozdítása*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest,
- Joliffe, Therese–Landsdown, Richard–Robinson, Clive: *Egy személyes beszámoló*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Jordan, Rita: *Autizmus társult értelmi sérüléssel*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2007.
- Jordan, Rita–Powell, Stuart: *Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest,
- Jordan, Rita–Powell, Stuart: *Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2009.
- Kiss Gyöngyi–Víg Katalin–Tóth Katalin: *Szociális történetek I.* Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Kiss Szabolcs: *Elmeolvasás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2005.
- Lord, Catherine–Rutter, Michael: *Autizmus és pervazív fejlődési zavarok*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.

- Mesibov, Gary B.–Shea, Victoria–Schopler, Eric: *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2008.
- Peeters, Theo: *Autizmus – Az elmélettől a gyakorlatig*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1998.
- Schopler, Eric: *Életmentő kézikönyv szülőknek*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 2005
- Schopler, Eric: *Szakemberek és szülők kiképzése autisztikus gyermekek tanítására*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Segar, Marc: *Élvezetési útmutató Asperger-szindrómában szenvedő emberek számára*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- Seth F. Henriett: *Autizmussal önmagamba zárva*. Autizmus Alapítvány, Budapest, 2005.
- Baren-Cohen, Simon: *Elemi különbség*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006
- Vikár András–Vikár György–Székács Eszter: *Dinamikus gyermekpszichiátria (második, átdolgozott kiadás)*. Medicina, Budapest, 2007.