

LŐRINCZY BARBARA ESZTER

AUTISTA TANULÓ A TÖBBSÉGI ISKOLÁBAN: MIT TEHET A PEDAGÓGUS?

Az autizmus spektrumzavar olyan pervazív – az egész személyiséget érintő – fejlődési zavar, amelyben három területen (a kölcsönös kommunikáció és társas viselkedés, a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés, az ingerek eltérő észlelése és feldolgozása) figyelhető meg minőségi károsodás. Pusztán biológiai jegyek alapján nem állítható fel a diagnózis, kimondásához a viselkedés precíz, szakember által végzett gondos megfigyelése és elemzése szükséges, melyet megnehezít, hogy „[a]z erős és következetes azonosságok ellenére nincs egyetlen viselkedés, egyetlen tünet sem, amely mindig jelen van, sem olyan, amely kizárná az autizmus diagnózisát.” (Csepregi et al, 2011, 13) Jelenlegi ismereteink szerint az állapot változatos tünetekben nyilvánul meg, egész életen át tart és minden értelmi szinten előfordulhat. Nemzetközi epidemiológiai vizsgálatok alapján előfordulási gyakorisága meghaladja az 1%-ot.

Az érintett gyermekeknél gyakran megfigyelhető a változásokkal szembeni erős ellenállás, a rituálékhoz, valamint bizonyos tárgyakhoz való merev ragaszkodás, a szokatlan dolgok iránti érdeklődés, a megszokott tevékenységek megváltozására dühkitöréssel való reagálás. A kapcsolatteremtés, a saját érzelmek felismerése és kifejezése, mások reakcióinak értelmezése kihívást jelent.

Az autista tanulók egyéni igényeire szabott ellátás komoly erőpróba elé áll

lítja a közoktatás szereplőit. A gyógypedagógiai intézmények szegregált formában működő csoportjai nem kínálnak optimális megoldást minden autizmus spektrumzavarral diagnosztizált tanuló számára, a többségi intézményekben megvalósuló integrált nevelésük során pedig gyakran hiányoznak az autizmus-specifikus fejlesztés alapvető feltételei, eszközei, tájékozottság vagy idő hiányában elmarad az iskola dolgozóinak és tanulóinak felkészítése, érzékenyítése az akadálymentes környezet megteremtése érdekében, pedig „az autizmussal élő tanulók esetében az iskolai tananyagban való megfelelő, vagy akár kiváló előrehaladás önmagában legtöbbször nem elegendő a felnőttkori önállóság megalapozásához, ahhoz mindenképpen szükséges az autizmusból fakadó nehézségek kompenzálása is.” (Őszi, 2016)

Ha csupán az autista tanuló viselkedéséből próbálunk következtetéseket levonni, ha nem vesszük figyelembe az állapotából adódó nehézségeit, pontatlan jelentést tulajdoníthatunk az általunk megfigyelt magatartásnak, ám a felszín alá tekintve esélyünk lehet feltárni, mi váltotta ki a környezet számára zavaró viselkedést. Az általunk problémásnak ítélt helyzetek hátterében többnyire olyan okok állnak, amelyek megfejtéséhez három, a múlt század '80-as és '90-es éveiben leírt pszichológiai elméletet hívhatunk segítségül, ezek: a végrehajtó

működés zavara, a gyenge centrális koherencia, valamint a mentális állapotok olvasásának zavara (Ozonoff, 1994, Lurija nyomán; Frith, 1989; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985).

HOGYAN SEGÍTHETJÜK AZ AUTISTA TANULÓT PEDAGÓGUSKÉNT?

Az autista gyermekek számára az óvoda és az alsó tagozat viszonylagos kiszámíthatósága (kevesebb pedagógus, egyetlen terem, több mozgás, békés kuckó, szabályozott szabadidő) még biztonságos terepet jelent, és ijesztő lehet a felső tagozat hirtelen váltása, a több szaktanár, a gyakori tanteremváltás, az elvontabbá váló tananyag-tartalom, valamint a növekvő követelmények. Hogyan tudjuk segíteni tehát tanítványainkat a számukra kaotikus helyzetekben való eligazodásban?

Az oktatási intézményben biztosítani kell az „érthető, strukturált, fizikailag és érzelmileg is biztonságos tereket, az egyéni fejlesztésre alkalmas helyiséget és a megfelelő fejlesztőeszközöket és taneszközöket.” (Őszi, 2016, 7) A tanuló számára nyújtott támogatásnak kétféle módja lehetséges, egyrészt az őt körülvevő környezet, a fizikai tér megváltoztatása, másrészt a személyes megküzdési stratégiák kiépítése. Ez utóbbi lassú, időigényes folyamat, miközben zajlik, számos külső segítséget adhatunk: vegyük figyelembe az ülésrend kialakításánál tanítványunk igényeit, alakítsunk

ki olyan kis zugot, ahová túlterhelődése esetén elvonulhat (nyugi-szoba, nyugisarok), kössünk vele kompromisszumokat: „Ha ügyesen csendben vagy, utána olvashatsz a Garfield magazint!”

A tanuló fejlesztésének egyénre szabottnak kell lennie: „Nem támogatható valamely standard tanterv követése, hiszen minden egyes autizmussal élő tanuló egyéni készség szintjének és tanulási stílusának megfelelően tanul. Nincs sok értelme olyan (...) készségek és viselkedések tanításának, melyek nem járulnak hozzá az autizmussal élő egyén szociális kapcsolatteremtéshez, általánosítással és megértéssel kapcsolatos nehézségeinek kompenzálásához.” (Mesibov et al, 2008) „Az egyéni fejlesztési tervnek a felnőttkori életben szükséges kulcsterületekre kell fókuszálnia, így az önkiszolgálásra és önellátásra, a spontán kommunikációra, a munkavégzésre, a szabadidőre, a közösségi életre és a felnőttkorban is funkcionális akadémikus készségekre.” (Mesibov et al, 2008) Az önállóság területén minél magasabb szint elérése az egyik legfontosabb cél kell, hogy legyen. Ennek érdekében szükséges lehet a tananyag – főként a lexikális ismeretek – csökkentése, a tudatos szelektálás, annál is inkább, mert számos olyan dolgot, amelyet neurotipikus tanítványaink ösztönösen, spontán módon, automatikusan, utánzás útján sajátítanak el, az autista tanulók számára szisztematiku-

san kell megtanítani. Ezáltal túlságosan megterhelőek lehetnek számukra a követelmények. Tudnunk kell azt is, hogy számukra a társas közegben történő tanulás már önmagában is kimerítő lehet.

Az autista tanulók tudásának növelése a szociális területen kiemelten fontos feladat, számukra az íratlan szabályok követése, a kortársakkal való interakciók komoly kihívást jelentenek. Segítségül hívhatunk előre megírt szociális történeteket, szituációkat (ld.: Gosztonyi-Szaffner). A mintaként bemutatott helyzetek tanulmányozását követően a pedagógus maga is írhat hasonlókat, pl. az ünnepeken való részvétel megkönnyítésére a társas szabályokat le is rajzolhatja. Már néhány héttel a kérdéses esemény megvalósulása előtt érdemes elkezdni a felkészülést, lehetőleg gyógypedagógus segítségével.

A szülői házzal való folyamatos együttműködés is könnyebbé teheti a tanuló mindennapjait, a családtagok jelezhetik, mi okozza gyermekük életében aktuálisan a legnagyobb nehézséget, mely magatartásformák kirívóak, így a pedagógus mérlegelheti, milyen tartalmak kapjanak aktuálisan prioritást az oktatás-nevelés folyamatában. A rangsor megállapításakor azzal kell kezdenünk, ami a gyermek viselkedésében a legzavaróbb a környezete számára, illetve, ami leginkább megnehezíti az adott pillanatban a tanuló életét.

Mivel a verbális instrukciók értelmezése akadályokba ütközhet, nem mondhatunk le a vizuális megsegítés lehetőségeiről sem. „Az idővel kapcsolatos kifejezések tanítására, azok megértésének ellenőrzésére különösen nagy szükség van, mivel elvont, szociális megértést is megkívánó jelentéstartalmakat hordoznak.” (Horvát et al) Az idő és a tér strukturálását szemléletes teszik a napirendi kártyák, a folyamatábrák, a leírások. A szülők bevonásával Énkönyvet is készíthetünk a gyermek személyes adataival, külső és belső tulajdonságaival, kedvelt és kevésbé szeretett tevékenységeinek, élményeinek megnevezésével. Ha várhatóan új osztályteremmel, pedagógussal kell megismerkednie a tanulóknak, készíthetünk fotókat, amelyeket előre megmutathatunk beszélgetést kezdeményezve, és biztosíthatunk lehetőséget a helyszínek nyugodt körülmények között történő előzetes bejárására is.

A strukturálatlan idő eltöltése, a szabadidő megtervezése, a bizonytalan ideig tartó várakozás rendkívül nehéz perceket okoz az autista tanuló számára. Szorongással töltheti el, ha nem tudja, mire és mennyi ideig kell várakoznia. A várakozás időtartama alatt és a tanórák közti szünetekben egyaránt problémát okoz számára megterveznie, mit csináljon. Saját tevékenységének megszervezése autizmusából adódóan kudarcba fulladhat. Várakozáskor frusztrációja

csökkenése érdekében alkalmazzunk felhúzható időmérő eszközt, amelyen a színes körök fokozatos eltűnése vizuálisan is jelzi az idő múlását. Konkrétizáljuk a viselkedést arra vonatkozóan, mit tesz az, aki éppen várakozik. Végül adjunk vonzó jutalmat, megerősítést, ha a megadott időtartamot problémamentesen sikerült eltölteni, „ha jól fogyott el az idő”. Mint mindenben, itt is lényeges a fokozatosság, csak lassan növeljük az időtartamot, ne várjunk el egyszerre túl sokat!

Arra is oda kell figyelniük, mivel tölti el az idejét a tanuló reggel 8 óra előtt, illetve a tanórák közti szünetekben. A hasznos időtöltést segítheti a választótábla, amelyet nemcsak papíron, hanem digitális eszközön is felkínálhatunk, pl.: „Fél 8 és 8 óra között ehetek / (itt szerepelhet az étel fotója is), ihatok / olvashatok / beszélgethetek a barátommal”, stb. Előfordulhat, hogy a sorrendet is meg kell határoznunk, pl.: „1. mosdó, 2. ivás, 3. a tolltartó padra helyezése”, stb. A kiemelkedő empátiás készséggel rendelkező tanulók közül kortárs segítő választhatunk, akit megbízhatunk azzal, hogy segítse társát a szünetek eltöltésében. A vizuális megsegítéssel komoly viselkedési problémáknak vehetjük elejét.

A feladatok kiadásánál használjunk kulcsszavakat, rövid mondatokat, keveset és lassan beszéljünk! Vetítsük előre, mennyi időt vesz majd igénybe a feladat. Ha szükséges, hagyjunk több időt a megoldásra. Választható tevékenységek helyett inkább konkrét utasításokat adjunk, pl. „Rajzolj bármit, amit szeretnél!” helyett „Rajzolj egy autót a piros és a kék színek felhasználásával!”

Amikor az egész osztályra vonatkozó utasításokat mondunk, az autista tanulóat szólítsuk meg külön a keresztnevével. Figyelmének irányítására használhatunk nonverbális jelzéseket is. Arra is adhatunk lehetőséget, hogy jelezze, ha túlságosan elfáradt, már megterhelő számára a tananyagra való odafigyelés: pl. kitehet ilyen esetben egy piros korongot jelzésként a padra, vagy kimehet a teremből egy ingerekben szegényebb helyre. Ha úgy érezzük, megterhelő szá-

mára, ne várjuk el a szemkontaktust, nem biztos, hogy egyszerre tud figyelni a beszédünkre is, és arra is, hogy közben a szemünkbe is nézzen.

A házi feladatok megírása az extrém stresszforrások listáját bővítheti, egyrészt, mert a tanuló az iskolában autizmusából adódóan eleve túlterhelődik, másrészt az utasítások megértésének nehézsége miatt abban sem lehetünk biztosak, hogy pontosan érti, mit kell csinálnia. Megkérhetjük egy osztálytársát, hogy mindkettőjük számára írja fel a leckét vagy mi magunk az elektronikus naplóban is közzétehetjük naponta az otthonra kiadott feladatokat, akár a megoldásban segítséget nyújtó instrukciókkal együtt. Ha azt észleljük, hogy tanítványunk kimerült, csökkenthetjük a házi feladat mennyiségét.

Külön érdemes kitérnünk arra, hogy a többi tanórától eltér a testnevelés óra felépítése, zajosabb is lehet, ez pedig félelemmel töltheti el az autista gyermeket. Az új játékok, tevékenységek ijesztőek lehetnek, bénítóan hathatnak, ezért érdemes ezekre a helyzetekre, szabályokra előre felkészíteni a tanulót, lehetőleg gyógypedagógus bevonásával. Indokolt esetben a fokozatos beszoktatással hosszú távon nagyobb sikert érhetünk el, ilyenkor érdemes eleinte csak néhány perccel kezdeni a testnevelésórával való ismerkedést. Az átöltözést megkönnyítheti egy folyamatábra, melyen pontról pontra szerepelnek az egyes lépések, a szóban adott sürgető instrukciók ugyanis megakaszthatják a tanulót tevékenységében.

Az autista tanulókkal való foglalkozás során fontos, hogy apró lépésekben haladjunk, és mindig vegyük figyelembe a gyermek egyéni igényeit! Első helyen kell szerepelnie annak a szempontnak, hogy amire megtanítjuk a tanulót, az segíti-e majd a mindennapi életét akár az iskolai évek során, akár később, felnőttkorában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

■ *Autista gyermek az általános- és középiskolák többségi intézményeiben. Alapszintű felkészítés az intézmények pedagógusai számára* – akkredi-

tált pedagógus-továbbképzési program keretében elhangzottak, előadók: dr. Simó Judit, Ószi Tamásné, Vígh Katalin, Farkas Gyöngyi Karolina (2018. 04. 27-28., 2018. 05. 11-12., Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest). A képzés azonosító száma: 575/162/2017;718012/1.

■ Csepregi András, Horváth Krisztina, Simó Judit (2011): *Az autizmus spektrum zavarok szűrési-diagnosztikai modellje*. Készült a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány megbízásából. <http://aosz.hu/wp-content/uploads/2014/11/FSZK-Autizmus-Szuresi-Diagnosztikai-Modell.pdf>, letöltés dátuma: 2018.05.20.

■ Gosztonyi Nóra – Ószi Tamásné (2007): *Inkluzív nevelés. Útmutató autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Dokumentációs útmutató*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest

■ Gosztonyi Nóra, Szaffner Éva (2008): *Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Educatio Társadalmi Közhasznú Társaság, Budapest <http://docplayer.hu/5218302-Serulespecifikus-eszkoztar-autizmussal-elo-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>, letöltés dátuma: 2018.05.15.

■ Horvát Krisztina, Ószi Tamásné, Rácz Zsuzsa, Szaffner Éva, Vígh Katalin: *Tantervi és módszertani útmutató autista tanulókat oktató-nevelő többségi általános iskolák számára* <http://docplayer.hu/968709-Tantervi-es-modszertani-utmutato-autista-tanulokat-oktato-nevelo-tobbsegi-altalanos-iskolak-szamara.html>, letöltés dátuma: 2018.05.12.

■ Mesibov, Gary B., Shea, Victoria, Schopler Eric (2008): *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Autizmus Alapítvány, Budapest

■ Ószi Tamásné (2016): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben. Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. Budapest

■ Ószi Tamásné (2008): *Autizmus spektrum zavarok: a terápiás megközelítések értékelésének szempontjai*. Az előadás elhangzott a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete XXXVI. Országos Szakmai Konferenciáján, 2008. június 26-28., Miskolc https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=21&jaid=175, letöltés dátuma: 2015.05.15.

JEGYZETEK:

¹ Itt jutalomként megemlíthetjük a kedvenc tevékenységét vagy olyan édességet, amit szívesen fogyaszt.

