

Kanizsai–Nagy Ildikó,  
Kiss Gyöngyi, Szaffner Éva,  
Vígh Katalin

**Munkahelyi készségek  
kialakításához szükséges szociális  
kogníciót fejlesztő csoportos  
tréningek**



Kanizsai–Nagy Ildikó,  
Kiss Gyöngyi, Szaffner Éva,  
Vígh Katalin

## **Munkahelyi készségek kialakításához szükséges szociális kogníciót fejlesztő csoportos tréningek**

Szerkesztette:  
**Kanizsai–Nagy Ildikó**

Lektorálta:  
**Nagyné Gulyás Anna**

ISBN 963 86405 4 5

Kiadja a Fogyatékosok Esélye Közalapítvány

Felelős kiadó:  
**Dr. Tausz Katalin**  
a Fogyatékosok Esélye Közalapítvány kuratóriumának elnöke

Megjelent 500 példányban

**Nyomdai munkák:**  
Szociális Foglalkoztató  
Sopron, Fraknói u. 22.

Felelős vezető:  
**Földes Tamás**  
igazgató

## **TARTALOM**

<b>ELŐSZÓ</b>	<b>5</b>
<b>1. FEJEZET</b>	<b>7</b>
<b>AZ AUTIZMUS MEGHATÁROZÁSA ÉS MAGYARÁZÓ ELMÉLETEI</b>	
1.1. Az autizmus meghatározása	7
1.2. Az autizmus kognitív magyarázatai	10
<b>2. FEJEZET</b>	<b>19</b>
<b>A SZOCIÁLIS FEJLESZTÉS SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ AUTIZMUSBAN</b>	
2.1. A szociális fejlesztés létjogosultsága	19
2.2. A szociális fejlesztés alapvető célja	20
2.3. A szociális fejlesztés fő területei	21
2.4. A nemzetközi és hazai gyakorlatban jelenleg használt legfontosabb módszerek autizmussal élő személyek szociális fejlesztésére	23

<b>3. FEJEZET</b>	<b>39</b>
<b>SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE CSOPORTBAN:</b>	
<b>HÁROM LEHETŐSÉG</b>	
3.1. Szociális készségfejlesztés szerepjáték és videó feed-back	39
technika segítségével	
3.1.1. Rövid nemzetközi kitekintés	39
3.1.2. Az általunk alkalmazott módszer jellemzői (időtartam, célok, eszközök)	40
3.1.3. Szakmai megfontolások: szempontok a tréninget vezető szakemberek számára	42
3.2. Mentális állapotok felismerése: készségfejlesztés vizuális	43
segítséggel	
3.2.1. A saját és mások mentális állapotai megértésének deficitje	43
3.2.2. A mentális állapotok felismerésére irányuló képesség fejlesztése a jobb munkavállalási, munkahelyi készségek kialakítása érdekében	43
3.2.3. Készségfejlesztő módszer a mentális állapotok felismerése tanításához	45
3.3. Szociális készségek fejlesztése „babzsákos” fejlesztő	46
program segítségével	
3.3.1. A „babzsákos” fejlesztő program legfontosabb jellemzői	46

3.3.2. Miért alkalmas a „babzsákos” fejlesztő program a	47
célzott nehézségek kompenzálásához szükséges szociális készségek fejlesztésére?	
3.3.3. A „babzsákos” fejlesztő program helye a	49
fejlesztésben a munkahelyi készségek kialakítása felé vezető úton	
<b>4. FEJEZET</b>	<b>53</b>
<b>A SAJÁT TRÉNINGEK ISMERTETÉSE</b>	
4.1. Szociális készségfejlesztés szerepjáték és videó feed-back technika segítségével	53
4.1.1. Célok	53
4.1.2. Résztvevők	53
4.1.3. Eszközök, körülmények	54
4.1.4. Módszer	54
4.2. Mentális állapotok felismerése: készségfejlesztés vizuális	61
segítséggel	
4.2.1. Célok	61
4.2.2. Résztvevők	61
4.2.3. Eszközök	62
4.2.4. Módszer	62
4.3. A „babzsákos” fejlesztő program	70
4.3.1. A „babzsákos” fejlesztő program célja	70
4.3.2. A „babzsákos” fejlesztő program megszervezése	71
4.3.3. A „babzsákos” fejlesztő program bemutatása	71
<b>5. FEJEZET</b>	<b>79</b>

<b>EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK</b>	
5.1. Általános következtetések, tanulságok	79
5.2. Etikai megfontolások	81
5.3. Az ismertetett tréningek értékelése	82
<b>IRODALOMJEGYZÉK</b>	85
<b>MELLÉKLETEK</b>	89

## Előszó

Tanulmányunkban olyan csoportos szociális készségfejlesztő eljárásokról számolunk be, melyeket jó értelmű, autizmussal élő fiatalok számára terveztünk és kivitelezünk az Autizmus Alapítvány keretein belül. A bemutatásra kerülő módszerek mindegyike azt célozza, hogy a résztvevő fiatalok jobban megértsék, és hatékonyabban tudják kezelni autizmusból fakadó nehézségeiket, ezáltal kompetensebben és hasznosabban illeszkedjenek családi és tágabb, munkahelyi környezetükbe.

A tanulmány 1. fejezetében a kurrens szakirodalom alapján meghatározzuk az autizmus sokszínű tünetegyüttesét, azonosítjuk az általunk választott alcsoport (jó értelmű vagy magasan funkcionáló, autizmussal élő személyek) sajátosságait, valamint ismertetjük az autizmus kognitív pszichológiai magyarázóelméleteit, mivel ezek nyitnak utat a kórkép mélyebb megértéséhez és a megfelelő terápiás eljárások kidolgozásához.

A 2. fejezet bemutatja az autizmusból fakadó szociális nehézségek viselkedéses megnyilvánulásait, valamint áttekintést ad az ezek kompenzálására, kezelésére kidolgozott terápiás módszerekről és eljárásokról. Kitérünk arra, hogy melyek azok a legfontosabb szociális készségek, melyek elengedhetetlenül szükségesek a munkavállaláshoz, a megfelelő munkahelyi viselkedéshez.

A 3. fejezet három konkrét eljárást ismertet, melyek segítségével jó értelmű, autizmussal élő fiatalok szociális készségei fejleszthetők.

A 4. fejezetben leírjuk, hogyan alkalmaztuk magunk a 3. fejezetben ismertetett módszereket.

Az 5. fejezetben eredményeinkről számolunk be, kitérünk a hatékonyság mérésének komoly nehézségeire.







## 1. FEJEZET

### Az autizmus meghatározása és magyarázó elméletei

#### 1.1. Az autizmus meghatározása

Az *autizmus* a humán idegrendszer egész életen át fennálló, átható fejlődési zavara, mely a születéstől kezdve alapvetően meghatározza a gyermek fejlődését és viselkedését (pl. Lord és Rutter, 1994/1996; Howlin, 1998). Az eltérő fejlődés három területen mutatkozik meg, és eredményez jellegzetes viselkedésmintázatot. Az érintett személyek minőségi sérülést mutatnak *reciprok szociális interakcióikban, kommunikációjukban és a rugalmas viselkedésszervezés területén*. A jelenlegi pszichiátriai gyakorlatban az állapotot a viselkedéses tünetek alapján diagnosztizálják. Az egyik leggyakrabban használt diagnosztikai rendszer, az Amerikai Pszichiátriai Társaság által kiadott DSM-IV. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4<sup>th</sup> edn, Mentális Betegségek Diagnosztikus és Statisztikai Kézikönyve 4. kiadás) a három fő területen tizenkét viselkedéses kritériumot sorol fel. Az autizmus diagnózis felállításához a személynek a tizenkettőből legalább hat kritériumnak meg kell felelnie, amelyekből legalább kettő a szociális kapcsolatok károsodására, egy-egy pedig a kommunikáció zavarára, illetve a rugalmas viselkedésszervezés deficitjére, a sztereotip viselkedésre vonatkozik.

A *szociális kapcsolatok* kategóriájában a következő négy kritérium található:

- (1) kifejezett sérülés az összetett nonverbális viselkedések területén;

- (2) az életkornak megfelelő kortárs kapcsolatok kialakításának sikertelensége;
- (3) annak a spontán törekvésnek a hiánya, hogy a személy érdeklődését, sikereit megossza másokkal;
- (4) a társas és érzelmi kölcsönösség hiánya.

A *kommunikáció* kategóriájában a következő négy kritérium található:

- (1) a beszélt nyelv elsajátításának késése vagy teljes hiánya (anélkül, hogy a személy alternatív kommunikációs módokkal kompenzálna);
- (2) a beszélgetéshez szükséges készségek minőségi zavara;
- (3) sztereotip, repetitív nyelvhasználat;
- (4) életkornak megfelelő, spontán „mintha-játék” és társas utánzáson alapuló játék hiánya.

A *sztereotip viselkedés* kategóriájában a következő négy kritérium található:

- (1) legalább egy sztereotip és beszűkült érdeklődési területtel való rendellenes mértékű foglalkozás;
- (2) rugalmatlan ragaszkodás nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz;
- (3) sztereotip, repetitív motoros furcsaságok;
- (4) tárgyak részeivel való kitartó foglalkozás.

A legalább hat kritériumban megfogalmazott zavar mellett a személy megkésett fejlődést mutat a szociális kapcsolatok, a kommunikáció vagy a szimbolikus játék terén. A diagnózis további feltétele a 3 éves kor előtti kezdet, illetve felismerés.

A modern autizmus-kutatásban és klinikai gyakorlatban az állapotot spektrumzavarnak tekintik (Wing, 1996, 1997). Ez azt

jelenti, hogy a spektrumon elhelyezkedő zavarok mindegyikére egységesen és egyértelműen jellemző a fent említett három terület minőségi károsodása, emellett azonban több jellemző (pl. nyelvi fejlődés és beszédhasználat, értelmi képességek, a tünetek súlyossága, egyéb társuló zavarok jelenléte, stb.) mentén világosan elhatárolhatók egymástól. A jelenleg érvényben lévő nemzetközi diagnosztikus kritériumrendszerek (ICD-10/BNO-10, 1993; DSM-IV, 1994) is tükrözik ezt a szemléletet, amikor az autizmust és rokonállapotait az ún. pervazív fejlődési zavar diagnosztikus kategóriába sorolják, itt említve az autizmus mellett, az atipusos autizmust, a gyermekkori dezintegratív zavart és az Asperger-szindrómát is.

Az autizmus spektrumán belül a gyakran társuló értelmi sérülés foka szerint elkülöníthető egy jellegzetes csoport, ahová azokat az autizmussal élő embereket soroljuk, akik *nem* küzdenek értelmi sérüléssel. Ez a teljes populáció körülbelül negyede (pl. Howlin, 1998). Az utóbbi évek szakmai konszenzusa alapján ide soroljuk az Asperger-szindrómával küzdő gyermekeket és felnőtteket is, mivel sem diagnosztikus, sem terápiás szempontból nem különíthetők el egyértelműen a jó értelmű autizmussal élő személyektől (Howlin, 1998, 2003).

A spektrum különböző pontjain elhelyezhető személyek a viselkedés és a kapcsolódó viselkedésproblémák szerint is jól elkülöníthetők, vagyis az alapvető károsodások más-más tünetekben jelennek meg. (ld. 1. táblázat)

**1. táblázat Az autizmus fő diagnosztikus jellegzetességei és a kapcsolódó viselkedésproblémák** (Howlin, 1998, 309. o. nyomán)

	<b>Kapcsolódó viselkedésproblémák</b>	
Károsodott terület	Gyengébb képességű gyermekek	Jó értelmű gyermekek
<i>A kommunikáció és a nyelvi megértés sérülései</i>		
Nem megfelelő nyelvhasználat	Frusztráció, agresszió; a környezet nem megfelelő eszközökkel történő befolyásolása.	Nem megfelelő nyelvhasználat (echolália, verbális rutinok, kényszeresen ismétlődő kérdések, stb.).
Gyenge nyelvi megértés	Szorongás, rossz hangulat, romboló viselkedés.	A kooperáció egyértelmű hiánya.
A nyelv „belső” használatának hiánya	Nem képes önálló játékra.	Gyenge képzeleti funkciók, korlátozott önkontroll.
<i>A szociális megértés sérülései</i>		
A szociális környezet észlelésének sérülése	Visszahúzódás és elkülönülés. Zavart/zavaró és nem megfelelő viselkedés nyilvános helyen.	Gyakran nem megfelelő társas kezdeményezés; esetleg mások megbántása, zaklatása. Nem képesek arra, hogy megértsék mások érzéseit, emiatt érzéketlenek, keménynek, akár kegyetlenek is tűnhetnek.
<i>Kényszerek és rituálék</i>		
Kényszeres	Súlyos mértékben	Bevonhatnak más embereket

viselkedésminták	akadályozhatják más, hasznos készségek/viselkedésminták elsajátítását.	saját rutinjaikba, rituáléikba, és ez komolyan akadályozhatja mások tevékenységeit is.
A rutinok megzavarása	Komoly zavart, feszültséget és agressziót válthat ki.	
Ellenállás a változásokkal szemben	Nagyon rugalmatlan viselkedésminták kialakulásához vezet, és komoly feszültséget és szorongást okoz, ha a változás elkerülhetetlen.	
Szokatlanul intenzív érdeklődés		Előfordul, hogy a következményekre való tekintet nélkül ki kell elégíteni a szokatlan érdeklődésüket. Másoknak állandóan erről beszélnek, ezzel komolyan zavarva környezetüket.

Az úgynevezett *magasan funkcionáló, autizmussal élő személyek* (1. ábra második oszlopa) jó értelmi képességekkel rendelkeznek, tüneteik gyakran enyhébbek, hatékonyabban ellensúlyozhatják sérült készségeiket, életkilátásaik jobbak, a társadalomba való beilleszkedésük, a munkavállalás esélye nagyobb (Lord és Rutter, 1994/1996).

Ugyanakkor Lorna Wing (1996) kiemeli, hogy a jó értelmű, autizmussal élő emberekkel gyakorta nehezebb az együttélés, mint súlyosabban érintett társaikkal, különösen serdülőkorban és felnőttkorban. Előfordul, hogy az autizmussal élő fiatal teljes mértékben előírja környezeté számára a megfelelő viselkedést, korlátozza a beszélgetések témáját, meghatározza a tárgyak helyét. A családtagoknak alkalmazkodniuk kell a fiatal – adott

esetben bizarr – sztereotip és repetitív tevékenységeihez, ritusaihoz, ha el akarják kerülni az ellenállás hatására kirobbanó dühkitöréseket.

Serdülőkorban kortársaikhoz hasonlóan ők is szabadságra vágnak, elutasítják a szülői felügyeletet. Ez komoly problémát okoz a szülők számára, hiszen éppen szociális fogyatékoságuk miatt – mely a laikus számára éretlenségben, naivitásban nyilvánul meg – fokozottan veszélyeztetett helyzetben vannak, és komoly támogatásra szorulnak.

További komoly nehézséget jelent ebben a korban a fiatalok számára, hogy felfedezik másságukat, sok esetben ennek magyarázata kevésbé érthető számukra, szomorúságot, dühöt, visszahúzódást, egyes esetekben járulékos pszichiátriai zavarokat (pl. depressziót) okozhat.

Mivel az autizmus meghatározó jellegzetessége a szociális megértés sérülése, barátságok és partnerkapcsolatok kialakítása és fenntartása gyakran szinte áthidalhatatlan problémát jelent az autizmussal élő fiatalok számára. A barátság és a szerelem bonyolult és állandóan változó szabályainak megértése többnyire erősen korlátozott. Ugyanakkor a legtöbb esetben vágnak a kortárs csoportba, a sikertelenség frusztrációt és visszahúzódást vált ki.

A munkavállalás jelenti ebben az életkorban az egyik legnagyobb problémát. A megfelelő munka, amelyben a fiatal hasznosíthatja speciális érdeklődését, és élvezetes számára, jelentősen növeli az önbecsülést, és csökkenti a környezet számára zavaró viselkedéseket. A szociális-kommunikációs sérülés természetesen kizárja azokat a munkatevékenységeket, ahol sok emberrel kell kapcsolatba lépni, illetve az autizmusra jellemző rugalmatlanság miatt kevésbé alkalmasak a gyakran változó követelményeket támasztó elfoglaltságok. A tapasztalatok szerint viszont azok a fiatalok, akik megfelelő munkát találnak,



keményen dolgoznak és megbízhatóak, a megtanult szabályokat és munkafolyamatokat pontosan alkalmazzák. A sikeres munkavállalás elengedhetetlen feltétele az értő és elfogadó munkahelyi környezet.

## **1.2 Az autizmus kognitív magyarázatai**

Családfavizsgálatok, ikerkutatások, epidemiológiai tanulmányok sora bizonyítja, hogy az autizmus az esetek döntő többségében genetikai eredetű kórkép. Jelenlegi tudásunk szerint megközelítőleg hat gén bizonyos együttállásai indítják el a központi idegrendszer autizmusra jellemző eltérő fejlődését. Jelentős kutatások folynak a tünetegyüttes oki hátterét képező központi idegrendszeri sérülések feltárására, ezek azonban még nem fedték fel az autizmusra nézve specifikus és egyben univerzális sérülést vagy sérüléseket (Bailey és mtsai, 1996).

Miközben bizonyított a szindróma biológiai eredete, és a diagnózis viselkedéses szintű, addig az autizmus tüneti képét legjobban magyarázó elméletek a kognitív pszichológia területén születtek meg. A kognitív sérülések feltárása és a rájuk vonatkozó elméletek kidolgozása rendkívüli jelentőségű, amennyiben ezek ismerete az autizmussal élő személyek nehézségeinek, szokatlan viselkedésének mélyebb megértését, valamint számos, igen hatékony terápiás eljárás kidolgozását tette lehetővé. Ezek ismerete és megértése nélkülözhetetlen mindazok számára, akik autizmussal élő személyekkel foglalkoznak

Három elmélet emelkedik ki a szakirodalomból, melyek komoly empirikus háttérre támaszkodva képesek magyarázni az állapot egyes tüneteit, de felhívják a figyelmet az autizmussal élő emberek kognitív működésének bizonyos előnyeire is (Happé,

1994). Valószínűsíthető, hogy mindhárom elmélet megragad valami lényegeset az autizmusból, jól magyarázza, és érthetővé teszi az egyes területeken jelentkező tünetek mögötti gondolkodási, információfeldolgozási eltéréseket.

Az egyes elméletek ismertetésekor vázoljuk, hogy az adott információfeldolgozási (kognitív vagy gondolkodási) mechanizmus hogyan működik normál személyek esetében, majd összefoglaljuk, hogy miben áll ezek autizmusra jellemző sérülése. Ezt követően azt ismertetjük, hogy az adott elmélet által feltételezett kognitív sérülés milyen konkrét következményekkel jár az autizmussal élő személyek és környezetük mindennapjaira vonatkozóan, hogyan befolyásolja terápiájukat, és a gyakorlatban milyen szakmai következményeik vannak.

A *naiv tudatelméleti hipotézis* (mely a legerősebbnek számító elmélet, és a tanulmány további részében is többet foglalkozunk az itt feltárt sérüléssel) szerint autizmusban az elsődleges sérülés az úgynevezett mentalizációs (más szóval naiv tudatelméleti vagy „elmeolvasási”) képesség zavara. A naiv tudatelmélet az a velünk született képesség, melynek segítségével képesek vagyunk magunknak és másoknak mentális állapotokat tulajdonítani, és ezekből következtetve bejósolni, és magyarázni a viselkedésü(n)ket. Mentális állapotnak nevezzük az érzelmeket, gondolatokat, vélekedéseket, szándékokat. Mentalizációs készségünk annyira intuitív módon, gyorsan és automatikusan működik, hogy az esetek legnagyobb részében észre sem vesszük, ennek ellenére elengedhetetlenül szükséges szociális kapcsolataink kialakításához és fenntartásához.

*Wimmer és Perner* (idézi Happé és Frith, 1995) voltak azok a kutatók, akik a naiv tudatelméleti képességet kísérleti szituációban először tesztelték. Ma már klasszikusnak tekinthető, úgynevezett hamis vélekedés feladatot adtak gyermekkorú vizsgálati személyeknek. A feladat a következő volt: Maxinak van

egy csokoládéja, amelyet betesz egy dobozba, mielőtt kimegy játszani. Amíg kint van, a mamája bemegy a szobába, kiveszi a csokoládét a dobozból, és beteszi a szekrénybe. A történet végén a kísérleti személynek a következő kérdésre kell válaszolnia: Hol fogja keresni Maxi a csokoládét, amikor visszatér? Az eredmények egyértelműen azt mutatták, hogy a hamis vélekedés tulajdonítására (mely alapján a helyes válasz a „Dobozban fogja keresni.” volt) a négy éves gyermekek univerzálisan képesek voltak, míg a három évesek valóság alapú választ adva („A szekrényben fogja keresni.”) nem tulajdonítottak a sajátjuktól eltérő mentális állapotot (gondolatot, tudást) a történet főszereplőjének. Mindezek alapján bizonyítást nyert, hogy a naiv tudatelméleti mechanizmus a normál fejlődésben valamikor a negyedik életév során alakul ki, és kezd el igen magabiztosan működni. Az eredeti kísérletet azóta számtalanszor megismételték, és újabb feladatokat fejlesztettek ki (ld. pl. alább).

Baron-Cohen, Leslie és Frith (1985) fogalmazták meg azt a hipotézist, hogy az autizmussal élő személyek mentalizációs folyamatai sérültek, ennek következtében nem képesek a másikonak (vagy saját maguknak) mentális állapotokat tulajdonítani, és ezekből a viselkedésre következtetni (Baron-Cohen és mtsai, 1985, Happé és Frith, 1995). Híres kísérletükben autizmussal, illetve Down szindrómával élő gyermekeket teszteltek az ún. „Sally-Ann” (a magyar változatban Zsuzsi és Anna) hamis vélekedés feladattal (részletes, illusztrált leírása, és magyarázata magyarul olvasható Uta Frith könyvében, Frith, 1989/1991). A feladatot szakember mutatja be a gyermeknek két kicsi játék baba segítségével. Sally-nek van egy kosara, Anne-nek van egy doboza. Sally-nek van egy üveggolyója is, amit a kosarába tesz. Sally ezután elmegy sétálni. Távollétében Anne kiveszi a golyót a kosárból, és saját dobozába teszi. Visszatér Sally, és játszani szeretne a golyójával. A szakember ezen a

ponton kérdést tesz fel a vizsgált gyermeknek: „Hol fogja keresni Sally a golyóját?” A helyes válasz megadásához („A kosárban fogja keresni.”) a történetben szereplő Sally-nek ún. hamis vélekedést kell tulajdonítani, vagyis fel kell ismerni, hogy az ő ismeretei eltérnek a történetet kívülről figyelő vizsgálati személy vélekedésétől, mentális állapotától.

Az eredmények szerint a Down-szindrómával (így természetesen értelmi sérüléssel is) küzdő gyermekek 86%-a (bár átlagos mentális koruk jóval alacsonyabb volt) sikeresen teljesítette a feladatot, miközben az autizmussal küzdő gyermekek 80%-a a három évesekhez hasonló módon „bukott meg”. Ezzel a kísérlettel (és azóta számos ismételéssel) bizonyították, hogy a mentalizációs sérülés nagymértékben specifikus az autizmusra nézve. (A sérülés az univerzalitás kritériumát nem elégíti ki tökéletesen, mivel minden kísérletben azonosítanak megközelítőleg 20 %-nyi autizmussal élő személyt, akik képesek az előzőeknél jóval bonyolultabb mentalizációt igénylő feladatokat is tökéletesen megoldani. Ez az ún. „magasan funkcionálók” problémájaként szerepel a szakirodalomban.) (pl. Győri és mtsai, 2000, 2002)

#### *A naiv tudatelméleti sérülés gyakorlati következményei*

A mentalizációs sérülés alapvetően befolyásolja az autizmussal élő emberek egész életét, érzéseit, a világ értelmezését, hiszen az őket körülvevő szociális világ tulajdonképpen nem más, mint hihetetlen bonyolultságú és összefonódottságú mentalizációs háló, ahol nagyon apró információk alapján, nagyon gyorsan kell dönteni, reagálni. Francesca Happé – az egyik legelismertebb autizmus-kutató pszichológus a következőket írja erről:

*„Képzelve el, hogy megérkezik egyedül egy idegen országba. Ahogy leszáll a buszról, hirtelen helyi*

*lakosok tömege veszi körül, mutogatnak és kiabálnak. A szavaik úgy hangzanak, mintha állatok üvölténének. A gesztusaik érthetetlenek. Az első reakciója talán az lenne, hogy harcoljon ellenük, hogy ellökje magától ezeket a betolakodókat, hogy elmeneküljön érthetetlen elvárásaik elől, vagy esetleg az, hogy megmerevedjen, és figyelmen kívül hagyja ezt zűrzavart.” (Happé, 1994, 49.o.)*

A mi világunk számukra tehát kaotikus, kiszámíthatatlan, szorongást keltő világ. Ezt az alapvető nehézséget el kell fogadnia mindenkinek, aki autizmussal élő emberrel foglalkozik, vagy él együtt. A megfelelő attitűd érzékeltetésére, analógiaként egy másik típusú fogyatékossgot említhetünk. A nem látó embert nem arra akarjuk rávenni, hogy próbáljon nézni, hanem úgy alakítjuk a környezetét, hogy az állapotából fakadó nehézségeket át tudja hidalni (pl. fehér bottal, Braille írással, sípoló közlekedési lámpával, állandó környezettel, stb.). Ugyanígy alapvető szükséglete az autizmussal élő embereknek, hogy a mentalizációs sérülésből következő nehézségeik megoldásában támogassuk őket. Mivel a hétköznapi kommunikációban nagyon intuitív, automatikus módon használjuk naiv tudatelméleti képességünket, tudatos erőfeszítést igényel annak észlelése, hogy mikor alkalmazzuk. Sokat emlegetett, szemléletes példa erre az autizmussal élő embereknél nagyon gyakran tapasztalható szó szerinti értelmezés. A „Meg tudod mondani, hány óra van?” kérdésre adott „Igen.” válasz, azt példázza, hogy a személy nem érti a szavak mögötti kommunikációs szándékot (vagyis, hogy valójában – ha nem is szó szerint – de arra kértük, mondja meg a pontos időt). Amikor tehát autizmussal élő emberrel kommunikálunk, konkrétan kell megfogalmaznunk

mondandónkat, illetve az átvitt értelmű kifejezéseket meg kell magyarázni.

További komoly segítséget jelent számukra, ha növeljük a tárgyi és személyi környezet kiszámíthatóságát, bejósolhatóságát, világosan érthetővé tesszük, hogy mikor kezdődik egy tevékenység vagy program, és mikor ér véget, mik az elvárások az adott helyzetben. Ezzel jelentősen csökkenthetjük azt a nagyfokú bizonytalanságot, amely a szociális világ meg nem értéséből fakad.

Mindemellett további nehézséget jelent, hogy a szociális interakcióink szabályozására használt verbális és non-verbális jelzések (pl. hangszín, gesztusok, személyközi távolság, mimika, stb.) nagyon illékonyak, feldolgozásukra igen kevés idő áll rendelkezésünkre. Ennek következtében az autizmussal élő személyek nehézségei tovább fokozódnak, mivel idejük sincs az amúgy is nehezen értelmezhető szociális ingerek feldolgozására. Ezért nagyon fontos, hogy a konkrét elvárásokat, szabályokat, az idő előrehaladtát látható módon jelezzük számukra. Ehhez különböző vizuális segédeszközöket használunk.

A kezelés és fejlesztés másik alapvető célja a szociális szabályok tanítása, a szociális helyzetek megoldására szolgáló stratégiák oktatása, kognitív-viselkedésterápiás eszközökkel.

Mindezzel párhuzamosan iskolás gyermekeknél fontos az akadémikus tananyag csökkentése, hiszen a többiekhez képest az autizmussal élő gyermeknek éppúgy kell „tanulnia” a szociális világot, mint társainak a matematikát, és ez így együtt még akkor is túl sok, ha egyébként az adott gyermek értelmi képességei elvileg lehetővé tennék a normál tananyag hagyományos módon való elsajátítását. Felnőttek esetében ugyanígy csökkenteni kell a munkateljesítménnyel kapcsolatos elvárásokat.

***A végrehajtó működés zavar hipotézis*** (Ozonoff, 1995) szerint a komplex, célvezérelt viselkedésszervezés sérült autizmusban.

A végrehajtó működés kognitív pszichológiai fogalom, mely alatt azon készséget értjük, hogy egy jövőbeli cél kivitelezése érdekében képesek vagyunk fenntartani egy, a helyzetnek megfelelő problémamegoldó kognitív készletet (Ozonoff, 1995). Olyan készségek és viselkedések tartoznak ide, mint a tervezés, az impulzuskontroll, a szervezett keresés, a gondolatok és cselekvések rugalmas szervezése. Fő jellemzője minden végrehajtó működés viselkedésnek, hogy el tud vonatkoztatni az aktuálisan jelenlevő külső ingerektől, környezettől, és a viselkedés szervezésében belső modelleket, reprezentációkat használ.

A végrehajtó működések vizsgálatát speciális tesztekkel végzik, és minden célzott vizsgálatban úgy találták, hogy az autizmussal élő személyek szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint az életkorban és értelmi képességekben illesztett kontrollcsoport. Ozonoff és munkatársai nevéhez fűződik a legátfogóbb ilyen irányú vizsgálat (1991), akik azt találták, hogy végrehajtó működés teszteken mutatott teljesítmény alapján 80%-os biztonsággal bejósolható, hogy az adott kísérleti személy a kontroll (nem küzdenek autizmussal), vagy a kísérleti (autizmussal élő személyek) csoportba tartozik-e, vagyis ez differenciált leginkább a két csoport között. Ebben a vizsgálatban más elméletek (pl. mentalizációs deficit) szempontjából is vizsgálták a személyeket, és azt találták, hogy a végrehajtó működés- zavar volt a legáltalánosabb és egyben az autizmusra nézve a legspecifikusabb.

#### ***A végrehajtó működések zavarainak gyakorlati következményei***

Az autizmussal élő emberek végrehajtó működései tehát nem megfelelően működnek, ezért nem tudják tudásukat rugalmasan

alkalmazni, általánosítani (amit megtanult tegnap, nem tudja holnap, amit megtanult itt, nem tudja ott, amit megtanult veled, nem tudja velem stb.). Ez a fajta zavar könnyen összetéveszthető a viselkedés szintjén azzal, mintha a személy nem *akarna* megtenni valamit, mintha a motiváció hiányozna. Ennek az előítéletnek az elkerülésére minden szakembernek külön figyelmet kell fordítania.

Az elmélet továbbá jól magyarázza az ellenállhatatlan ismétlésre, a sztereotíp viselkedésre való hajlamot, azt, hogy nagy nehézséget okoz a hibák javítása, a rosszul rögzült válaszok gátlása, valamint a hosszú távú tervezés, a távoli cél észben tartása. Összességében tehát ez az elmélet az autizmusra jellemző rugalmatlan viselkedésszervezés, a sztereotíp-repetitív tevékenységek, és a beszűkült érdeklődés területéhez tartozó tüneteket magyarázza jól.

A szakemberek, a családi és munkahelyi környezet igen sokat segíthet e nehézségek megoldásában, ha a feladatokat, munkafolyamatokat pontról pontra megtervezik, apró, belátható lépésekre bontják, alcélokat fogalmaznak meg, amelyek egymás után való teljesítéséből hierarchikusan épül fel a végcél. Ebben is nagy segítséget nyújthat a vizuális segítség, pl. folyamatábrák, algoritmusok, munkaszervezés (ennek egy példáját mutatja be az 1. számú melléklet). Külön tanítást igényel az önellenőrzés és az önkorrekciónak, például önmagukért beszélő feladatokkal, vagy különböző vizuális visszajelző technikákkal (fénykép, videó). Kiemelt fontossága van az általánosításnak, a már megszerzett készségek más helyszíneken, más személyekkel történő gyakorlásának.

Mindezek mellett ugyanakkor erősen hangsúlyozzuk, hogy, a legszorosabb támogatás végcélja is minden esetben a minél nagyobb fokú önállóság elérése.



A ***gyenge centrális koherencia*** hipotézis szerint azok a folyamatok, sérültek, melyek a részinformációkat a kontextus figyelembevételével jelentésteli egységekbe szervezik. (Happé, 1999)

A centrális koherencia jelensége a normál információfeldolgozásnak azt az automatikus hajlamát jelöli, hogy egy adott szituációt, képet, személyt, stb., mint jelentésteli, koherens egészet értelmezzünk. Információ-feldolgozásunkban nagyon erős a hajtóerő arra, hogy a centrális koherencia szabályainak megfelelően értelmezzük, amit észlelünk, sőt már magát az észlelést is ez irányítja. Az összefüggések felismerésére törekszünk, akár a részek elnagyolt feldolgozásának árán is.

Ha például egy üzenetet kell átadnunk, nem arra törekszünk, hogy azt szó szerint megjegyezzük, hanem hogy a lényegét megértsük, és át tudjuk adni. Ugyanígy jellemző, hogy amikor egy festményt megnézünk, általában nem a részleteire, hanem az összbenyomásra, a ránk gyakorolt hatására figyelünk, és emlékezünk később. Természetesen ez a tendencia erősen érvényesül szociális szituációkban is, ahol a létrejövő apró személyközi mozzanatok, a kontextus figyelembevételével, koherensen értelmezzük. Ez annyira automatikus folyamat, hogy nagyon nehéz legátolni, pedig vannak helyzetek, amikor ennek a mechanizmusnak a működése torzítja az információk pontos felvételét és feldolgozását.

Uta Frith (az elmélet megalkotója) szerint ez a koherencia-teremtő hajtóerő az, amely autizmussal élő személyeknél csökkent, információfeldolgozásukat „autisztikus autonómia” jellemzi, vagyis nem rakják össze az egész képet, szituációt vagy történetet koherens, jelentésteli egésszé, hanem a részeket önmagukban, a kontextus értelmező kapcsolata nélkül dolgozzák fel. Így gyakran nem jut el hozzájuk a jelentés, a lényeg kiemelése sérül, nem képesek megfelelően különválasztani a helyzet, a

követelmények, a szükségletek szempontjából fontos információt az érdektelentől.

Mint azt már említettük vannak olyan helyzetek, feladatok, ahol ez előnyt jelenthet. Olyan feladatok ezek, ahol a normál személyektől éppen azt várjuk el, hogy a jó megoldás érdekében tudatosan gátolják le centrális koherencia-teremtő hajlamukat. Ilyen feladatok például a rejtvényűságokban gyakran előforduló „rejtett ábrák”, ahol egy értelmes képen belül, egy másik ábrát kell felfedezni. Ilyenkor az egyszer már valamilyen kontextusban értelmezett vonalak, figurák nehezen nyernek újabb, az előbbitől eltérő jelentést. Az ilyen típusú feladatokban tehát előny, az úgynevezett „részletfókuszált” információfeldolgozási stílus, amelynek segítségével az autizmussal élő emberek egy része ezekben a feladatokban jobban teljesíthet, mint az átlag populáció.

A centrális koherencia elmélet erőssége, hogy az előbbiek alapján jól magyarázhatók azok az egyenetlenségek, amelyek autizmussal élő emberek különböző típusú feladatokban nyújtott teljesítménye között jelentkeznek. Ezt a jellegzetes jelenséget a szakirodalom „a szigetszerű képességek” fogalomkörben tárgyalja. Ismerünk néhány típusosan jellemző készséget, amelyek gyakran relatíve kiemelkedők autizmussal élő emberek esetében, pl. zenei készség, a nagyon precíz rajzkészség, puzzle-k gyors kirakása, nagyon pontos mechanikus memória. Rendkívül fontos ezekben az esetekben azt hangsúlyozni, hogy itt általában a személy általános szintjéhez, az élet összes többi területén mutatott teljesítményéhez képest beszélhetünk kiemelkedő készségekről. Azt lehet tehát megfigyelni, hogy pl. az enyhe vagy középsúlyos fokban sérült autizmussal élő személyek nagyon jól meg tudnak jegyezni mechanikusan mondókákat, dallamokat, esetleg telefonszámokat, menetrendet, igen pontosan vissza tudnak adni előzőleg látott vagy halott dolgokat.

Ezek a készségek mellett, hogy elszigeteltek, az esetek döntő többségében egyáltalán nem hasznosíthatók a mindennapi életben, nem segítik az alkalmazkodást, nincs kompenzáló erejük az egyéb, sérült területekre nézve. Az előző példában említett személy például nem tudja felhívni azt, akinek kívülről fújja a telefonszámát, nem tud felszállni a vonatra, amelynek pontosan tudja az állomásait, nem tudja felhasználni speciális képességeit arra, hogy jobban boldoguljon a környezetében.

Még ritkábban fordul elő, de érdekességénél fogva nagy érdeklődésnek örvendő jelenség, a szigetszerű képességek extrém magas szinten megjelenő formái, amikor az egyébként igen alacsony szinten funkcionáló autizmussal élő személynek valóban az átlagot messze meghaladó készségei vannak az előbb említett területeken. Ez az úgynevezett „idiot savant” (félkegyelmű zseni), jelenség (melyről Frith /1989/1991/ hivatkozott könyvében, vagy Oliver Sacks /1999/ Antropológus a Marson című tanulmánykötetének néhány fejezetében érdekes példák olvashatók).

#### *A gyenge centrális koherencia gyakorlati következményei*

Az előbbieket figyelembe véve láthatjuk, hogy autizmussal élő emberek töredezett világban élnek, a számunkra oly evidens összefüggéseket nehezen, vagy nem látják meg, nem tudják kiemelni a lényegét, a fontos információt elkülöníteni a haszontalantól.

A szakemberek abban segíthetnek, hogy

- az új készségeket először mindig egyéni, ingerszegény környezetben tanítják;
- a szituációk, feladatok, történetek lényegének kiemelésében aktívan segítenek;

- a személy felé lényegre törően, röviden kommunikálnak;
- a szigetszerű képességeket igyekeznek hasznosan, gyakorlatiasan kihasználni.

Az első fejezetben röviden definiáltuk az autizmus spektrum zavart, különös tekintettel a magasan funkcionáló személyeket magában foglaló alcsoportra. Ismertettük az autizmus kognitív magyarázó elméleteit és azok gyakorlati implikációit, melyek ismerete nélkülözhetetlen az állapot megértése, valamint a hatékony és kompetens beavatkozás tekintetében.

## **2. FEJEZET**

### **A szociális fejlesztés szerepe és lehetőségei az autizmusban**

#### **2.1. A szociális fejlesztés létjogosultsága**

Az autizmusban sérült három terület közül (szociális viselkedés, kommunikáció és rugalmas viselkedésszervezés) a legmarkánsabb problémákat a szociális interakcióban fedezhetjük fel.

Az autizmussal élő személyek kudarca a szociális jelzések nem megfelelő kibocsátásában és értelmezésében eredményezi azt a szociális deficitet, amely a hétköznapiakban „szociális problémaként” manifesztálódik.

A szociális intelligencia teszi lehetővé az emberek számára, hogy az eseményekben és körülményekben bekövetkező változásokkal megküzdjenek. Mások érzéseinek és szándékainak felismerése, valamint mások és a saját cselekedeteink okainak és hatásainak megértése segít bennünket a változások értelmezésében. Az újdonságokkal és változásokkal asszociált szorongásokat enyhíti azon képességünk, hogy más embereket támpontként értelmezve koherens forgatókönyvet alkossunk meg. Sikeres kapcsolatok a szociális interakciók kölcsönösségén keresztül teremthetők, és ez az a készség, amely az autizmussal élő személyekben eltérően fejlődik. A kölcsönösség azt is jelenti, hogy az egyén megtanul figyelni a szociális jelzésekre, helyesen értelmezi őket, és reagál rájuk.

Az autizmusban a szociális fejlődést nem annyira a szociális interakciók kerülése, illetve azokkal szembeni ellenállás, hanem

inkább a mögöttes szociális érdeklődés és tudatosság hiánya jellemzi, ezért alapvető szükséglet számukra e készségek tanítása, fejlesztése. Természetesen a szociális viselkedés és a kommunikáció tanítása elválaszthatatlan egymástól, hiszen a valódi kommunikáció mindig valamilyen szociális interakciót is jelent.

Ez rendkívül bonyolult feladat, hiszen a szociális viselkedés egyrésztől kontextusról kontextusra variálódik, másrészt a viselkedés helyénvalósága a fejlődés során változik.

A másik nehézséget a szociális interakciókat irányító szabályok megalkotására az okozza, hogy a viselkedéseket az esetek többségében nem formális vagy explicit szabályok irányítják. Ha vannak is szabályok, ezek nagyon összetettek, és velünk született szociális érzékenységünktől függenek. Az autizmussal élő embereknek azonban, e nélkül a velünk született megértés nélkül, mindössze a szabályok állnak rendelkezésükre viselkedésük irányításához, és ezek központi fontosságúvá válnak elfogadható szociális fejlődésük szempontjából. Ők egyéni nézőpontból szemlélik az embereket és eseményeket, ami mások számára bejósolhatatlan, illetve nem megfelelőnek tartott reakcióhoz vezethet. Az autizmusban érintett embereknek olyan kognitív deficitjei vannak, melyek hatással vannak a kommunikációról, interakciókról és szociális helyzetekről való megértésükre. Ahhoz, hogy autizmussal élő személyeknek szociális készségeket tanítsunk, pontos információkat kell nyújtanunk arról, hogy az emberek mit, miért tesznek. Ezen információknak relevánsnak kell lenniük, valamint a gyermek, illetve a felnőtt saját tapasztalataira kell épülnie, és olyan eszközökkel és oktatási módszerekkel kell prezentálni, melyeket a legkönnyebben megértenek.

Amint már a korábbiakból is kiderült, az autizmussal élő emberek legsúlyosabb deficitje a szociális készségek területén

található, amely pedig a munkavégzés szempontjából talán a legkritikusabb. Ennek a területnek a fejlesztése a legnehezebb, hiszen nagyon nehéz meghatározni pontosan, hogy melyek azok a viselkedési formák vagy jellemzők, amelyekkel egy jó dolgozó rendelkezik, és amelyek a sikeréhez közvetlenül szükségesek. Amint a gyermekek idősebbé válnak, előre kell látnunk bizonyos, a felnőttiséghez kapcsolódó elvárásokat. Egy munkahelyi foglalkozás során például képesnek kell lenniük arra, hogy szünetet kérjenek a munkában. A munkavégzés során időnként valószínűleg arra is szükség lesz, hogy munkájukhoz további anyagokat kérjenek. A dolgozóktól azt is elvárják, hogy bizonyos szociális interakciókat folytassanak a munkatársakkal és a főnökkel, és ezt is előre kell látni.

A legtöbb munkahelyen rövid szüneteket szoktak tartani a munkában, és ilyenkor a munkatársak összejönnek, beszélgetnek. Előfordulhat, hogy ezek a szociális találkozók sokkal nagyobb nehézséget jelentenek egy autizmussal élő személy számára, mint a munkavégzést alkotó feladatok elsajátítása.

## **2.2. A szociális fejlesztés alapvető célja**

Elsődleges fontosságú speciális pedagógiai cél a gyermek képességszintjének megfelelő szociális viselkedés, illetve az ezt megalapozó elemi készségek fejlesztése, tanítása. A terápiás folyamatok minden elemét átható, legfontosabb feladat, hogy az autizmussal élő gyermekek és felnőttek mások segítségére nem szoruló, független és kompetens emberként tapasztalhassák meg magukat. A siker és az önállóság élménye legalább olyan fontos az autizmussal élő embereknek, mint bármelyikünknek. Azt a sajátosságot figyelembe véve, hogy ezek a fiatalok a célvezérelt

viselkedések kivitelezésében nagy nehézségekkel küzdenek, kézenfekvő, hogy az önellátási és szabadidős készségek fejlesztése is kiemelt feladat, integrálva a kommunikációs és szociális készségek tanításával.

A jobb képességű autizmussal élő fiatalok egy része serdülőkorában már érzi azt, hogy ő valamiért „más” mint a többi, és ezen megpróbál tudatosan változtatni. Ez az a fő faktor, amely elkülöníti a sikerebb életutat bejárókat a sikertelenebbektől. A szociális készségek tanítására már csak ezért is nagyon nagy hangsúlyt kell fektetni, és annak rendkívül strukturálnak és specifikusnak kell lennie.

A szociális tanulás az eszköze annak is, hogy az egyének megtanuljanak olyan szociális egységek tagjaivá válni, mint a család, az iskola, a baráti csoportok és a társadalom. Bármilyen szinten lévő egyénekről van is szó, nagyon lényeges, hogy sok olyan tevékenységben való részvételre ösztönözzük őket, amely során további szociális interakciókban vehetnek részt.

### **2.3. A szociális fejlesztés fő területei**

1) A *szociális beilleszkedést* közvetlenül befolyásoló készségek közé tartozik a taníthatóságot megalapozó szociális deficitek kompenzálása. Ilyen a más személyek jelenlétének elviselése, elemi viselkedési szabályok elsajátítása, valamint az utánzás tanítása. Ide tartozik még az önmagunkról való tudás képessége, mely magába foglalja a személyi adatok meagtanítását, annak tudatosítása, hogy a gyermek mit tud, mi az, amit csak segítséggel képes végrehajtani, és mi az, amit egyáltalán nem tud. Fontos a saját viselkedésére vonatkozó szabályok betartásának tanítása. A kapcsolatteremtés és fenntartás szempontjából szükséges a metakommunikáció megértésének és



használatának fejlesztése, az információcsere szabályainak tanítása (témaválasztás, kezdeményezés, a beszélgetés fenntartása, befejezése), egyszerű szociális rutinok tanítása, mint például köszönés, udvariassági szabályok tanítása, a legnyilvánvalóbb érzelmi reakciók felismerése és az azokhoz illő megfelelő viselkedés szabályainak ismerete.

2) A *szabadidő eltöltését szolgáló készségek* autizmussal élő embereknel nem jelennek meg spontán módon. Így ennek fejlesztése is kiemelt feladat. Fontos, hogy a gyermek és fiatal számára örömet nyújtó, életkorának és mentális fejlettségének egyaránt megfelelő szabadidős aktivitásokat válasszunk. Meg kell tanítani őket a lehetséges aktivitások közötti választásra, valamint a tárgyakon való megosztás képességére. A szabadidő társas eltöltéséhez alapvető fejlesztési feladat egyszerű társasjátékok szabályainak tanítása, a sorra kerülés szabályának és jelzésének ismerete, valamint a vesztes elviselése és a nyeres jelentésének ismerete. Alapvető cél a szabadidős készségek fejlesztésénél, hogy a gyermek, vagy fiatal minél tartalmasabban legyen képes eltölteni pihenőidejét önálló és társas formában egyaránt.

3) Ahhoz, hogy autizmussal élő embereknek esélyük legyen munkát találni, speciális fejlesztésben kell részesíteni őket. A *munkára nevelésnek* folyamatos fejlesztési folyamatnak kell lennie. A készségeket nagyon korán el kell kezdeni tanítani ahhoz, hogy az autizmussal élő munkavállalók megfelelő körülmények között maximális teljesítménnyel vehessenek részt egy munkafolyamatban. Minél korábban kezdjük a készségek kialakítását, annál valószínűbb a jobb eredmény elérése. Ahhoz, hogy lehetővé tegyük az egyén számára, hogy az elérhető

legmagasabb szinten legyen képes munkavégzésre, négy fő területet kell fejlesztenünk:

*a) A munka értékének és fogalmának kialakítása.*

Nagyon fontos, hogy otthon is és az iskolában is legyenek feladatai, amelyeknek elvégzéséért felelős. Minél gyakrabban szembesíteni kell a munkafolyamatokkal, és felhívni figyelmét azoknak céljára és kulcsmozzanataira. A munkára illetve a munkakészségek tanítására az a legjobb, ha egy külön helyiséget biztosítunk számukra. A szabály igen egyszerű, aki a munkaszobában van, az dolgozik. A jól strukturált feladatokat az itt tartózkodó személynek el kell végeznie. A nem munkával kapcsolatos tevékenységeket pedig más helyiségben kell tartani. A tapasztalat azt mutatja, hogy legkülönbözőbb szinten funkcionáló tanulók is könnyen megtanulják a szabályt.

*b) Általános és speciális munkakészségek kialakítása*

A munkakészségek tanításánál fejlődési sorrendet kell betartani, a készségek számának növelésével csakúgy, mint az egyes készségek komplexitásának fokozásával. A cél az, hogy minél korábban megkezdődjék az általános és speciális készségek tanítása, hogy ezekből fokozatosan kiépülhessen a tanuló repertoárja, amely változatos készségeket foglal magába.

*c) A készségek tartós és elfogadható sebességű alkalmazása*

Ahhoz, hogy valaki sikeresen dolgozhasson, a készségek birtoklásán túl képesnek kell lennie a készség folyamatos, minőségi és elfogadható sebességű alkalmazására. A legtöbb autizmussal élő személyből azonban hiányzik a feladat melletti megmaradáshoz szükséges érdeklődés és motiváció. Viszont ha

nem tanítjuk meg őket a kijelölt feladat melletti kitartásra és teljesítésre, munkalehetőségeik nagyon korlátozottak lesznek.

*d) Megfelelő szociális és munkavállalói viselkedés kialakítása*

Ha szükséges, meg kell tanítanunk őket például, hogy mikor lehet WC-re menni (óra használatával), vagy mivel lehet eltölteni az időt a szünetekben, vagy hogyan kell abbahagyni egy feladatot annak befejezése előtt, ha erre felszólítják. A helyes munkavállalói viselkedés tanítása is mindig egyénre szabott, az egyén problémáit figyelembe véve kell kialakítani. A fejlesztésnek magában kell foglalnia a változások elviselését és a szociálisan elfogadhatatlan viselkedések elkerülését.

#### **2.4. A nemzetközi és hazai gyakorlatban jelenleg használt legfontosabb módszerek autizmussal élő személyek szociális fejlesztésére**

***ELA*** ( Everyday Life Activities; Mindennapi Tevékenységek)

Az Autizmus Kutatócsoport Általános Iskola és Szolgáltató Központ 2001 óta alkalmazza ezt a programot és fényképsorozatot, melynek létrehozása egy osztrák szakember, Jacqueline Stark nevéhez fűződik. (Stark, 1994)

Ez a 3000 darabból álló fényképsorozat olyan átfogó eszköz, mely alkalmas nyelvi oktatásra, terápiára és tesztelésre. A szerző egyéb célcsoportok mellett (pl. Alzheimer kórban szenvedők, idegen nyelvet tanulók, agykárosodás következtében nyelvi károsodást szenvedő gyermekek és felnőttek) autizmussal élő gyermekek oktatására is javasolja az ELA- programot.

Elsődleges célja a mondat- és szövegprocesszálas (produkció és megértés) átfogó felmérése, de a szókeresési és visszakeresési

képességek felmérése és oktatása is könnyen elvégezhető a segítségével.

A fényképeken négy személy szerepel (férfi, nő, fiú, lány), akik kapcsolatba kerülnek más személyekkel is, pl. orvossal.

A szerző a képek három típusát különbözteti meg:

- egy személy látható a képen, aki valamilyen tevékenységet végez,
- két vagy három személy látható a képen, akik vagy ugyanazt, vagy különböző tevékenységeket végeznek,
- a család minden tagja szerepel a képen, akik közösen végeznek egy tevékenységet (pl. tv-t néznek), vagy mindenki más tevékenységet végez.

Az ELA programot a szerző három sorozatból építette fel.

Az első sorozat mindennapi tevékenységeket tartalmaz, melyeket többnyire mind a négy személy bemutat (pl. lefekvés, fogmosás, házimunkák, szabadidős tevékenységek). A négy családtag egyikének egy átlagos napját ábrázolják a képek. A négy személy több mint 100 ige esetében jelen van egy-egy fényképen. Ezek az igék lefedik a legalapvetőbb tevékenységeket az élet számos területéről.

A második sorozatban a tevékenységeket két személy, legalább négy tárggyal mutatja be. Ez lehetővé teszi az ige- és tárgyváltozások tanítását. Ez egy komplex szintaktikai, illetve szövegszintű csomag.

A harmadik csomag fotósorozatokot tartalmaz (pl. levélírás, borotválkozás), melynek segítségével tanulóink a szöveg-előállítás gyakorolhatják. A szöveg hosszúsága 3-tól kb.15 fényképig terjed. A képrendezés verbális vagy csak nonverbális feladatként is alkalmazható.

A szerző tizenhárom feladattípust említ, mely mindegyike jól használható tanulóinknál nyelvi és kognitív képességeik szerint.

Pl. mondatalkotás kulcsszavakból, mondat kiegészítése, történet kiegészítése, döntési feladatok.

A pedagógusok a szerző által ajánlott feladattípusokon kívül is kitalálhatnak új feladatokat, melyek segítségével fejleszthetik az autizmussal élő gyermekek nyelvi képességeit, memóriáját, figyelmét, a mindennapi tevékenységek önálló elvégzését, a fotósorozatok segítségével egyes tevékenységek (pl. fogmosás, fürdés) helyes sorrendjének felépítését.

Az ELA program előnyei, ahogy azt a szerző is említi, hogy a fotók természetesen (mindennapi helyzeteket ábrázolnak). Nagy mennyiségű kép áll rendelkezésre, melyek szöveg előállítására is alkalmasak. A sorozat egységes formátumú, megfelel nyelvi és percepciós szempontoknak is. Hibázás esetén következtethetünk arra, hogy mit nem ért a gyermek, illetve hogyan értette. Másik előnye, hogy olyan eszközt kapunk a kezünkbe, melynek segítségével fejleszthetjük a nyelvi készség számos összetevőjét (pl. gesztusok felismerése és megnevezése, összetett mondatok produkciója, névmások használata, szöveg-előállítás, beszédértés). A program további előnye, hogy nem beszélő tanulóinknál is használhatjuk a programot úgy, hogy írásban kommunikálunk, vagy a szóban elhangzó instrukciót hajtja végre a gyermek beszédhasználat nélkül (pl.: „Tedd sorba a képeket!”, „Add ide azt a képet, amelyiken...”). A még nem beszélő kisebb gyermekeknél a beszéd beindításához segítséget nyújtanak a mindennapi tevékenységeket bemutató fotók. A nagy mennyiségű és sokféle kép, illetve feladat közül tudunk olyat választani, melynek segítségével az autizmussal élő gyermek motiválttá válik a beszélgetésre.

***Szociális történetek*** (Gray, 1993)

A szociális történetek olyan rövid történetek, melyeket szakemberek, illetve szülők írnak, olyan szociális helyzetek ismertetésére és megoldására, melyek nehezek, vagy zavarba ejtők az autizmussal élő emberek számára. A szociális történetek különféle körülmények közt felhasználhatók, és különféle szociális készségek tanítására alkalmasak. Minden egyes történet azonosítja és leírja egy célhelyzet releváns szociális jelzéseit, valamint a kívánt reakciókat, és figyelembe veszi a gyermek képességeit és tanulási stílusát. A szociális történetek nem csak írásban használhatók, különféle anyagok és oktatási módszerek felhasználásával tehetők érthetővé. A szociális történetek alkalmazhatók az iskolában, otthon, illetve közösségi helyszíneken – bármilyen e körülmények közt létrejövő helyzet potenciális témájuk lehet. Ezek a történetek hasznosak a szociális jelzések azonosításában, az új rutinok és szabályok bevezetésében, és a kívánt szociális készségek pozitív meghatározásában. Ezenkívül jól használhatók még arra, hogy felkészítsük a gyermeket a váratlan helyzetek megoldására. Otthon a szülők írhatnak szociális történetet, például azért, hogy gyermeküket felkészítsék valamilyen elkövetkező eseményre, pl. családi utazás, rokonlátogatás. Községi körülmények közt a szociális történetek természetesen előforduló jelzéseket és eseményeket azonosítanak, így biztosítva struktúrát olyan helyzetek számára, melyek máskülönben túlságosan megterhelők a gyermeknek.

Bármilyen helyzetet írjanak is le, illetve bármilyen szociális készségeket célozzanak, a szociális történetek úgy íródtak, hogy segítségére legyenek a gyermeknek a szociális helyzet pontosabb megértésében, illetve az arra való reagálásban.

A szociális történeteket strukturáltan kell megírni. Először is meg kell határozni a történet témáját. Általában ez valamely olyan

szociális helyzet lesz, amely problematikus viselkedést eredményez. Az első lépés a megfigyelték objektív rögzítése.

A lehető legtöbb részletet észre kell venni. Azonosítsuk, hogy mikor jön létre a helyzet, ki vesz részt benne, milyen rutinok és szabályok, szociális jelzések fordulnak elő benne, valamint milyen egyéb információk figyelhetők meg. Tehát figyeljünk meg minden részletet, rögzítsük a helyzetet, valamint az azt körülvevő különféle tevékenységeket.

A második lépés a helyzet azon vonatkozásainak végiggondolása és feljegyzése, melyeket nem figyelhetünk meg. Keressük a helyzet olyan vonatkozásait, melyek megváltoztathatják azt, illetve módosíthatják az alapvető rutint.

A harmadik lépés a gyermek vagy fiatal perspektívájába való belehelyezkedés. A hatékony történet megírásának legkritikusabb faktora, hogy mennyire vagyunk képesek tekintetbe venni az autizmussal élő ember perspektíváját a célhelyzetről, illetve készségről, továbbá, hogy mennyire vagyunk képesek belehelyezkedni abba. Gyorsan meg fogjuk tanulni, hogy egy adott helyzet milyen sokféleképpen írható le. Nem könnyű annak eldöntése, hogy honnan induljunk ki, illetve, hogy mit írjunk. Itt válik fontossá a gyermek nézőpontja. Minél pontosabb az egyén percepcióiról, érzéseiről és viselkedéséről való megértésünk, annál inkább képesek leszünk számára pontos információ közlésére. A gyermek vagy fiatal perspektívája határozza meg a szociális történet fókuszát, és segít annak eldöntésében, hogy a helyzet mely vonatkozásai élvezzenek elsőbbséget a megírás kezdetén.

Az autizmussal élő személyeknek segítségre van szükségük a szociális történetek, mások nézőpontjának, valamint annak megértésében, hogy hogyan kell reagálniuk. Ez okból a szociális történeteket három alapvető mondattípusból kell összeállítanunk: leíró, felszólító, illetve perspektivikus. A leíró mondatok azt

közik, hogy mi történik, és miért. Ezekkel a mondatokkal a helyzettel kapcsolatos alapvető információkat adhatjuk meg. A felszólító mondatok egy kíváncsi válasz illetve szociális készségre irányuló egyéni állítások. Arról értesítik a gyermeket, hogy egy adott helyzetben milyen elvárásokkal fordulnak felé.

A perspektivikus mondatok gyakran kezdődnek azzal, hogy pl. „Tudom.....”, vagy „Azt fogom tenni, hogy....”. Ezek más emberek viselkedését mutatják be a célbavett szociális helyzetben.

A szociális történeteknek magyarázniuk kell, hogy az emberek „miért” teszik azt, amit tesznek, hiszen az autizmussal élő embereknek segítségre van szükségük a szociális támpontok felismeréséhez és értelmezéséhez. A pontos leírás során gondosan ügyelni kell azon szociális általánosságok és információk figyelembevételére, melyeket mi könnyedén és azonnal tudomásul veszünk.

A legtöbb szociális történetnél nincs szükség illusztrációra vagy képek használatára, mert ezeket is értelmezhetik szó szerint, illetve az illusztráció lényegtelen elemei elterelhetik a figyelmüket, de egyes történeteknél hasznosak lehetnek.

A történetek megírásakor figyelembe kell venni a gyermek figyelmi terjedelmét, képességeit, érdeklődését is.

Három alapvető módszer van a szociális történetek prezentálására: nyomtatott történetek, audiokazettával kísért történetek, illetve videokazettán bemutatott történetek.

Olyan gyermek vagy fiatal számára, aki önállóan képes olvasni, és megfelelő a szövegértése, elegendő lehet a nyomtatott történetek alkalmazása. Olyan egyének számára, akik nem képesek önállóan olvasni, illetve élvezik a magnókazetták hallgatását, hatékony lehet, ha a nyomtatott szöveget kazettával egészítjük ki.



A történetet osszuk meg a gyermek vagy fiatal környezetében lévő fontos személyekkel. A történet bevezetése után a gyermek vagy fiatal környezetében élők szerepet játszhatnak az új szociális készség gyakorlásában. Adhatnak támpontokat a történethez, utalhatnak rá általánosságban, illetve a megfelelő időpontban elismételhetnek belőle valamilyen kulcsmondatot.

A gyermek szociális történetekre adott reakciója gyakran azonnali, a javulás néhány napon belül megjelenik. Más történetek fokozatosabb viselkedésbeli javulást váltanak ki a gyermekeknél.

Amikor az egyén már alkalmazza az új szociális készséget, eljön az ideje a történet fokozatos elhalványításának, mely történhet újraírással, vagy a történethez adott verbális támpontok csökkentésével. A történet újraírásával végzett halványításhoz fokozatosan csökkentjük az irányító mondatok számát, de hagyjuk meg a leíró és perspektivikus mondatokat. Az újraírás során a történet felhasználható a hatás növelésére, mellyel bátorítjuk a gyermeket, hogy az újonnan elsajátított készségeit általánosítsa más környezetben is. Ehhez írunk még olyan történeteket, melyekben új helyzetekben kell a készséget alkalmaznia.

Az, hogy a történeteket teljesen megszüntetjük-e, mindig egyedi, egyénre szabott döntés. Megtehetjük, hogy a történeteket a gyermek vagy fiatal számára elérhetően tartjuk, például egy erre a célra nyitott kapcsos füzetben. Ily módon a gyermek bármikor újra megnézheti a történeteket. Az egyéni szociális történeteket tartalmazó könyvek szociális támogatást nyújtanak az autizmussal élő személyek számára már pusztán a létükkel is, és olyan egyénre szabott enciklopédiái a szociális helyzeteknek (és eredményeinek), melyek könnyen hozzáférhetők és ellenőrizhetők.

Az Autizmus Alapítvány Serdülő Házában 1998-óta használjuk a szociális történeteket. Az általunk írt történeteket először a szabadidő hasznos eltöltéséhez használtuk, mivel a jó képességű autizmussal élő fiataljaink kezébe nem tudtunk megfelelő olvasmányt adni. A mesekönyveket már nem szívesen olvasták, és a fiatalok számára íródott ifjúsági regények sem voltak megfelelőek. Ezek túl hosszúak voltak számukra, és a szövegüket sem nagyon értették. Ezért kezdtünk el számukra olyan történeteket írni, melyeknek témáit a mindennapi életből merítettük.

Nyelvezetük egyszerű, a megfogalmazásuk tömör, ezáltal jól érthető számukra, és a szabadidő hasznos eltöltésére is alkalmasak. Mivel nagyon szerették olvasgatni ezeket a történeteket, mi is felhasználtuk egyéni problémáik kezelésére is, így lehetőséget nyújtanak arra, hogy egyedi élethelyzeteiket személyre szabott történeteken keresztül oldják meg. A történetek feldolgozásához feladatokat is készítettünk számukra, melyek célja kettős. A feladatok megoldásával egyrészt felmérhető, hogy megértették-e az olvasott a szöveg tartalmi részét, másrészt az ellenőrizhető, hogy mennyire tudták értelmezni a történetek szociális vonatkozásait. Az alábbiakban két olyan szociális történetet mutatunk be, melyeket az általunk gondozott fiatalok számára készítettünk. Az előbbieken ismertetett klasszikus szociális történet példája az első történet, míg a második saját fejlesztésű, módosított változat. Mindkét történethez feldolgozást segítő feladatlap tartozik. (Kiadás alatt áll az a kötet, melyben az alábbiakhoz hasonló történetek és feladatlapok találhatók.) (Kiss, Tóth, Vígh, 2003)

### *1. számú történet*

#### ***Fésülködés***

##### *1. Olvasd el a szöveget!*

Gyakran előfordul, hogy kócos a hajam.

A hajam mindig kócos reggel, miután felkelek.

A hajam akkor is kócos lesz, ha kint az utcán fúj a szél, és megyek valahova.

A hajam akkor is kócos lesz, ha a játszótéren játszom.

Amikor kócos a hajam, megfésülöm.

Bemegyek a fürdőszobába, és előveszem a fésűt.

A tükör elé állok.

Megfésülöm a hajam úgy, ahogy az anyukám tanította.

Amikor elkészülök, elteszem a fésűt.

Kijövök a fürdőszobából.

*2. Válaszolj a kérdésekre!*

Kócos a hajad, amikor reggel felkelsz?

.....

Mit csinálsz, ha kócos a hajad?

.....

Hol fésülködsz meg?

.....

*3. Húzd alá a két igaz állítást!*

1. Reggel mindig meg kell fésülködni.
2. A konyhában kell megfésülködni.
3. Nem leszek kócos, ha fúj a szél.
4. Fésűvel fésülködök

*4. Pótold a hiányzó szavakat!*

**Fésülködés**

Gyakran előfordul, hogy kócos a hajam.

A hajam mindig kócos reggel, miután .....

A hajam akkor is kócos lesz, ha kint az utcán fúj a .....,  
és megyek valahova.

A hajam akkor is kócos lesz, ha a ..... játszom.

Amikor kócos a hajam, .....

Bemegyek a fürdőszobába, és előveszem a fésűt.

A ..... elé állok.

Megfésülöm a hajam úgy, ahogy az anyukám tanította.

Amikor elkészülök, elteszem a .....

Kijövök a fürdőszobából.

*5. Írd le a jelentését!*

Kócos haj .....

.....

*6. Írd le, te mikor szoktál megfésülködni!*

.....

.....

.....

## *2. történet*

### ***Elfogyott a tusfürdő***

#### **1. Olvasd el a történetet!**

Este van. A lány lefekvés előtt zuhanyozni megy a fürdőszobába. Leveszi a fürdőköpenyét, és felakasztja a fogasra. A törülközőjét a kád melletti székre teszi. Beáll a kádba. Megnyitja a hideg vizes csapot, majd a meleget is. Kellemes hőmérsékletű vizet kever magának. Folyatja magára a vizet. Ez nagyon jól esik neki. Elzárja a csapot, és a kezébe veszi a kád szélén lévő tusfürdőt. Kinyitja a tetejét, az oldalára fordítja a flakont és megnyomja, hogy a tenyerébe folyjon egy kis adag tusfürdő. Hiába ismétli ezt meg néhányszor, a flakonból nem folyik ki tusfürdő.

– Elfogyott a tusfürdő – gondolja a lány magában.

Körbenéz, hátha lát a kád szélén egy másik flakont. A kád szélén csak sampon van.

– Anyu! Anyu! – kezd el kiabálni. Megismétli még néhányszor, de anyukája nem lép be az ajtón.

– Biztosan a TV-től nem hallja – gondolja a lány magában. – Most mit csináljak?

Tanácsstalanul ácsorog a kádban.

– Csinálnom kell valamit. – gondolja magában.

Kilép a kádból. Gyorsan odamegy a fürdőszobaszekrényhez. Kinyitja, és kivesz belőle egy tusfürdős flakont. Visszamegy a kádhoz, és beleáll. A tusfürdőt leteszi a kád szélére. Újra beállítja

a vizet. Nagyon örül, hogy ilyen ügyesen megoldotta ezt a helyzetet.

– Elmesélem anyunak, ha befejeztem a zuhanyozást – gondolja magában, és mosolyog közben.

## *2. Válaszolj a kérdésekre!*

Hová teszi a lány a fürdőköpenyét?

.....

Milyen hőmérsékletű vizet kever magának?

.....

Szappant, vagy tusfürdőt használ a zuhanyozáshoz?

.....

Mennyi tusfürdő van a flakonban?

.....

Kitől próbál segítséget kérni a lány?

.....

Anyukája miért nem segít?

.....

Hogyan szerez magának tusfürdőt a lány?

.....

Mit fog elmesélni anyukájának zuhanyozás után?

.....

*3. Karikázd be a két igaz állítás előtt álló számot!*

1. A lány mosakodni akar a fürdőszobában.
2. A flakonban nem volt tusfürdő.
3. A lány szappant vett ki a fürdőszobaszekrényből.
4. A lány az anyukájától akart segítséget kérni.

*4. Pótold a hiányzó szavakat!*

***Elfogyott a tusfürdő***

Este van. A lány lefekvés előtt zuhanyozni megy a .....  
Leveszi a fürdőköpenyét, és felakasztja a fogasra. A  
..... a kád melletti székre teszi. Beáll a kádba.



Megnyitja a hideg vizes csapot, majd a meleget is. Kellemes hőmérsékletű ..... kever magának. Folyatja magára a vizet. Ez nagyon jól esik neki. Elzárja a csapot, és a kezébe veszi a kád szélén lévő tusfürdőt. Kinyitja a tetejét, az oldalára fordítja a flakont és megnyomja, hogy a tenyerébe folyjon egy kis adag ..... Hiába ismétli ezt meg néhányszor, a flakonból nem folyik ki tusfürdő.

– ..... a tusfürdő – gondolja a lány magában.

Körbenéz, hátha lát a kád szélén egy másik flakont. A kád szélén csak sampon van.

– Anyu! Anyu! – kezd el ..... Megismétli még néhányszor, de anyukája nem lép be az ajtón.

– Biztosan a TV-től nem hallja – gondolja a lány magában. – Most mit csináljak?

Tanácstalanul ácsorog a kádban.

– Csinálnom kell valamit. – gondolja magában.

Kilép a kádból. Gyorsan odamegy a fürdőszobaszekrényhez. Kinyitja, és kivesz belőle egy tusfürdős flakont. Visszamegy a kádhoz, és beleáll. A ..... leteszi a kád szélére. Újra beállítja a vizet. Nagyon ....., hogy ilyen ügyesen megoldotta ezt a helyzetet.

– Elmesélem anyunak, ha befejeztem a zuhanyozást – gondolja magában, és mosolyog közben.

*5. 5. Rakd sorrendbe a mondatokat! Írd a négyzetbe a megfelelő számot!*

☐ A lány kivette a fürdőszobaszekrényből a tusfürdőt.

☐ A lány kiabálni kezdett anyukájának.

☐ A lány zuhanyozni akart a fürdőszobában.

☐ A lány a fogasra akasztotta a fürdőköpenyét.

*6. Írd le a jelentését!*

beállítja a vizet:.....

.....

*7. Olvasd el a szöveget újra!*

***Elfogyott a tusfürdő***

Este van. A lány lefekvés előtt zuhanyozni megy a fürdőszobába. Leveszi a fürdőköpenyét, és felakasztja a fogasra. A törülközőjét a kád melletti székre teszi. Beáll a kádba. Megnyitja a hideg vizes csapot, majd a meleget is. Kellemes hőmérsékletű vizet kever magának. Folyatja magára a vizet. Ez nagyon jól esik neki. Elzárja a csapot, és a kezébe veszi a kád szélén lévő tusfürdőt. Kinyitja a tetejét, az oldalára fordítja a flakont és megnyomja, hogy a tenyerébe folyjon egy kis adag tusfürdő. Hiába ismétli ezt meg néhányszor, a flakontól nem folyik ki tusfürdő.

– Elfogyott a tusfürdő – gondolja a lány magában.

Körbenéz, hátha lát a kád szélén egy másik flakont. A kád szélén csak sampon van.

– Anyu! Anyu! – kezd el kiabálni. Megismétli még néhányszor, de anyukája nem lép be az ajtón.

– Biztosan a TV-től nem hallja – gondolja a lány magában. – Most mit csináljak?

Tanácstalanul ácsorog a kádban.

– Csinálnom kell valamit. – gondolja magában.

Kilép a kádból. Gyorsan odamegy a fürdőszobaszekrényhez. Kinyitja, és kivesz belőle egy tusfürdős flakont. Visszamegy a kádhoz, és beleáll. A tusfürdőt leteszi a kád szélére. Újra beállítja a vizet. Nagyon örül, hogy ilyen ügyesen megoldotta ezt a helyzetet.

– Elmesélem anyunak, ha befejeztem a zuhanyozást – gondolja magában, és mosolyog közben.

*8. Olvasd el a kérdést! Karikázd be a helyes válasz előtt álló számot! (1 helyes válasz van!)*

Kérdés: Mit érzett a lány, miután kivette a tusfürdőt a fürdőszobaszekrényből?

Válaszok: 1. szomorú volt  
2. örült  
3. megijedt  
4. dühös volt

*9. Válaszolj a kérdésre!*

Miért örült a lány?

.....  
.....

*10. Rajzolj örömet kifejező arcot!*



*11. Olvasd el a kérdést! Karikázd be a két helyes válasz előtt álló számot!*

Kérdés: Mit csinált a lány, amikor rájött, hogy üres a tusfürdős flakon?

- Válasz:
1. Kiabálni kezdett anyukájának.
  2. Sírni kezdett
  3. Eldobta a flakont.
  4. Kivett egy új tusfürdőt a fürdőszobaszekrényből.

*12. Írd le, mit csinálsz, ha már vizesen a kádban vagy, és észreveszed, hogy elfogyott a tusfürdő?*

.....

.....

.....

**PECS** (Picture Exchange Communication System, Képcserés Kommunikációs Rendszer)

Az autizmussal élő gyermekeknek többnyire nagy nehézséget okoz, hogy a beszéd segítségével kifejezzék magukat. Ezeknek a gyermekeknek az esetében – valamint más, olyan gyermekek esetében, akik valamennyire beszélnek, de ezt ritkán képesek a maguk hasznára fordítani – intenzív és rendkívül strukturált intervencióra van szükség, ha azt szeretnénk, hogy valaha is kialakuljon a hasznos, funkcionális beszéd. Egy másik probléma, amellyel az autizmussal élő gyermekeknek szembe kell nézniük az, hogy hogyan reagáljanak a szociális helyzetekben. Ezek a gyermekek ritkán kezdenek, kezdeményeznek interakciókat a felnőttekkel, a felnőttek által megkezdett interakciókat pedig rendszerint nem tartják fenn.

Az Andrew S. Bondy (1994) és munkatársai által kidolgozott komplex autizmus-specifikus megközelítés fontos új szempontokat, és az eddig alkalmazottnál korszerűbb eszközrendszert nyújtott számunkra a kommunikációs készségek fejlesztése terén.

Ez a teljes, komplex megközelítés jóval több, mint egyfajta képes kommunikációs rendszer egyénre szabott alkalmazása, hiszen magába foglalja mindazokat az ismert, korszerű viselkedés-és kognitív terápiás módszereket, melyek az autizmus terápiájában a legelterjedtebbek.

Az autizmussal élő gyermekek fejlesztésének egyik fő célja minden esetben a kommunikációs eszköz szociális interakcióban való spontán és rugalmas használatának kialakítása. Az érintett gyermekek egy jelentős részénél késéssel, vagy egyáltalán nem alakul ki a nyelvhasználat, ezekben az esetekben felmerül valamilyen alternatív kommunikációs eszközrendszer alkalmazásának szükségessége. Az alternatív kommunikációs eszköz kiválasztása egyénre szabottan történik.

A PECS alapvetően képek alkalmazását jelenti. Az alkalmazás során használhatunk saját készítésű fotókat, rajzokat, tárgyakat. Fontos előny, hogy a tanulási folyamat első szakaszaiban nincsen szükség a képek tartalmának megértésére a gyermek részéről. (Természetesen a képek tartalmát legkésőbb az úgynevezett diszkriminációs szakaszban meg kell értenie a gyermeknek.)

Az eszközrendszer alkalmazásának legfontosabb és egyetlen feltétele, hogy találjunk egy vagy több olyan dolgot (tárgyat, aktivitást), amely iránt a gyermek érdeklődik.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a gyermek részéről saját kezdeményezésű, valódi, spontán kommunikáció, mely nem külső, előzetes ösztönzésen alapul, csak akkor érhető el, ha a gyermek motivált.

Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a tanulás szakaszait:

A PECS azzal kezdődik, hogy kitaláljuk, mihez vonzódik a gyermek – azaz mit szeretne megkapni. Miután a gyermek megfigyelése útján megtudtuk, mit szeretne a gyermek, készítünk róla egy fotót, vagy rajzot. Ezek után megkezdődhet a fizikai csere tanulása.

Fontos, hogy elsőként a kommunikáció jelentését, „hasznát” és kölcsönös jellegét érti meg a gyermek. A tanulás kezdetén két személy jelenléte szükséges, egyikük a kommunikációs partner, a másik a segítő. A kívánt dolog a kommunikációs partnernél van, a gyermeknél pedig annak képi szimbóluma. Amikor a gyermek jelét adja, hogy szeretné megkapni az adott dolgot, a háta mögött helyet foglaló segítő a gyermek kezébe teszi a kommunikációs kártyát, és segít átadni azt a kommunikációs partnernek. A segítő mindig csak a legszükségesebb fizikai készítményt adja, melyet fokozatosan leépít. Fontos, hogy nyelvi instrukciókat eleinte nem kaphat a gyermek, szociális megerősítést viszont minden sikeres csere után kap a kommunikációs partnertől. Az első szakasz végére a gyermek

képessé válik arra, hogy egy számára valóban fontos dolgot a kép segítségével spontán, önállóan elkérjen. Több interakciót követően a gyermek maga fogja elkezdni az interakciót azzal, hogy felemeli a képet és odaadja a kommunikációs partnernek.

A következő lépés, hogy a kommunikációs partner távolabb megy a gyermektől úgy, hogy a gyermeknek némi erőfeszítést kelljen tennie ahhoz, hogy elérje őt. Ennél a lépésnél több olyan embert be kell vonnunk, akik a képet elveszik, de ezen a ponton még mindig csak egy képpel dolgozunk. Miután a gyermeket megtanítottuk arra, hogy egyetlen képet sok ember esetében tudjon használni, akkor ehhez az egyhez még több olyan képet hozzátehetünk, amelyek a gyermek által óhajtott dolgokat ábrázolnak. Ezeket a képeket aztán a gyermek által jól látható és elérhető helyre tesszük, például tépőzárral egy táblára, ahonnan könnyedén elveheti őket. A táblára természetesen mindig csak azoknak az óhajtott dolgoknak a képek kerülhetnek fel, amelyeket minden körülmények között biztosítani tudunk a gyermek számára.

Erre az időpontra az a gyermek, aki ezt a rendszert használja valójában rendkívül fontos készséget tanult meg. Amikor szeretne valamit, odamegy a képes táblához, leveszi a képet, keres egy felnőttet, odamegy a felnőtthez, beleteszi a képet a felnőtt kezébe, és várja, hogy megkapja, amit kért.

A gyermek nyugodtan odamegy egy felnőtthez azért, hogy valamit megkapjon, és nem próbálja megszerezni a tárgyat más emberek figyelmen kívül hagyásával. Nem lehet eléggé hangsúlyozni annak jelentőségét, hogy a gyermek kezdeményezi az interakciót.

A PECS rendszer ezután számos kép és egy „mondatszalag” segítségével egyszerű mondatok megalkotására tanítja a gyermeket.

Bondy és munkatársai az alábbiakban foglalják össze a módszer előnyeit:

A gyermek kontrollálja a helyzetet, az interakció az ő szempontjából értelmes. Alkalmazása azonnali sikerélményhez vezet, használatához előzetes tanítás nem szükséges. Nem feltétel, hogy a gyermek képes legyen utánozni, tartósan figyelni, megérteni nyelvi instrukciókat vagy képi információkat. Az alkalmazott képek mindenki által közérthetőek, és a teljes folyamat látható a gyermek számára. Nem használható szociális partner nélkül, sőt a legelső fázisban megértik a gyermekek, hogy céljuk elérését megkönnyíti egy másik személlyel való interakció. Hasonlóan más, a kommunikációs kompetencia fejlődését szolgáló módszerekhez, csökkennek a problémás viselkedések, mert csökken a kommunikációs kudarcból fakadó frusztráció. A kellően korai, 2–3 éves korban megkezdett intenzív terápia hatékonyan segíti elő a beszélt nyelv használatának kialakulását.

A fenti előnyök mellett néhány nehézséget is tapasztaltunk az alkalmazás során. Először is a módszer használatának elején feltétlenül szükséges lenne két pedagógus jelenléte, hogy a külső ösztönzésektől való függést kiküszöböljük. Ezt ma még kevés intézmény képes biztosítani. Másodszor bizonyos helyzetekben (pl. amikor a gyermek frusztrált, és ezért agresszívvé válik) nem elég gyors a képi kommunikáció. Harmadrészt bizonyos fogalmak tartalma túlságosan elvont, nehezen jeleníthetők meg képen. Így azoknál a gyermeknél, akiknél nem alakul ki a nyelv, mint kommunikációs eszköznek használata, korlátozott maradhat a használt fogalmak köre.

A felsorolt nehézségek ellenére nagyon fontosnak tartjuk a módszer hazai elterjedését. A PECS használatát a tanárok, a személyzet többi tagja és a szülők is könnyen meg tudják tanulni. Nem kellenek hozzá bonyolult felszerelések vagy magas szakmai képzettség. Nem szükségesek hozzá drága berendezések, átfogó



felmérések, vagy pedig a személyzet vagy szülő költséges képzése.

Hazai tapasztalatok szerint a szülők és a szakemberek gyakran idegenkednek az alternatív kommunikációs eszközök alkalmazásától, ezért inkább más, hagyományos módszereket választanak. Ezek a módszerek természetesen lehetnek sikeresek abból a szempontból, hogy a gyermek beszélni kezd, de tudjuk, hogy autizmussal élő személyek esetében ez nem elegendő.

A PECS-el foglalkozó gyermekek erősen motiváltak a rendszer megtanulására, mert pontosan azt kapják meg, amit szeretnének. Az autizmussal élő gyermekek a PECS segítségével megtanulják, hogy miért fontos, hogy mások segítsenek nekik, valamint megtanulhatnak számítani arra, hogy az emberek válaszolni fognak üzeneteikre.

(A 2. számú melléklet fényképein a vizuálisan támogatott kommunikáció két példáját illusztráltuk.)

### **„Én-könyv”**

Az önismeret fejlesztéséhez, a helyes énkép kialakításához rendkívül hasznos lehet, ha biztosítunk az autizmussal élő gyermekeknek vagy fiataloknak egy olyan könyvet vagy füzetet, amely élettörténetüket tartalmazza. Az énkép ebben az esetben is azt jelenti, hogy én mit gondolok magamról illetve, hogy mások mit gondolnak rólam. Az én-könyv a gyermeknek saját magáról készített fürete, amelyben folyamatosan rögzíteni lehet az adott személy életének legfontosabb momentumait, és ezután a sikerek és jó élmények megerősítése során hivatkozni lehet ezekre.

Az „Én-könyv” tartalmazza a gyermek személyi adatait. Leírhatjuk, hogy mit tud a gyermek önállóan elvégezni és mi az, amihez segítségre van szüksége. Azok a dolgok is bekerülhetnek ebbe a könyvbe, amelyeket nem képes egyedül elvégezni, pedig nagyon szeretné. A saját viselkedésére vonatkozó szabályokat is

vezethetjük itt. Saját cselekvéseit, szokásait is módunkban áll rögzíteni a füzetben. Belekerülhet, hogy miben sikeres vagy éppen sikertelen, valamint az is, hogy amit nem tud, azt hogyan tudhatja meg. A sikertelenségekkel mindig nagyon óvatosan kell bánni, hiszen az „Én-könyv”-ben az énképet pozitívrá kell formálni, de álságosak sem lehetünk. Összegezve, tulajdonképpen minden, a gyermeket érintő dolog, esemény, következmény beleírható, illetve belekerülhet.

Nagyon fontos a gyermeket körülvevő szűkebb, társas környezet ismerete, és az ahhoz tartozó emberekkel való viszonya is. Ennek megfelelően írni kell a családjáról, a családtagjairól és a rokonairól is. Továbbá az ismerőseiről, az intézményről, ahova jár illetve az ott dolgozókról.

A könyvet mindig a gyermekkel együtt készítjük, és folyamatosan vezetjük, bővítjük. Természetesen jobb képességű személyek adott szempontok alapján önállóan is dolgozhatnak benne.

A füzet állhat fotókból, szavakból, illusztrált jelekből vagy szimbólumokból, vagy ezek bármilyen kombinációjából.

Az „Én-könyv” alkalmas a gyermek vagy fiatal önmagáról való tudásának fejlesztésére. Alkalmas beszélgetések kezdeményezésére, a vele megtörténtek megbeszélésére, a problémák leírására, és a helyes viselkedések megerősítésére is. Fejleszthető általa a személyes emlékezet és az önértékelés. Az egyén értékelésének minden esetben nagyon konkrétnek kell lennie, jól megfoghatónak és az eseményhez kötöttnek.

Ebben a fejezetben négy olyan módszert mutattunk be röviden, amelyeket mind a nemzetközi, mind saját tapasztalataink alapján a leghatékonyabb eljárások közé sorolhatunk. Közös jellemzőjük, hogy intenzív, viselkedéses megközelítést alkalmazó programok.

Természetesen nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a beavatkozások használatánál mindig figyelembe kell venni az autizmussal élő fiatalok fejlődési eltéréseit. Ezen fejlődési eltérések megértése feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a gyermek vagy fiatal szociális lehetőségeit kibontakoztathassuk, kialakíthassuk és alkalmazhassuk a kommunikáció és szocializáció elősegítésére szolgáló módszereket

### 3. FEJEZET

#### Szociális készségek fejlesztése csoportban: három lehetőség

Minden szociális fejlesztés általános célja az autizmusra olyannyira jellemző szociális-kommunikációs deficit kompenzálása. Jó értelmű autizmussal élő személyek esetén a szociális fejlesztés alapvetően azt célozza meg, hogy az érintett személyek jobban, reálisabban lássák át és értsék meg saját szociális-kommunikációs nehézségeiket, valamint a szociális szabályok megfogalmazásával, tudatos stratégiák kidolgozásával, ezekkel a nehézségekkel képesek legyenek hatékonyabban megküzdeni a mindennapjaik során. Legalább ennyire fontos szempont, hogy a fejlesztés eredményeképpen az autizmussal élő személyek viselkedése környezetük számára minél kellemesebb, elfogadhatóbb legyen. Ezt a nagyon általánosan megfogalmazott célt kívánjuk elérni a legkülönbözőbb szociális fejlesztő technikákkal, úgy hogy apró lépésekre, részcélokra bontjuk azt. Jelen tanulmányban három módszer elméleti hátterét és gyakorlati megvalósítását mutatjuk be.

##### ***3.1. Szociális készségfejlesztés szerepjáték és videó feed-back technika segítségével***

###### ***3.1.1. Rövid nemzetközi kitekintés***

Szociális készségfejlesztő csoportokat évtizedek óta, világszerte alkalmaznak autizmussal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek támogatására. A csoportok konkrét céljai, időtartama és

módszerei a megcélzott nehézségeknek megfelelően igen sokszínűek. Az alábbiakban két példaértékű kezdeményezést ismertetünk röviden, majd a videó szociális fejlesztés során történő alkalmazásának egy példáját mutatjuk be.

A londoni Maudsley Hospital-ben *Patricia Howlin és munkatársai* (1999) 10 érintett férfi számára szerveztek csoportot. A 12 ülésből álló tréning fő célja a beszélgetési készségek fejlesztése, illetve a családtól való függetlenség növelése volt. A foglalkozások havonta egy alkalommal, két és fél órán át tartottak. A fő hangsúlyt a pozitív problémamegoldó szemlélet kialakítására helyezték, melyhez a résztvevők valós életéből vett problémák szolgáltak példaként. Szerepjáték, strukturált játék és videó feed-back szerepelt eszköztárukban.

*Sally Ozonoff és munkatársai* (2000) kisiskolás gyermekek részvételével folytattak szociális készségfejlesztő foglalkozásokat, melyek struktúrája, tapasztalatai, eszközei igen jól hasznosíthatók fiatalok és felnőttek terápiájában is. A 7–9 éves gyermekek (8 fő) heti egy alkalommal, 75 percre találkoznak, párhuzamosan a szülők képzése is folyik azzal a céllal, hogy támogatni tudják a csoportban elsajátított tudás otthoni általánosítását. A foglalkozások az aktuális témától függetlenül azonos menetrend szerint zajlanak, így bejósolható, biztonságos környezetet teremtenek a gyermekek számára.

(1) Üdvözlés, melynek során áttekintik az ülés várható menetrendjét és beszélgetnek a házi feladatról. (2) A napi téma közvetlen feldolgozása, új készség tanulása szerepjátékkal, játékos gyakorlás. (3) Átrendezés, amikor a csoport közösen átalakítja a szobát az uzsonnához, majd étkeznek, miközben vicceket mesélnek egymásnak. (4) Reflektorfény, melynek keretében alkalmanként egy gyermek beszélhet speciális érdeklődési köréről, a többiek kérdezhetik őt. (5) Búcsúzás,

áttekintve az aznap tanultakat, házi feladat. A csoport alkalmanként közös, házon kívüli programokat is szervez.

*Charlop-Christy és munkatársai* (2000) a videós modellálás hatékonyságáról számolnak be. Azt vizsgálták, hogy az autizmussal élő gyermekek élő személyek, illetve videóról bemutatott modellek utánzása által képesek-e hatékonyabban elsajátítani bizonyos készségeket. Beszámolójuk szerint a gyermekek egyértelműen és szignifikánsan jobb eredményt értek el, és hatékonyabban általánosították tudásukat a videós modellkövetés esetén. Ennek több okát feltételezik: (1) a videó segíti a gyermekeket abban, hogy a valóban releváns környezeti, szociális ingerekre koncentráljanak; (2) a képernyő és kamera használata érdekes a gyermekek számára, így növeli motivációjukat; (3) a videós tanulás során nincs szükség valódi szociális interakciók kivitelezésére; (4) a gyermekek számára változatosságot jelent, mivel a szociális tréningeken többnyire élő modellel találkoznak.

### ***3.1.2. Az általunk alkalmazott módszer jellemzői (időtartam, célok, eszközök)***

Az ismertetésre kerülő eljárás során a fiatalok hetente egyszer, alkalmanként 30 percet töltenek együtt. A foglalkozások során a fiatalok saját életében megtörtént eseményeket dolgozunk fel, szerepjáték módszerével és videós visszajelzés segítségével. Egy-egy történet feldolgozása 9–10 hetet vesz igénybe. (A 4. fejezetben egy ilyen ciklus részletes bemutatására kerül sor.)

A tréning során olyan készségek fejlesztését célozzuk meg, amelyek a mindennapi életvezetés, így a megfelelő munkahelyi viselkedés szempontjából nélkülözhetetlenek. Az alábbiakban hat csoportba sorolva ismertetjük, milyen lehetőségeket, eszközöket kínál módszerünk az előző fejezetekben már ismertetett problémák megoldására.

*(1) érzelmek, nonverbális jelzések:*

az érzelmek megnevezése, elemzése, az érzelemkifejezés eszközeinek gyakorlása; verbális és nem verbális kifejező eszközök összehangolása; szemkontaktus, személyközi távolság, hangsúly, hangerő, stb. gyakorlása; az eltúlzott, karakterisztikusan eljátszott érzelemkifejező jelzések felismerése könnyebb; a videó segítségével a jelenetek újra-és újra játszhatók, elemezhetők, összehasonlíthatók;

*(2) beszéd:*

mód van visszakérdezni, ismételni; szabad lassabban, időigényesebben beszélni; átvitt értelmű kifejezések bővebb magyarázata lehetséges;

*(3) mások nézőpontjának felvétele:*

lehetőség a hasonló nehézségek megosztására; lehetőség a többieket meghallgatni, rájuk odafigyelni, nekik kérdéseket feltenni; a szerepcsere segítségével mások gondolatainak, érzelmi állapotaik „kipróbálása”; a másik következő cselekvésének, mondatának bejósolhatósága megnő; szereplő és néző szerep kipróbálása; önreflexió, önellenőrzés, énkép kialakítás, módosítás („Milyennek láthatnak mások?”);

*(4) szociális kulcsingerek, szociális szabályok:*

beszélgetési szabályok gyakorlása (bekapcsolódás, fenntartás, lezárás, kilépés); kommentálás, információnyújtás gyakorlása; életkornak megfelelő témák megismerése; a mindennapi élethelyzetek „tét nélküli” szimulálása; szociális szabályok artikulálása, egyértelmű megfogalmazása; a valódi élethez képest

leegyszerűsített, kiemelt szociális kulcsingerek; bizarr vagy nem megfelelő viselkedés kevésbé kirívó;

*(5) szociális problémamegoldás:*

lehetőség a javításra, ismétlésre, általánosításra; megtanulni figyelni, instrukciókat követni; kezelni a csoportban elfoglalt helyzetből fakadó nehézségeket; saját mindennapi konfliktusok akár többféle megoldásának kipróbálása; a szociális helyzetről meglévő információk rendszerezése, megértése; újra-és újra játszható, elemezhető, összehasonlítható, hosszú távú tréning esetén akár évekkel későbbi összehasonlítás lehetősége; a sorozatos elemzések során kialakulnak és rögzülnek probléma-megoldási stratégiák; az elsajátított stratégiák rugalmas alkalmazásának gyakorlása;

*(6) kortárs kapcsolat:*

lehetőséget nyújt természetes és „majdnem természetes” szociális interakciókra, (ugyanakkor) a vezetők által megfelelően strukturált, könnyebben érthető, irányított szociális helyzet, gyakran az egyetlen kortárs csoport; védett, támogató, elfogadó közeg; élvezetes, változatos a fiatalok számára; szerepeken keresztül strukturált a kapcsolat; kooperáció, kollaboráció gyakorlása; kortársak viselkedésének megfigyelése; saját helyzet észlelése csoporton belül.

***3.1.3. Szakmai megfontolások: szempontok a tréninget vezető szakemberek számára***

A következőkben felhívjuk a figyelmet néhány olyan szempontra, amelyet az ilyesfajta terápiát vezető szakembernek feltétlenül szem előtt kell tartania.



- 1) Első lépésként a szakembernek megszereznie, elemeznie és tudatosítani kell a szociális helyzetekre vonatkozó saját intuitív tudását. A „Ne tekints semmit magától értetődőnek!” alapelv jól jellemzi a megfelelő attitűdöt. Mindehhez természetesen érdemes és szükséges megfelelő szakirodalmat is használni.
- 2) A hatékonyságot és követhetőséget nagy mértékben elősegítik az előre megfogalmazott és leírt reális célok, hosszú és rövid távra. Emellett ülésenként rövid távú, többnyire igen apró előrelépést jelentő célt kell kitűzni. Ezekre vonatkozóan a kérdéseket és az elvárt válaszokat érdemes megfogalmazni és írásban rögzíteni.
- 3) Mindezek nyomán az ülések elején mindig összefoglaljuk, ami az előző alkalommal történt, és előre jelezzük, ami az adott alkalommal fog következni, az ülés végén a következő alkalom tematikáját ismertetjük.
- 4) A problémát mindig több oldalról, több modalitásban jó megközelíteni, feldolgozni.
- 5) A folyamatot állandó vizuális segítséggel kell támogatni.
- 6) A csoportvezető általános attitűdje egyfelől szupportív, a pozitívan megfogalmazott visszajelzést támogatja, védi a csoporttagokat, másfelől meglehetősen direktív (meg- és átfogalmaz, összefoglal, tereli a beszélgetést). Szándékaink szerint olyan kapcsolatot igyekszünk kialakítani a fiatalokkal a foglalkozások során, ahol, bár egyértelműen a szakember irányít, a kapcsolat mégis egyenrangú, és alapvetően épül az érintettek igényeire.
- 7) A csoportterápiára vonatkozó általános etikai szabályokat szigorúan be kell tartani (titoktartás, publikációhoz engedélykérés).

### **3.2. Mentális állapotok felismerése: készségfejlesztés vizuális segítséggel**

A következőkben egy olyan szociális fejlesztési technikát mutatunk be, amely arra hivatott, hogy megtanítsa az autizmussal élő embereket a saját és mások mentális állapotainak azonosítására. A tanítás eszközei fotók és rajzok. A szerzők (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999) által leírt módszeren túlmenően arra is törekszünk, hogy segítséget nyújtsunk a tanultak általánosítására, a mindennapi életben való hasznosítására. A bemutatott módszer egyéni helyzetben és csoportban is alkalmazható.

#### ***3.2.1. A saját és mások mentális állapotai megértésének deficitje***

Az egészséges emberek számára a legtöbb esetben nem okoz különösebb nehézséget annak megértése, „leolvasása”, hogy mit gondolnak, éreznek az adott helyzetben társaik, illetve annak megértése sem, hogy hasonló helyzetben lévő emberek eltérően gondolkodhatnak, érezhetnek. Az egészséges emberek el tudják képzelni, meg tudják jósolni, hogy egy elkövetkező szituációban hogyan fognak érezni ők maguk, illetve az adott helyzetben résztvevő emberek. Az autizmussal élő személyek számára viszont még a legalapvetőbb, legegyszerűbb érzelmek felismerése, megértése is akadályokba ütközhet.

Egy adott érzelem kifejezési formáit fel tudják ismerni, tételesen fel tudják sorolni a jó képességű, autizmussal élő emberek, viszont majdnem mindannyiuk számára nehézséget jelent egy arckifejezés mögötti érzelem tényleges tartalmának felismerése. Gondoljunk csak arra, hogy egy mosoly fizikai jellemzői egyféleképpen írhatók le, ezzel szemben egy mosoly mögött sokféle érzelem húzódhat, többek között jókedv, gúny, megértés, stb.

A kutatók többsége egyetért abban, hogy az autizmussal élő emberek jelentős része nehézségekkel küszködik az önmaga és mások mentális állapotainak megértésében, amely képesség egészséges emberek esetében már 4 éves kor körül kialakul. A saját és mások mentális állapotaira vonatkozó megértés szintjét nevezte el Wellmann 1990-ben naiv tudatelméletnek. Az autizmus magyarázata a naiv tudatelmélet kapcsán azt sugallja, hogy az autizmussal élő embereknél hiányzik a gondolatokról, érzésekről való gondolkodás képessége, és így speciálisan károsodottak bizonyos (de nem minden) szociális, kommunikációs és képzeletbeli képességekben (Happé, 1992). (Mindezek elméleti hátterét ld. részletesen az 1. fejezetben a naiv tudatelméleti deficitről szóló fejezetben.) Ezt a károsodást valahogyan kompenzálni kell, hiszen ahhoz, hogy egy személy különböző közösségek elfogadott tagja lehessen, hogy adott esetben egy munkahelyen helyt tudjon állni, a megfelelő munkakészségek mellett többek között a mentális állapotok megértésének képességére is rendkívül nagy szüksége van, hiszen ezek hiányában az adott személy munkavállalási és munkahelyi viselkedése nem lehet kielégítő. Az autizmussal élő emberek jelentős többsége számára ez egy akadémikus készségek elsajátításához hasonló folyamatot jelent, hiszen számukra kívülről kell megtanítani olyan dolgokat, amelyeket az egészséges emberek belülről, mintegy intuitív módon éreznek (Jordan, Powell, 1995).

### ***3.2.2. A mentális állapotok felismerésére irányuló képesség fejlesztése a jobb munkavállalási, munkahelyi készségek kialakítása érdekében***

A mentális állapotok felfogása, megértése, elemzése végigkíséri az egész napunkat. Amikor egyedül vagyunk, saját mentális állapotváltozásainkat észleljük, ha mások is vannak körülöttünk,

az övékét is. Az egészséges emberek számára ez nem előre felépített, megfontolt tevékenység, szinte spontán jön, és mintegy észrevétlenül történik. Például, ha bemegyünk egy boltba, azonnal van elképzelésünk az eladó pillanatnyi mentális állapotáról (pl. felbosszantotta valaki) anélkül, hogy bármilyen tudatos erőfeszítést tennénk. Még a jó képességű, autizmussal élő emberek többsége sincs teljességgel birtokában ennek, az egészséges emberek számára egyszerű, mindennapi képességnek. Ők kénytelenek nagyon is tudatosan, „megtervezetten” elvégezni ugyanezt a folyamatot az élet minden színterén.

A munkába állás a munka konkrét elvégzésén kívül azt is jelenti, hogy több, kevesebb emberrel valamilyen szintű kapcsolatba kell lépni, együtt kell működni. Ennek viszont szoros velejárója, hogy tudni kell olvasni a többi ember elméjében.

A teljesség igénye nélkül számba vesszünk néhány munkahelyi, munkavállalási készséget és tényezőt: megjelenés, ápoltság, munkaidő betartása, mások közelségének eltűrése, pozitív viselkedés ismerős és ismeretlen emberekkel, munkahelyi hangok és zajok eltűrése, folyamatos munkavégzés, szükség esetén segítségkérés, átmenetek kezelése, önkontroll, önuralom. A listát végigolvasva láthatjuk, hogy csupa olyan tétel szerepel benne, amely megvalósulásához elengedhetetlenül szükséges a saját és mások mentális állapotának – pillanatnyi érzelmi állapotának, szándékainak, hiedelmeinek ismerete. Például egy személy külső megjelenése, ápoltsága, érzelmeket vált ki a többi emberből, és egyáltalán nem mindegy, hogy milyen érzelmeket. Ezeket az érzelmeket észre kell tudni venni, és a levont következtetések alapján, ha szükséges változtatni az ápoltság minőségén. Vagy például, ha segítségre van szükség, fel kell tudni mérni, hogy az adott esetben ki az, akihez bátran oda lehet menni, és ki az, aki akkor éppen nem zavarható. Mindezeket külső jegyekből lehet

felmérni, amely az egészséges embereknek jellemzően nem okoz gondot, hiszen naiv tudatelméletük automatikusan segíti őket. Az autizmussal élő személyek többsége számára, a tudatteória működési deficitje következtében mindezt tanítani kell. Ehhez nyújt nagy segítséget az alább ismertetett módszer.

### ***3.2.3. Készségfejlesztő módszer a mentális állapotok felismerése tanításához***

Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen és Julie Hadwin: Teaching Children with Autism to Mind-Read, A Practical Guide (1999) (Autizmussal élő gyermekek tanítása az elmében való olvasásra, Gyakorlati kézikönyv) az alapja annak a tanítási ciklusnak, amelyet az Autizmus Alapítvány Serdülő Klubja szociális-kommunikációs készségeket fejlesztő foglalkozásán vezettünk be, és a 4. fejezetben részletesen bemutatunk.

A kézikönyv eredetileg kicsi gyerekek tanításához kíván gyakorlati útmutatót adni, de úgy gondoltuk, ugyanilyen jól használható fiatalok és felnőttek készségeinek célzott fejlesztésére is, hiszen az autizmusra jellemző mentális deficitek ugyanúgy jelen vannak felnőttkorban, mint gyermekkorban. Tény, hogy felnőtt korban lassúbb a fejlődési folyamat, viszont eredményes lehet.

A módszer a mentális állapotok megértésének az alábbi három összetevőjére fókuszál:

- az arckifejezések értelmezése
- az érzelmek megértése
- a vágyak, hiedelmek megértése

A tanítási folyamatot öt lépcsőfokra, szintre osztották a szerzők:

1. szint: alapvető érzelmek felismerése fényképezett arcokon.

2. szint: alapvető érzelmek felismerése sematikus rajzolt arcokon.
3. szint: szituáción alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével.
4. szint: vágyakon alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével.
5. szint: hiedelmeken alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével.

A tanítás első lépéseként olyan fényképeket, majd sematikus rajzokat mutattunk a csoport tagjainak, amelyeken négy alapvető érzelem (vidám, szomorú, mérges, ijedt) karakteres ábrázolása látható. A feladat az érzelmek felismerése, csoportosítása volt.

A következőkben mindennapi eseményeket ábrázoló rajzokat használtunk, melyek szereplőit arckifejezés nélkül ábrázolta a rajzoló. A 3–5. szinten elvárt feladat volt, hogy a kép szereplőjének a megfelelő érzelmet tulajdonítsák a csoport tagjai.

Minden egyes képet megbeszéltünk, értékeltük a csoporttagok válaszait, egyességre jutottunk a vitás kérdésekben, illetve a könyv tematikáján túllépve példákat kerestünk az adott érzelmre, helyzetre a csoporttagok mindennapi életéből.

### **3.3. Szociális készségek fejlesztése „babzsákos” fejlesztő program segítségével**

A „babzsákos” fejlesztő program olyan csoportos fejlesztő program, amely átmenetet képez a fejlesztésben általában szokásos egyéni és a hétköznapi életre jellemző csoportos szituációk között. Térben, időben, tartalmában és eszközeiben egyaránt előre megtervezett és megszervezett, 2–6 személy

részére alkalmas csoportos szituáció, mely használható a normál iskolai, később munkahelyi, és természetes élethelyzetekben szükséges szociális készségek fejlesztésére és gyakorlására.

### ***3.3.1. A „babzsákos” fejlesztő program legfontosabb jellemzői***

A „babzsákos” fejlesztő program hasonlít egy hétköznapi értelemben vett társas játékhoz, amennyiben ebben is van egy játékvezető, valamint 2–6 játékos, akik az egyes játékok szabályainak megfelelően, egy vagy több babzsákot dobnak egymásnak, miközben feladatokat teljesítenek. A feladatok teljesítését a játékvezető értékeli, és előre meghatározott szempontok szerint jutalmazza.

A „babzsákos” fejlesztő program tartalmában és szerkezetében egységes program, jól meghatározható jellemzőkkel. A főbb jellemzők a következőkben foglalhatók össze:

- a fizikai környezet és a tartalom egyaránt a speciális szükségleteknek megfelelően kialakított;
- a játék körülményei nem változnak jelentősen (változhat a játékvezető, a játékosok száma, változhatnak az egyes játékokban felhasznált eszközök);
- jellemző eszköze a babzsák, mely a játékokban speciális szerepeket kap;
- helye térben és időben stabil, meghatározott helyen, előre jelzett időpontban történik;
- az egyes játékok szabályai állandóak;
- az egyes játékok modul természetűek, ami azt jelenti, hogy ugyanaz a játék a résztvevők képességeinek megfelelően többféle szinten játszható, illetve a játékvezető fantáziájától függően többféle tartalommal is megtölthető;

- a viselkedés önkontrollja vizuálisan segített, az elvártnak megfelelő viselkedés előre meghatározott jutalommal motivált;
- az egyes játékokban előre meghatározott teljesítményekért előre meghatározott jutalmat lehet kapni.

### ***3.3.2. Miért alkalmas a „babzsákos” fejlesztő program a célzott nehézségek kompenzálásához szükséges szociális készségek fejlesztésére?***

A „babzsákos” fejlesztő program legnagyobb értékének tekinthető, hogy a fejlesztés egy időben két dimenzióban valósulhat meg. Egyrészt maga a csoportos helyzet a fejlesztési lehetőségek forrása, másrészt a játékok egy részének tartalma is a szociális készségek fejlesztését célozza.

A következőkben áttekintjük a szociális készségek fejlesztésének tréninghelyzetből fakadó, majd a játékok tartalmából eredő fejlesztési lehetőségeit. A szétválasztás esetenként nem tűnik célszerűnek, hiszen a két tényező mindig együtt van jelen, a pontosabb elemzés miatt azonban érdemes megtenni.

#### ***A csoportos helyzetből adódó fejlesztési lehetőségek***

A babzsákos játékokban a csoportos helyzetből adódóan speciálisan megcélozhatók olyan szociális/munkahelyi készségek, mint

- más személyek fizikai jelenlétének, esetenként fizikai közelségének tartós/határozott ideig tartó elviselése;
- a „csoport zavaró jelenléte” mellett egy feladatra való figyelem összpontosítás;
- a csoportos tevékenység szabályainak (viselkedési és játékszabályok) elfogadása és betartása;



- más személyek, akár kortársak irányító szerepének elfogadása;
- társak tevékenységének irányítása;
- mások segítségének elfogadása, segítségnyújtás;
- figyelem az interakcióban résztvevő más, (egy vagy több) személyre;
- saját tevékenység ütemének és időtartamának szabályokhoz, esetenként a társak tevékenységéhez való igazítása;
- társak tevékenységének megfigyelése, teljesítményeinek értékelése;
- elemi kooperáció a játékban résztvevőkkel, pl. eszközök megosztása;
- udvariassági szabályok tanulása, betartása;
- beszédértés és beszédhasználat;
- információ- és élménymegosztás.

A babzsáknak, mint speciális szerepet betöltő játékeszköznek a használata különösen jó lehetőséget ad olyan szociális szabályok tanítására, mint

- a szerepcsere,
- a sorra kerülés,
- az aktív szerep időtartamának szabályozása,
- a figyelem összpontosítása a másik személyre.

*A játékok tartalmából adódó fejlesztési lehetőségek*

- a társas helyzetekben való viselkedést megalapozó ismeretek tanítása, pl. személyi adatok, emberek életkora, köszönési formák, emberek külső és belső tulajdonságai, a jellemzésükre alkalmas jelzők;

- véleménynyilvánítás módjának, és nyelvi eszközeinek tanítása;
- következtetés mások gondolataira, érzéseire, vágyaira képek alapján, vagy eljátszott mozdulatsor, mimika alapján;
- nonverbális kommunikációs jelzések használatának tanítása utánzásos feladatokban;
- információk, élmények megfogalmazásának és megosztásának tanítása;
- eseményekről és más emberekről való információk megszerzésének módja, a kérdezés tanítása;
- személyes emlékezet fejlesztése, az időrendiség tanítása.

A babzsákos játékban a fejlesztés alkalmazkodik az egyéni szükségletekhez és lehetőségekhez, fokozatos, jutalommal támogatott, és különös gondot fordítunk a kialakult készségek fenntartására, mindennapi élethelyzetekben való kipróbálására, gyakorlására.

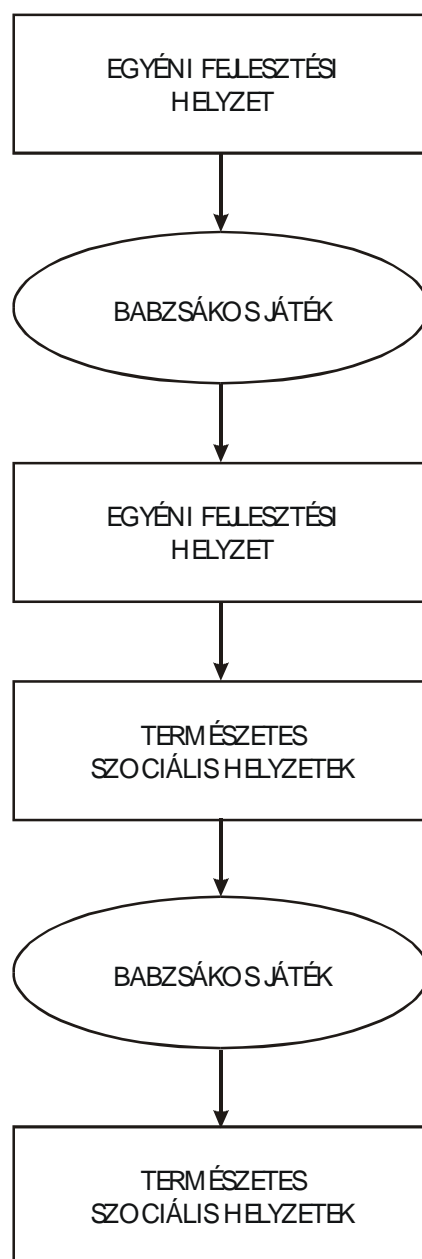
### ***3.3.3. A „babzsákos” fejlesztő program helye a fejlesztésben a munkahelyi készségek kialakítása felé vezető úton***

A folyamat fő jellemzője, hogy az egyéni/kétszemélyes helyzettől a társas, csoportos helyzet elfogadásáig, illetve abban való egyre sikeresebb részvételig tart.

Az autizmussal élő személyek oktatásában–fejlesztésében a fogyatékosság természete miatt leggyakrabban a kétszemélyes helyzetben végzett, úgynevezett egyéni munka a lehetséges módja a gyermekekkel való hatékony foglalkozásnak. Az egyéni foglalkozáson kevesebb környezeti inger éri a gyermeket, a gyermekkel foglalkozó felnőtt tudatosan szabályozza a szociális ingerek mennyiségét és minőségét. A munkahelyi, és más

hétköznapi, természetes élethelyzetek ritkán kétszemélyesek, gyakran sokszereplősek, vagy tömegesek. Ez a környezet változékony, ingergazdag, az autizmussal élő személy számára nagyon megterhelő lehet. Jóllehet intézményünkben folyamatosan törekszünk arra, hogy az egyéni helyzetben megtanult ismereteket és készségeket egyre táguló körben, a valós élethelyzetekben is gyakorolhassák a gyermekek, az intézményi fejlesztés és az intézményen kívüli valóságos élethelyzetek között igen nagy a szakadék. A „babzsákos” fejlesztő program jelentősége abban van, hogy pontosan olyan csoportos tréninghelyzet, amely átmenet az egyéni és a hétköznapi életben előforduló csoportos szituációk között, és a résztvevők számára előre látható, szabályozott, ennek következtében nyugodt és élvezetes módon nyújt lehetőséget a szociális készségek fejlesztésére. (2.ábra) A 4. fejezetben részletesen bemutatunk egy babzsákos foglalkozást.

2. ábra



A tanulmány 3. fejezetében olyan szociális készségeket fejlesztő technikákat ismertettünk, amelyek tapasztalataink szerint jól alkalmazhatók a jó értelmű, autizmussal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek körében. A három fejlesztési módszer együttes alkalmazása erősíti a fejlesztés hatékonyságát, és növeli a fiatalok támogatott környezetben való munkavállalási esélyeit. Célunk, hogy a nemzetközi gyakorlatban bevált módszereket, a hazai viszonyokat figyelembe véve alkalmazzuk, és tovább fejlesszük.



## 4. FEJEZET

### A saját tréningek ismertetése

A harmadik fejezetben három szociális készségfejlesztő módszer általános jellemzőit, valamint azok elméleti és szakirodalmi vonatkozásait ismertettük. Ezeket az eljárásokat rendszeresen alkalmazzuk az Autizmus Alapítvány több, mint 10 éve, heti egy alkalommal működő Serdülő Klubjának szociális készségfejlesztő csoportján, illetve Pedagógiai Szolgáltató Központjának (korábban Kísérleti Iskola) csoportjaiban, valamint az Alapítvány Serdülő Házában. Jelen fejezet szervesen kapcsolódik az előzőhöz, amennyiben itt részletes leírását adjuk a három, általunk kivitelezett, konkrét tréningfolyamatnak. Célunk, hogy kézzel fogható segítséget és támpontokat, kellő körültekintéssel minden szakember számára használható, konkrét eszközöket nyújtsunk mindazoknak, akik jó értelmű, autizmussal élő fiatalokkal dolgoznak. A tréningeken résztvevő valamennyi fiatal az Alapítvány Gyermek-és Ifjúságpszichiátrai Ambulanciáján kapott (a BNO kritériumai szerint) autizmus, Asperger-szindróma vagy atípusos autizmus diagnózist. A tréningek jelentős részéről videó-dokumentáció készült.

A beavatkozások általános célja az érintett gyermekek autizmusból fakadó nehézségeinek enyhítése, a szociális-kommunikációs sérülés kompenzálása, a társadalomba való beilleszkedés, a munkavállalás, és a munkahely megtartásának segítése volt. Ezen belül mindhárom eljárás keretében lényegesen szűkebben és konkrétabban fogalmaztuk meg céljainkat, a fő célkitűzést apró lépésekre bontva.

#### *Szociális*

#### ***4.1. Szociális készségfejlesztés szerepjáték és videó feed-back technika segítségével***

##### ***4.1.1. Célok***

- (1) a szociális probléma-megoldás gyakorlása saját történeteken keresztül,
- (2) önreflexió videós és személyes visszajelzés segítségével,
- (3) nonverbális jelzések felismerése és használata,
- (4) mások érzéseinek, gondolatainak felismerése.

##### ***4.1.2. Résztvevők***

6–7 autizmussal élő fiatal, 17–29 éves korig, 2 képzett, autizmusban jártas szakember, 1 videós. Mint említettük a csoport a Serdülőklub keretei között működik, ahol folyamatosan újabb résztvevők jelennek meg. Ennek következtében a szociális készségfejlesztő csoport is nyitott, az ismertetésre kerülő 9 üléses tréningfolyamat során két alkalommal volt látogatója a foglalkozásnak, illetve néhány hiányzás is előfordult.

##### ***4.1.3. Eszközök, körülmények***

Videokamera, videomagnó, televízió, papír, íróeszköz, illetve az egyes üléseknél részletesen ismertetett vizuális segédeszközök. A foglalkozások minden alkalommal ugyanabban a helyiségben zajlanak. A tagok és a vezetők általában körben ülnek (ld. 4. számú mellékletben szereplő 1. fénykép), játék esetén természetesen átrendezik a terepet. Az ideális helyiség akkora, hogy kényelmesen kialakíthatók benne a történet különböző színhelyei, emellett a videofelvétel technikailag megoldható.

##### ***4.1.4. Módszer***



A továbbiakban egy kilenc ülésből álló tréninget ismertetünk részletesen, melynek során a fiatalok velük megtörtént problematikus élethelyzetet dolgoznak fel. A történet kiválasztását, leírását, és közös elemzését követően a résztvevők több szereposztásban eljátsszák a történeteket. A játékot különböző módszerek segítségével (pl. videó-visszajelzéssel) elemezzük, finomítjuk, ismételjük. A szociális-kommunikációs nehézségekre vonatkozó következtetéseket megvitatjuk, gyakoroljuk, általánosítjuk.

#### *Általános elvek*

(1) Az első ülést megelőzően a módszert használó szakembereknek tisztában kell lenniük az autizmusból jellemző szociális-kommunikációs sérülés természetével, annak elméleti hátterével és gyakorlati következményeivel (ld. röviden az 1. fejezetben); alaposan át kell gondolniuk és írásban rögzíteniük a tréning távlati és közvetlen céljait, ismerniük kell a várható nehézségeket és lehetséges buktatókat (ld. 3. fejezet); valamint el kell készíteniük a szükséges eszközöket (ehhez nyújt segítséget a következő leírás, a fényképek és ábrák).

(2) A tréning során mindvégig jelentős hangsúlyt fektetünk az ún. vizuális segítség használatára, mivel az autizmussal élő személyek számára alapvető nehézséget jelent a kizárólag verbális információ megértése, feldolgozása és használata. A megértést könnyítő különböző írott segédeszközöket, valamint a videó célzott alkalmazását az egyes üléseknél részletesen ismertetjük.

(3) A belső mentális állapotok és érzelmek azonosítását tekintjük a feldolgozás fő vonalának, mivel a mentalizációs deficit következtében (ld. 1. fejezet) az autizmussal élő személyek számára általában komoly nehézséget jelent mások gondolatainak, érzéseinek spontán felismerése és feldolgozása.

Különösen nagy hangsúlyt fektetünk az érzelmi állapotok nem verbális, „fizikai” jegyeinek azonosítására, ezek szavakban történő megfogalmazására és értelmezésére, az arckifejezésekben, testtartásban, hanghordozásban, hangerőben megjelenő szociális információk feldolgozásra. A nem verbális jelzések felismerése mellett igen fontos ezek használatának gyakorlása, a hiányosságok visszajelzése és korrigálása.

(4) További segítséget jelent a fiatalok számára az ülések szigorú strukturálása: minden foglalkozás elején felidézzük az előző alkalom fontosabb elemeit, (ha volt) ellenőrizzük a házi feladatot, majd ismertetjük az ülés részletes menetét. A foglalkozások végén összefoglaljuk a tanultakat, és megegyezünk a házi feladatban.

### *Részletes forgatókönyv*

A részletes forgatókönyvben az üléseket lépésről-lépésre bemutatjuk, valamint a könnyebb érthetőség kedvéért példával illusztráljuk.

#### **1. ülés**

A fiatalokat arra kérjük, hogy gondolkozási időt követően, idézzenek fel saját életükből olyan élethelyzeteket, amelyek megoldása nehézséget okozott számukra. Minden tag elmesél egy történetet, melyek közül közösen választjuk ki azt, amely mindenkit érdekel.

Az első ülést követően a csoportvezetők írásban rögzítik a választott történetet, megőrizve a mesélő egyéni beszédstílusát, nyelvi fordulatait, az élő nyelv sajátosságait. A megértés és feldolgozás megkönnyítése érdekében minden mondatot külön sorba írtunk.

#### **Példa**

## ATTILA TÖRTÉNETE

Múlt hét pénteken voltam korcsolyázni az iskolásokkal.

Egyszer csak hanyatt estem, és bevertem a csuklómat.

Bettivel rohantunk az orvoshoz.

Egyik helyről a másikra küldözgettek minket.

Mami szerint az orvosok úgy bánnak az emberekkel, mint a kutyákkal.

Aztán Betti nagy nehezen kikönyörgött egy röntgen vizsgálatot, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy nem tört el a csuklóm.

Szerencsére nem észleltek törést, bár nem volt kizárt, hogy úgy mondjam.

Aztán hétvégén csak jobban lett a kezem, mert borogattuk, és valami kenőccsel ápoltuk.

Még mindig nem múlt el teljesen a fájdalom, még most is érzem.

Ezek az ütések annyira hosszú ideig tudnak fájni, de talán csak jobb lesz.

### 2. ülés

Az írott történetet minden tag megkapja és elolvassa, a szöveg megértését kérdésekkel, beszélgetéssel ellenőrizzük, a lényegét közösen kiemeljük (ennek egyik eszköze a közös címadás), végül azonosítjuk a szereplőket. Ezután következik a történet első eljátszása. Ennek egyrészt az a célja, hogy rögzítsük az alapszintet, meghatározzuk a viszonyítási alapot (vagyis hogyan tudják a fiatalok különösebb gyakorlás nélkül eljátszani a történetet). Másrészt a szakembereknek módjuk van feltérképezni a nehézségeket. Az első játéknál rendszerint típusproblémaként jelentkeznek a következők: nehézkes a szerepcsere, a szereplők nem jelölik ki és különítik el a helyszíneket, nem verbális jelzéseket alig alkalmaznak, rugalmatlanok, stb.

### 3. ülés

Bevezetesként az előző játékot videofelvételről megtekintjük, majd ennek tapasztalatait közösen megvitatjuk, a hibákat elemezzük, és támpontokat keresünk a következő játékhoz.

Ezek a következők:

- a történet helyszíneinek azonosítása;
- a különböző helyzetekben érvényes alapvető szociális szabályok összefoglalása, pl. köszönés;
- a szereplők gondolatainak, érzéseinek mondatról mondatra történő közös azonosítása és elemzése (kiemelt hangsúllyal).

Az ülést követően a csoportvezetők írásba foglalják mindazokat az érzéseket és gondolatokat, melyeket a csoporttagok közreműködésével a foglalkozáson összegyűjtöttek. Ezeket egyenként tépőzárral ellátott kartoncsíkokra rögzítik, valamint a történet minden szereplőjének saját, tépőzár-csíkkal ellátott kartontáblát készítenek. (ld. 4. számú mellékletben szereplő 2. fénykép)

### **Példa**

A feldolgozásra kerülő történetben az alábbi mentális állapotokat (érzéseket, gondolatokat) fogalmaztuk meg és foglaltuk egyes szám első személyű mondatokba:

Jól érzem magam. Ijedtséget érzek. Fájdalmat érzek. Tanácstalan vagyok. Segítséget kérek. Nyugodtabb vagyok. Megkönnyebbülést érzek. Ideges vagyok. Megrémülök. Feszült vagyok. Gondolkozom. Tehetetlen vagyok. Dühös vagyok. Unott vagyok. Érdemtelen vagyok. Elhárítom a feladatot. Túl akarok lenni a feladaton. Közömbös vagyok. Magabiztos vagyok. Megviselt vagyok.

#### 4. ülés

A csoporttagok a történetben szereplő (és a papírcsíkokon rendelkezésre álló) belső állapotokat a különböző szereplőkhöz rendelik, és a megfelelő névvel ellátott táblára rögzítik, vagyis megtörténik a szereplők érzéseinek, gondolatainak vizuális segítségével történő újrafeldolgozása. (ld. 4. számú mellékletben szereplő 4. fénykép)

#### 5. ülés

A történetet az egyik csoporttag mondatról mondatra olvassa fel, melynek nyomán a csoporttagok a különböző szereplőkhöz tartozó érzéseket, gondolatokat a történet időrendi sorrendjébe rendezik. Ennek segítségével minden szereplőre vonatkozóan egyfajta belső, „érzelmi forgatókönyv” összeállítása valósul meg, melyeket az ülés végén a tagok felolvasnak. Házi feladat keretében arra a kérjük a csoporttagokat, hogy az aznap feldolgozott valamely érzellemmel, belső állapottal kapcsolatos saját történetet írjanak le a következő alkalomra.

#### Példa

A történet főszereplőjére vonatkozó „érzelmi forgatókönyvet” mutatja be a következő ábra.

#### 3. ábra

	ATTILA	
1.	Jól érzem magam.	
2.	Ijedtséget érzek.	
2.	Fájdalmat érzek.	
2.	Megrémülök.	
3.	Segítséget kérek.	
4.	Feszült vagyok.	
5.	Dühös vagyok.	

6.	Megviselt vagyok.	
7.	Megkönnyebbülést érzek.	
8.	Nyugodtabb vagyok.	
9.	Ijedtséget érzek.	

## 6. ülés

A szereplőkhöz tartozó forgatókönyvek segítségével sor kerül a második játékra, új szereposztással, a történet helyszíneinek előzetes azonosítását követően. A csoportvezetők szükség esetén aktívan segítik a játékot, megakadás esetén emlékeztethetik a szereplőket a forgatókönyv használatára, verbális instrukciókat adhatnak, de fizikailag is segíthetnek. (ld. 3. számú mellékletben szereplő 3. fénykép)

Az ülés végén a tagok saját történeteiket olvassák fel (házi feladat ellenőrzése).

## Példa

A következő történetet az egyik csoporttag házi feladata, a választott belső állapot: „Jól érzem magam.”

Nem oly régen, 02. 04-én eszembe jutott, hogy 02. 07-én lesz az unokatesóm 3-dik éves születésnapja, és én is ünnepelhetem. Ezért útközben kigondoltam, hogy mivel ünnepelhetem. Tudtam, hogy 07-én kellett volna felköszöntennem, de nem tudtam várni.

Útközben 1 happy meal menüt, 1 közepes krumplit, 3 hamburgert, egy nagy kólát és 3 oroszkrém tortát vettem neki. A születésnapja előtt 2 Star Wars csokit és egy kindertojást is vettem neki. A felköszöntés este fél hét körül történt. Mindketten csodálatosan éreztük magunkat, fénykép is készült.

## 7.-8. ülés

Video-feedback ülések. A második játékról készült videofelvételt nézzük meg közösen, először megszakítás nélkül, majd több alkalommal, rövid szakaszokra bontva. Ennek feldolgozása szereplőnkénti jegyzőkönyvek kitöltésével történik, melyen a történetet a videofelvétellel azonos szakaszokra bontottunk (ezeket vizuálisan is – piros vonalakkal – elválasztottuk egymástól). A szakaszokban feltüntettük a szereplők előzőleg már azonosított érzelmi állapotait, gondolatait. A, a fiatalok feladata annak értékelése, hogy az adott belső állapotot hogyan, és mennyire sikeresen valósította meg szereplő társuk, illetve – adott esetben – önmaguk. A csoportvezetők az ülést megelőzően maguk is elvégezték ugyanezt a feladatot, tehát az ülésen már rendelkezésükre állnak a kitöltött jegyzőkönyvek. Ez megkönnyíti a tagok válaszainak facilitálását, illetve ellenőrzését. Ismét hangsúlyozzuk, hogy a csoportvezetők feladata itt az, hogy segítsék a tagokat a belső, mentális állapotok verbális és nonverbális viselkedésekben kifejeződő formáinak azonosításában, és azok szóban történő megfogalmazásában. Ezen ülések további feladata, hogy a videón észlelt hiányosságokat megtaláljuk, a hibákat javítsuk, alternatív kifejezési lehetőségeket keressünk és mutassunk be. A 3. és 4. ábrán összehasonlításképpen bemutatjuk ugyanakkor a jegyzőkönyvnek a csoportvezetők, illetve az egyik tag által kitöltött változatát. Külön kiemeljük a két jegyzőkönyv 2. és 4. sorában mutatkozó különbséget, amely azt a tipikus jelenséget példázza, hogy a tagok hajlamosak magát az állapotot, nem pedig annak viselkedéses megnyilvánulását megfogalmazni. Ezek javítása külön figyelmet igényel a csoportvezetőktől.

### **Példa**

*3. ábra Jegyzőkönyv a szereplők értékeléséhez – csoportvezetői változat*

	<b>BETTI</b>		
		Látszott a szereplőn az adott érzelmi, vagy belső állapot?	Ha látszott, miből, hogyan?
1.	Tehetetlen vagyok.	Kicsit igen.	Téblábolt. „Ő”-zött
2.	Tanáctalan vagyok.	Nem.	–
3.	Gondolkozom.	Igen.	Állásban ingatta magát, fejét, arcát fogta.
4.	Magabiztos vagyok.	Igen.	Szemben áll az orvossal, bólogat, gyorsan közbevág, többször mondja.
5.	Idegess vagyok.	Igen.	Fejét vakarja, közbevág, gesztikulál.



*4. ábra Jegyzőkönyv a szereplők értékeléséhez – az egyik csoporttag megoldása*

	<b>BETTI</b>		
		Látszott a szereplőn az adott érzelmi, vagy belső állapot?	Ha látszott, miből, hogyan?
1.	Tehetetlen vagyok.	Igen.	Hogy állt egyhelyben, és fogta a fejét.
2.	Tanáctalan vagyok.	Igen.	Nem nagyon tudott mihez kezdeni.
3.	Gondolkozom.	Igen.	Hogy nézelődött, fogta az arcát, toporgott, nézett ide-oda.
4.	Magabiztos vagyok.	Igen.	Hogy biztos volt abban, hogy jó helyre jött.
5.	Idegess vagyok.	Kicsit igen.	Hogy a kezét tördelte, vakarta a fejét.

**9. ülés**

Az ülés célja az eddig elsajátított készségek általánosítása, gyakorlása. A fiatalok feladata az, hogy a játékban szereplő egy-egy érzelmet szavak nélkül bemutassák, eljátsszák, a többiek pedig igyekeznek ezt felismerni. A fiataloknak módjuk van spontán elmesélni, hogy az utóbbi időben mikor élték át az elmutogatott érzelmet.

A kilenc ülésből álló ciklust követően mielőtt újabb történet feldolgozásába fogunk, általában célszerű több alkalommal más típusú foglalkozásokat tartani (beszélgetés, közös kirándulás, babzsák, stb.) mielőtt újabb történet feldolgozásába fogunk. Ezzel mind a fiatalok, mind a vezetők esetében megelőzhető az unalom, a monotonitás érzésének kialakulása.,úgy a fiatalok, mint a vezetők esetében.

## **4.2. Mentális állapotok felismerése: készségfejlesztés vizuális segítséggel**

Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen és Julie Hadwin: Teaching Children with Autism to Mind-Read (1999) című könyvükben ismertetett módszer képezte a gerincét annak a folyamatnak, amely 8 ülésen keresztül célozta meg autizmussal élő fiatalok speciális fejlesztését a mentális állapotok felismerése területén. A populáció jelentős hányada számára még a leggyakrabban észlelhető, legkönnyebben felismerhető érzelmek azonosítása is nehézséget okoz, nem is beszélve, például, mások vágyainak, szándékainak felismeréséről. Ebből kiindulva fogalmaztuk meg a készségfejlesztő tréning ülései alatt elérendő célokat.

### **4.2.1. Célok**

1. a saját és mások érzelmeinek felismerése,
2. mások vágyainak, hiedelmeinek, szándékainak azonosítása adott képekhez tartozó történetek segítségével,
3. nonverbális jelzések felismerése és használata.

### **4.2.2. Résztvevők**

A tréning nyolc alkalommal, heti rendszerességgel zajlott. A csoport létszáma és a fiatalok személye alkalmanként változott. A foglalkozásokon összesen 10 fiatal vett részt, közülük többen a 4.1. számmal jelzett tréninget is látogatták. Egy-egy alkalommal azonban 3–6 fiatal jelent meg, közülük 3-an alkották a csoport gerincét, ők voltak azok, akik egy foglalkozást sem hagytak ki. A résztvevő fiatalok életkora 19–26 év közé esett, illetve bekapcsolódott a tréningbe egy 45 éves férfi is. Ez a változó létszám és összetétel természetesen befolyásolta a

hatékonyságot, habár ezt nem tudjuk összehasonlítani egy olyan kontrollcsoport eredményeivel, amelynek tagjai minden alkalommal jelen voltak.

A tréninget vezető szakember végzettsége gyógypedagógus, a segítőként közreműködő szakemberé pedig nevelőtanár volt.

Alkalmanként körülbelül 30 percet töltött együtt a csoport.

A foglalkozások azonos helyszínen zajlottak. A csoport tagjai és a segítő szakember félkörben ültek, a tréning vezetője pedig velük szemben helyezkedett el.

A tréninget vezető szakember irányította a foglalkozást, figyelt arra, hogy mindenki egyformán kinyilváníthassa a véleményét, kiosztotta a szükséges eszközöket.

A segítő szakember a csoporttagok között ült, a szerepe mintaadás volt. Ugyanúgy elvégezte a feladatokat, mint a fiatalok, a számukra nehezen megoldható helyzetekben ő reagált elsőként, így segítve a csoport tagjait, hogy megtalálják a helyes megoldást.

#### ***4.2.3. Eszközök***

- a négy célzott érzelmet (vidámság, szomorúság, düh, félelem) kifejező arcok fotói,
- a négy célzott érzelmet kifejező arcokat ábrázoló rajzok,
- a történeteket megjelenítő rajzok, kemény kartonból készített, tépőzárral ellátott táblák, amelyeket a képek könnyebb kezelhetősége érdekében készítettünk.

#### ***4.2.4. Módszer***

A könyv szerzői a tanítási folyamat öt szintjét különítették el. A továbbiakban ezt a folyamatot mutatjuk be a lezajlott tréning alapján.

### 1. szint: alapvető érzelmek felismerése fényképezett arcokon

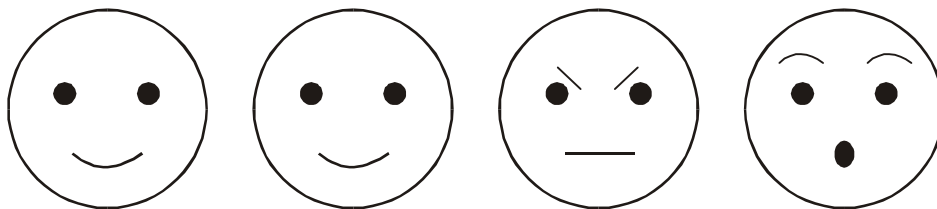
A négy alapvető érzelmet kifejező arcok fotóit igyekeztünk úgy összeállítani, hogy egy adott személy arcán mind a négy frekvenciált érzélem látható legyen. Színes fotókat készítettünk, ugyanis majdnem mindegyik csoporttagot ismertük már hosszabb ideje (akár évek óta), és biztosak voltunk benne, hogy a színek, a színes fotókon karakteresebben megjelenő részletek nem vonják el egyikük figyelmét sem a mimikáról. (ld. 5. számú melléklet) (Alacsonyabb szinten működő személyek esetében érdekesebb fekete-fehér fényképeket használni, hogy figyelmüket minél inkább a lényegre irányíthassuk, ne vonják el figyelmüket egyéb érdekes, színes részletek.)

Ezen az első foglalkozáson történetesen négy fiatal vett részt. A tréninget vezető szakember elmondta, hogy fényképeket fog mutatni, amelyeken szomorú, vidám, mérges és félelmet kifejező arcú emberek láthatók. Arra kérte a fiatalokat, hogy mindenki válasszon magának egy érzelmet, és azokat a fényképeket gyűjtse össze, amelyeken a választott érzélem látható. Sorban megmutatta a képeket, azonosításuk egyikük számára sem okozott gondot. Minden egyes képnél megbeszélték az adott érzélemhez társuló mimikát, gesztusokat, testtartást. A csoporttagok maguk is megpróbálták az adott érzelmet kifejezni az arcukon. A szomorú és a vidám arckifejezés megformázása nem okozott gondot, ellenben annak láttatása, hogy a mérges vagy fél valaki, már mindenkinél többé-kevésbé erőltetettnek tűnt. Itt jutott szerephez a segítő szakember, aki eltűzve fejezte ki mimikájával ezt a két érzelmet, így a fiatalok számára könnyebbé vált, hogy egy személyesen jelen lévő modellt utánozhattak.

### 2. szint: alapvető érzelmek felismerése sematikus rajzolt arcokon

A továbbiakban már nem használtunk fotókat, csak rajzokat. Ezen a foglalkozáson az előzőn azonosított négy érzelem kifejezését láthatták a fiatalok, de már sematikus rajzolt arcokon. (5. ábra) Az érzelmek felismerése ezeken a rajzokon szintén nem okozott gondot senkinek. Az előző foglalkozáshoz hasonlóan mindenki megpróbálta saját maga is kifejezni az adott érzelmet. (Kézitükör személyenkénti használatával megkönnyíthetjük a feladat elvégzését.)

5. ábra



### 3. szint: szituáción alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével

A továbbiakban olyan rajzokat használtunk, amelyek frekvencián alapuló szereplőinek nem rajzolt arcot a kép készítője, a fiatalokra várt a feladat, hogy kitalálják, a négy közül melyik érzelem tükröződhet rajta.

A foglalkozás elején a tréninget vezető szakember mindenkinek kiosztott egy kemény kartonból készített táblát, amelyre tépőzárral voltak felerősítve a második foglalkozáson megismert, sematikus megrajzolt arckifejezések. Arra kérte a fiatalokat, hogy ne mondják ki hangosan az általuk helyesnek tartott érzelmet, hanem emeljék fel azt a rajzot, amelyen az adott érzelem látható. Ez a módszer segítséget jelentett azoknak a fiataloknak, akik számára nehezebb volt egy-egy érzelem azonosítása, viszont szerették volna önállóan megoldani a

feladatot. Az eljárás sikeresnek bizonyult, így ezt használtuk végig a tréning folyamán.

E szint tanításához újabb képek készültek, amelyek olyan szituációkat ábrázoltak, amelyek érzelmeket váltanak ki az emberekből. A fiataloknak be kell tudni jósolnia, hogy melyik érzelmet lehet hozzárendelni az adott képhez. (i.m. 28.o.) Mind a négy érzelmi típushoz megemlítünk egy-egy szituációt:

- egy kislány anyukájától banánt kap (öröm),
- egy kisfiú hintázni szeretne, de a hinta le van szakadva (szomorúság),
- egy kisfiút megkerget egy kutya (félelem),
- egy kisfiú a boltba megy, de az be van zárva (düh).

Első lépésként tehát a tréninget vezető szakember felmutatott egy képet. Megkérte a csoporttagokat, hogy valamelyikük mondja el a történetet, ami a képen látható. Miután ez megtörtént – nem okozott senkinek sem nehézséget –, kérte, hogy valamennyien válasszák ki, mutassák fel azt a rajzot, amelyik azt az érzelmet fejezi ki, amely a képen látható személy érzelmét tükrözi az adott helyzetben, az adott pillanatban. Miután mindenki elvégezte ezt a feladatot, közösen ellenőrizték, hogy mindannyian ugyanazt az érzelmet tulajdonították-e a szereplőnek. Az esetek többségében ez volt a helyzet. Elvétele bár, de előfordult, hogy egy szituációhoz kétféle érzelmet is társítottak a fiatalok. Például az egyik, már fent említett kép esetében, amelyen egy kisfiú látható, akit megkerget egy kutya, öt fiatalból négy a félelmet kifejező arckifejezést választotta, egyikük viszont a mérgezet. A tréninget vezető szakember arra kérte ezt a személyt, hogy indokolja meg a döntését. A többiek elfogadták, hogy ebben a helyzetben mérges is lehet valaki a kutyára, de meggyőzték társukat, hogy az ember első reakciója egy ilyen helyzetben a félelem. Ilyen spontán

beszélgetések a későbbiekben is kialakultak, és nagyon érdekesnek, hasznosnak bizonyultak a feladatok megoldása, illetve a közvetlen légkör kialakulása szempontjából.

A könyv tematikáján túllépve a tréning vezetője arra is megkérte a fiatalokat, hogy az éppen tárgyalt érzelmekre mondjanak példákat a saját, majd a hozzátartozóik életéből is. Ez a feladat nehezebbnek bizonyult a félelem és az ijedtség esetében, mint a képek azonosítása. A segítőre várt a feladat, hogy saját példáival nyújtson támogatást a fiataloknak, akik így könnyebben, esetleg paralel módon fel tudtak idézni idevonatkozó eseményeket.

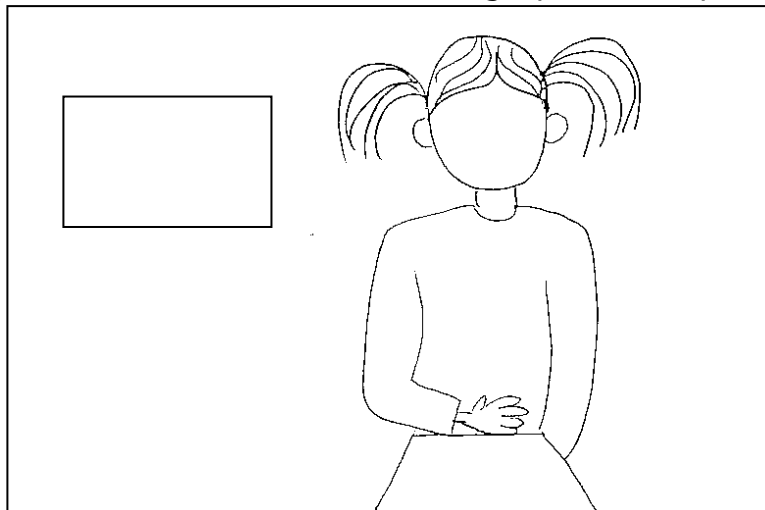


#### 4. szint: vágyakon alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével

A szerzők szerint ezen a szinten a gyermeknek (fiatalnak) képesnek kell lennie a kép kontextusához illesztve bejósolni, hogy mit fog a jelzett személy érezni vágyai beteljesülése vagy be nem teljesülése esetén. (i.m. 79.o.)

Az utolsó két szinten a szerzők már csak az örömet és a szomorúságot kifejező arcokat használták, de mi úgy gondoltuk, a jelen csoport tagjai már több, az érzelmekkel kapcsolatos tréningen vettek részt, nem teljesen újak számukra ezek a fogalmak, így továbbra is mind a négy érzelemmel dolgoztunk.

Ezen a szinten az érzelmek azonosításához már két-két kép tartozott. Az első képen az arcnélküli szereplő mellett egy keretben látható egy tárgy, ami azt hivatott kifejezni, hogy mire vágyik, mit szeretne tenni, illetve megkapni a szereplő. (6. ábra)



Ezt a megjelenítési formát a csoport minden tagja megértette.

*6. ábra*

A képpárok két csoportba sorolhatók (ld. 7. és 8. ábrák)  
1. a szereplő azt kapja meg, amire vágyik,

7. ábra

BETELJESÜLT VÁGY		
VÁGY	VALÓSÁG	ÉRZELEM
A kislány almát szeretne enni.	A kislány almát kap anyukájától.	Öröm

2. a szereplő valami mást kap, mint amire vágyik

8. ábra

BE NEM TELJESÜLT VÁGY		
VÁGY	VALÓSÁG	ÉRZELEM
A kislány almát szeretne enni.	A kislány körtét kap anyukájától.	Szomorúság

Az egyik képpáron tehát azt látjuk, hogy almát szeretne a kislány, és azt meg is kapja. Ugyanezen képpár másik változatán viszont azt látjuk, hogy nem a vágyott almát kapja meg, hanem egy körtét.

A tréning vezetője arra kérte a fiatalokat, hogy közülük valaki az első kép alapján mondja el, mit szeretne, mire vágyik a kép szereplője. Ez a feladat a csoport egyik tagjának sem okozott nehézséget. A második kép láttán folytatták a történet elmesélését, majd el kellett dönteniük, melyik érzelem tükröződhet a szereplő arcán. Azokban az esetekben, amelyekben az öröm volt az egyetlen adekvát érzelem, minden fiatal helyesen választotta ki a megfelelő arckifejezést. Változatosak megoldások születtek azonban a másik csoportba tartozó képek esetén. A be nem teljesülő vágyat kifejező képekhez megközelítőleg azonos arányban társították a szomorú

és a mérges arcokat, sőt még a vidám arc is felmutatásra került néhány esetben, mondván, hogy olyan dolgoknak is lehet örülni, amire nem vágyik az ember, mert esetleg eszébe sem jutott.

Indoklásaik az esetek nagy részében adekvátak voltak, viszont mindkét szakembernek a saját eszközeivel jelentős segítséget kellett nyújtania.

Egy fiatal volt közöttük, aki számára ez a feladat már komoly nehézséget okozott. Gyakran választotta a félelmet kifejező arcot, amit indokolni azzal tudott, hogy nagyon rossz érzés nem azt kapni, amire az ember vágyik.

A foglalkozás végén a tréning vezetője ismét kérte a fiatalokat saját, illetve hozzátartozóik hasonló élményeinek megosztására. Ebben az esetben elsősorban olyan példák szerepeltek, amelyek szereplői örültek, vagy pedig mérgesek voltak. A segítő szakember ezen a ponton ismét hangsúlyozott szerephez jutott.

#### 5. szint: hiedelmeken alapuló érzelmek felismerésének tanítása rajzok segítségével

Ezen a szinten az várható el a gyermektől (fiataltól), hogy „kövessen egy három képből álló sorozatot, és jósolja be azt az érzelmet, amit a rajzon látható személy meg fog tapasztalni aszerint, hogy azok a vágyak, amelyekkel kapcsolatban azt hiszi, hogy be fognak következni, ténylegesen bekövetkeznek-e vagy sem.” (i.m. 130.o.)

Ezen a szinten az érzelmek azonosítása már minden csoportagnál többnyire problémát okozott. Három elemből álló képsorozatokkal dolgoztunk, melyek a valóság – vágy – hiedelem hármását ábrázolták.

Ezen a szinten mutatkozott meg igazán az a deficit, amely az autizmussal élő embereknek nehézséget okoz a mások megértésében. Többségük számára azt a helyzetet is problematikus volt megérteni, hogy vágyni valamire, és közben

hinni is abban, hogy esetleg megkapja a vágyott dolgot, vagy esetleg nem.

Négy csoportba sorolhatóak ezek a képek:

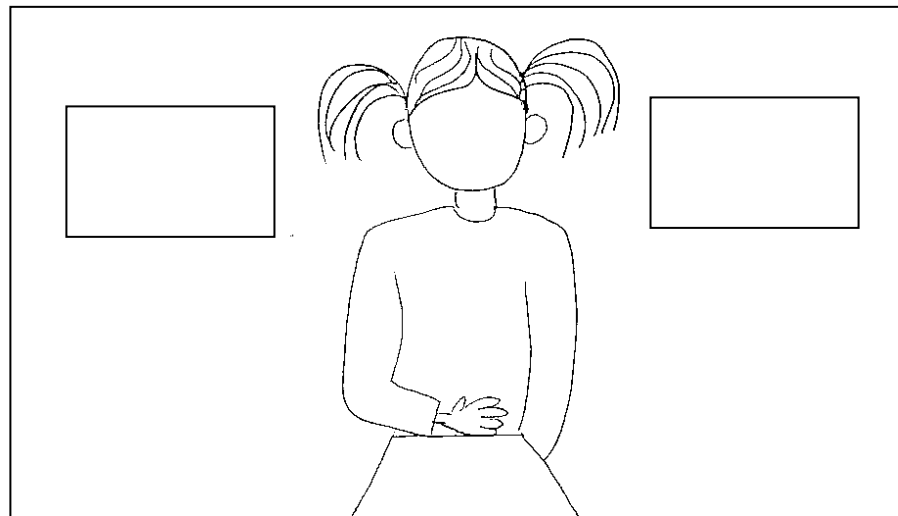
*1. a valóság, a vágy és a hiedelem azonos*

*9. ábra*

<i>VALÓSÁGGAL AZONOS VÁGY ÉS HIEDELEM</i>			
<b>VALÓSÁG</b>	<b>VÁGY</b>	<b>HIEDELEM</b>	<b>ÉRZELEM</b>
A kislány anyukája almát vásárol.	A kislány almát szeretne enni.	A kislány azt hiszi, hogy az anyukája almát vásárol.	1. öröm 2. öröm

A játék vezetője egy képet mutat a fiataloknak. Ezen a kép szereplője, a kislány anyukája éppen almát vásárol. A fiatalok közül valaki el is meséli ezt. A következő képen a szereplő mindkét oldalán látunk egy kis négyzetet, amelyben valamilyen tárgy, vagy esemény látható. (10. ábra)

10. ábra



A baloldali kis négyzetben az látható, hogy mit szeretne, mire vágyik a kép szereplője, pontosan úgy, mint az előző szintnél. A jobboldali négyzetben azt látjuk, amit a kép szerelője hisz arról, hogy beteljesül-e a vágya. A harmadik képen pedig a történet végét ábrázolta a rajzoló, ezen keresztül tudjuk meg, hogy beteljesült, illetve nem teljesült be a második kép szereplőjének a vágya. Ezen a szinten már két alkalommal is lehet érzelmet azonosítani, hiszen akkor is kifejez valamilyen érzelmet az adott szereplő, ha úgy gondolja, hogy beteljesül, illetve, hogy nem teljesül be a vágya. Ezt az érzelmet 1-es számmal jelöltük a táblázatban. A történet végén is érez valamit a szereplő, amikor ténylegesen kiderül, helyesen ítélte-e meg vágya beteljesülését (ezt jelöltük 2-es számmal). Ez már igen nehéz feladat az autizmussal élő emberek számára. A csoport tagjai megértették a képek funkcióit, de már a történet elmesélése is gyakran nehézséget jelentett.

Az ebbe a csoportba tartozó képek megértése volt a legkönnyebb, hiszen a valóság, a vágy és a hiedelem azonosak

voltak, a szereplő nem érezhetett mást, mint örömet. Ebben az esetben a csoporttagok mindegyike helyesen oldotta meg az érzelem azonosítását.

*2. a vágy és a hiedelem azonos, de nem egyezik meg a valósággal*

*11. ábra*

VALÓSÁGTÓL KÜLÖNBÖZŐ, AZONOS VÁGY ÉS HIEDELEM			
VALÓSÁG	VÁGY	HIEDELEM	ÉRZELEM
A kislány anyukája körtét vásárol.	A kislány almát szeretne enni.	A kislány azt hiszi, hogy az anyukája almát vásárol.	1. öröm 2. szomorúság

Ennél a feladattípusnál igazán az jelentett nehézséget a fiatalok számára, hogy két különböző érzelmet kellett azonosítani. A fiatalok többsége a végső kifejetre összpontosított, és szomorú, mérges és csalódott érzelmek valamelyikét tulajdonította a szereplőnek. Annak azonosítása, hogy a vágy és a hiedelem egybeesése kapcsán mit érezhet a szereplő, zömében csak segítséggel történt meg.

*3. a vágy és a hiedelem különböző, a valóság megegyezik a vágygal*

*12. ábra*

HIEDELEMTŐL KÜLÖNBÖZŐ, AZONOS VALÓSÁG ÉS VÁGY			
VALÓSÁG	VÁGY	HIEDELEM	ÉRZELEM
A kislány anyukája almát vásárol.	A kislány almát szeretne enni.	A kislány azt hiszi, hogy az anyukája körtét vásárol.	1. szomorúság 2. öröm

*4. a vágy és a hiedelem különböző, a valóság megegyezik a hiedelemmel*



### 13. ábra

VALÓSÁGTÓL KÜLÖNBÖZŐ VÁGY, AZONOS HIEDELEM			
VALÓSÁG	VÁGY	HIEDELEM	ÉRZELEM
A kislány anyukája almát vásárol.	A kislány körtét szeretne enni.	A kislány azt hiszi, hogy az anyukája almát vásárol.	1. szomorúság 2. öröm

Ezt a két feladattípust nem tárgyaljuk külön, mivel a feladatmegoldás szempontjából teljesen ugyanaz a kép rajzolódott ki mindkettőnél. Megisméltódott ugyanaz, mint az előző feladattípusnál, tehát a fiatalok a végső kifejtésre összpontosítottak. Jelentős többsége nem értette, miért hisz mást a szereplő, mint ami valójában történik. Nehéz volt azt a helyzetet átlátni, hogy valaki vágyik valamire, és ezzel párhuzamosan hisz is valamit az eljövendő történelemről. Ezen a ponton már az képviselte az igazi értéket az képviselte, ahogy a fiatalok egymásnak magyaráztak a történelemről, a szereplőkről.

Mindent egybevetve elmondhatjuk, hogy a foglalkozások igen hasznosak voltak a fiatalok számára, várták ezeket, szívesen vettek részt benne. A foglalkozások légköre mindig nagyon kellemes volt. Az első négy szint feladatait elvégezvén kicsit jártasabbak lettek a fiatalok az elmében való olvasásban. Az 5. szint – elsősorban a 3. és 4. helyzetet illusztráló jelenetek – azonban túl bonyolultnak bizonyult. Ebben az esetben valószínűleg sokkal hatékonyabb a beavatkozás, ha az kétszemélyes helyzetben történik, esetleg egy kis létszámú (maximum 3 fő), folyamatosan azonos személyekkel dolgozó csoportban, illetve a könyv instrukcióját követve csupán az öröm és a szomorúság kifejezésére összpontosít. Az elkövetkező terápiás foglalkozások megtervezésekor mindezt szem előtt fogjuk tartani.

### 4.3. A „babzsákos” fejlesztő program

#### *4.3.1. A „babzsákos” fejlesztő program célja*

A babzsákos játék a külső szemlélő számára olyan, mint egy hagyományos, elsősorban gyermekek és fiatalok körében előforduló társas szituáció. Ezekben a szabadidős programokban, amelyek legtöbbször spontán módon jönnek létre, a résztvevők szőnyegen, párnákon, székeken körbeülnek, és beszélgetnek vagy játszanak.

A babzsákos játék az autizmussal élő személyek számára nem szabadidős program, hanem tréninghelyzet, amelynek céljai a következők:

- 1.) Az autizmussal élő személy legyen képes elfogadni a csoportos játék, illetve tevékenységi szituációt.
- 2.) A csoportos helyzet elfogadásán túl legyen képes ebben a helyzetben feladatok megoldására, cselekvésre, úgy, hogy közben figyel a játék-és viselkedési szabályokra, és igyekszik betartani azokat.
- 3.) A játékok tartalmán keresztül is fejlődjenek az autizmussal élő személy szociális képességei.
- 4.) A játékban résztvevő személyek a lehetőségekhez képest legyenek motiváltak, érezzék jól magukat a tréninghelyzetben.

#### ***4.3.2. A „babzsákos” fejlesztő program megszervezése***

A szervezés magában foglalja a tervezést, valamint a szükséges eszközök és személyek mozgósítását is.

##### *Szervezési feladatok a tréning bevezetésekor*

A babzsákos játék tréning bevezetésekor körültekintően kell eljárni. Számba kell venni, hogy rendelkezésünkre áll-e a tréning levezetéséhez megfelelően képzett személy, adottak-e, vagy megteremthetők-e a tárgyi feltételek,

A célszemélyek (az intézmény lakói) életkorának, képességeinek és készségeinek figyelembevételével el kell dönteni, hogy kik vesznek részt a tréningben, hogy a nap melyik szakasza a legalkalmasabb a játék lebonyolítására, van-e, vagy kialakítható-e alkalmas helyiség, és azon belül alkalmas terület a babzsákos játék számára. Csak az optimális, vagy ahhoz közeli esetben érdemes hozzákezdeni az egyes foglalkozások megszervezéséhez.

##### *Az egyes foglalkozások előkészítése, megszervezése*

A foglalkozást vezetőnek tudnia kell, hogy pontosan mennyi ideig fog tartani a foglalkozás, kik vesznek részt az aznapi foglalkozáson, hány segítő felnőttre, gondozóra számíthat, és ennek függvényében kell megtervezni, hogy milyen játékokat játszanak majd, és az egyes játékok mennyi ideig tartanak. Ugyancsak fontos az összes szükséges eszköz előkészítése a játék színhelyén.

#### ***4.3.3. A „babzsákos” fejlesztő program bemutatása***

##### *4.3.3.1. Játékhelyzet, résztvevők*

A babzsákos játék résztvevői az autizmussal élő személyek, ők a játékosok, a játékvezető, a mintaadó személy és a segítő személy.

A foglalkozáson résztvevő játékosok életkora az iskoláskortól a felnőttkorig változhat. Intézményünkben iskoláskorú gyermekekkel kezdtük ezt a fajta foglalkozást, majd serdülő, fiatal, és felnőtt korúak számára is szerveztünk babzsákos foglalkozást.

Optimális esetben egy-egy foglalkozáson 5–7 személy vesz részt. Ennél nagyobb csoportlétszám nem elég hatékony. Kisebb, 2–3 fős csoportokat akkor érdemes szervezni, ha az autizmussal élő gyermek vagy felnőtt számára kezdetben túlságosan nehéz a nagyobb csoportba való beilleszkedés.

A csoport tagjainak kiválasztásánál legfontosabb, hogy mentális korukat, és szociális képességeiket tekintve a lehető leghomogénebb csoport alakuljon ki. Túl nagy különbségek esetén nem lehet olyan feladatokat, játékokat konstruálni, amelyek minden csoporttag számára fejlesztő hatásúak, másrészt a túl nehéz feladatok viselkedésproblémák kialakulásához vezetnek.

A játékvezető személye kulcsfontosságú a tréning során. Olyan autizmus területén képzett pszichológus vagy gyógypedagógus a legalkalmasabb, aki jól ismeri a résztvevők szükségleteit, és maga is képes új, szociális készségeket fejlesztő játékok alkotására.

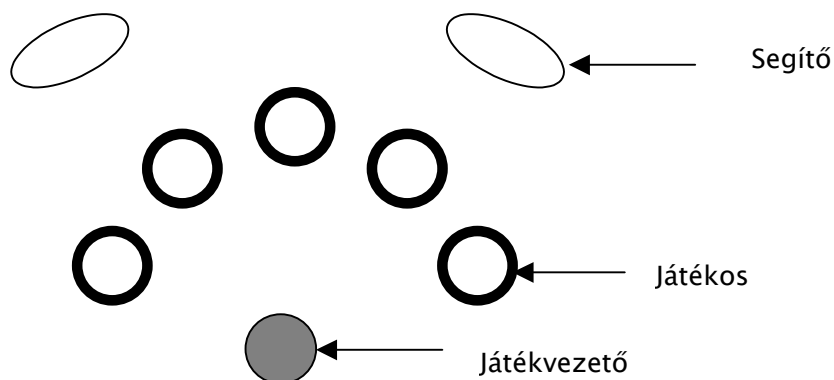
A játékvezető szerepe többféle. A foglalkozás kezdetén előre jelzi a foglalkozás várható időtartamát, és ügyel annak pontos betartására. A foglalkozás elején személyre szóló viselkedési szabályokat határoz meg a résztvevőknek, ha szükséges, a viselkedési szabályokra emlékeztető rajzos, vagy írásos emlékeztető kártyákat is ad. A foglalkozás végén értékeli a viselkedési szabály betartását, és jutalmat ad. A foglalkozás alatt jelzi egy-egy játék kezdetét és végét, ha szükséges, elmondja a

játékszabályokat. Irányítja, és folyamatosan figyelemmel kíséri a játékot, játék közben ügyel a szabályok pontos betartására, szükség esetén korrigál, bátorít, játék végén értékeli, jutalmat ad.

A mintaadó személy a gyerekek között ül, és a helyes viselkedést illetve feladatok helyes megoldásait modellezi. A mintaadó személy egy a játékosok közül, soha nem segít direkt módon. Ha tréningen résztvevő csoport már jól elsajátította a játék-és viselkedési szabályokat, akkor a mintaadó személy szerepe megváltozhat, és előre megtervezett módon produkálhat hibákat a viselkedésében, és a feladatok megoldásában egyaránt. Ilyenkor az a célunk, hogy a többiek vegyék észre a hibákat, kritizálják azokat, és mondják meg a helyes megoldásokat. Ne felejtjük el azonban, hogy e személy szerepe elsősorban a mintaadás, ne zavarjuk meg a résztvevőket gyakori provokatív viselkedéssel.

A segítő személy a résztvevők mögött ül, és túl nehéz vagy új feladat esetén a szükséges, de a lehető legminimálisabb segítséget adja. A segítségadás módja lehet fizikai (érintés), vagy szóbeli (rövid, halk szavak, súgás). Fontos, hogy a segítő személy jól válassza meg a segítségadás módját, és jól időzítse azt, úgy, hogy ne zökkentse ki a játékost, és ne legyen zavaró a többiek számára sem. (A 6. számú melléklet illusztráló fényképeket mutat be.)

14. ábra A babzsákos játék szituáció



#### 4.3.3.2. A „babzsákos” fejlesztő programban használt eszközök.

A foglalkozásokon babzsákot, viselkedési szabályokra utaló emlékeztető kártyákat, időmérő eszközöket, zsetonokat, különböző jutalmakat, és a játék tartalmától függően más eszközöket is használunk. Legfontosabb, ezért csaknem minden alkalommal használjuk a babzsákot. Csak hosszú ideje együtt dolgozó csoportban, néhány jól begyakorolt játékban hagyhatjuk el. A többi eszköz használatát mindig a csoporttagok meglévő készségei, és a fejlesztési célok határozzák meg.

#### A babzsák

A játék jellemző eszköze a babzsák. Ez teljesen hétköznapi játékeszköz, amely ebben a fejlesztő programban többféle szerepet kap. Nagyon fontos, hogy a gyógypedagógus, vagy pszichológus, aki a foglalkozást vezeti, minden egyes játék esetén pontosan értse a babzsák szerepét.

Vannak olyan játékok, amelyekben a babzsáknak inkább a játékeszköz szerepe kerül előtérbe, pl. abban a nagyon egyszerű

szabályok mentén zajló „adogatós” játékban, melyben mindössze az a feladat, hogy a körben ülő játékosok irányváltoztatás nélkül egymásnak adják a babzsákot. Ebben az esetben is van a babzsáknak szociális viselkedést szabályozó szerepe, hiszen a játékosnak legalább két másik személyre kell figyelnie, aktivitásának ritmusát a csoportéhoz kell igazítania, és meg kell osztani az eszközt másokkal. Ha ugyanezt a játékot szólánccal együtt játsszuk, akkor a babzsák már nem játékeszközként szerepel, hanem azt jelzi, hogy a résztvevők közül ki az aktív szereplő, és ezzel segíti a játékost a másik személyre vagy önmagára való összpontosításban.

Más játékokban elsősorban a kommunikációs készségek tanításában van hangsúlyos szerepe a babzsáknak. A kérdés–felelet játékban a babzsák felváltva van a kérdező játékvezetőnél és a válaszadónál. Ebben az esetben azon túl, hogy a babzsák kijelöli az aktív kommunikátort, az aktív szerep időtartamának behatárolására is alkalmas, hiszen a túl hosszú, vagy túl lassú, vagy túl késedelmes választ a babzsák visszakérésével rövidíthetjük. A babzsák jól látható módon kerül felváltva először az egyik, majd a másik félhez, így az autizmussal élő személyek tanulhatnak a kommunikáció reciprocitásáról is.

#### Időmérő eszközök

Az autizmussal élő személyek időbeli tájékozódásának segítésére a foglalkozás során időmérő eszközöket is használunk. A falióra vagy vekkeróra egyszerűen az aktuális időt mutatja. Ez a játékvezetőnek is fontos, hogy pontosan be tudja tartani és osztani a foglalkozás idejét, de a játékosoknak is gyakran megnyugtató, ha tudják, hogy mennyi idő van még a foglalkozás végéig. A tojásfőző órát akkor érdemes használni, amikor egy játékban egy feladat végrehajtására rövidebb időt adunk, pl. az emlékezős játékban 3 percig lehet nézni a képeket.

A csörgő hang jelzi, hogy mindenkinek abba kell hagynia a feladatot. A homokóra azért nagyon hasznos eszköz, mert jól láthatóan mutatja az idő múlását

#### Írott viselkedési szabályok

A foglalkozás elején a játékvezető a helyes viselkedési szabályokra emlékeztető kártyákat oszt a résztvevők egy részének, vagy mindenkinek. A csoportos helyzet, amelyben még különböző, akár élvezetes feladatokat is végre kell hajtani, nagy kihívás az autizmussal élő emberek számára. Nagyon nehéz ebben a helyzetben a feladatokra, és a megfelelő viselkedésre is koncentrálni. Megkönnyíthetjük a helyzetüket azzal, hogy ha a viselkedési szabályokat nem csak elmondjuk a foglalkozás elején, hanem írott vagy rajzos formában is láthatóvá tesszük számukra. Így kisebb az esélye, hogy a foglalkozás során elfelejtik azokat, és a játékvezetőnek vagy a segítő személynek nem kell ismételgetni a szabályokat. Helytelen viselkedés esetén elegendő rámutatni a kártyára. A viselkedési szabályokat személyre szólóan, röviden, jól érthetően kell megfogalmazni. A viselkedési szabályoknak, és azok megfogalmazásának folyamatosan alkalmazkodni kell a játékban résztvevő személy viselkedéséhez, és a viselkedés megváltozásakor a szabályt is meg kell változtatni. Egyszerre csak egy, legfeljebb két szabályt adjunk, amelyek a leginkább zavaró viselkedésekre vonatkoznak. Az írott viselkedési szabályok segíthetnek a megfelelő testhelyzet felvételében, a figyelem koncentrálásában, a sztereotip viselkedésformák csökkentésében. Új viselkedési szabály bevezetésekor még nem szükséges, hogy az a foglalkozás teljes időtartamára vonatkozzon, hanem csak rövidebb, az autizmussal élő személy által könnyebben betartható időtartamra. A viselkedési szabályok betartását a játékban kapható jutalmakon kívül, a foglalkozás végén külön is jutalmazzuk.





15. ábra Emlékeztető kártyák viselkedési szabályokkal.

#### Zsetonok, jutalmak

Az autizmussal élő embereknek maga a játék, vagy egy feladat sikeres végrehajtása nem mindig jelent örömet. A szociális megértés károsodása miatt nem jelentenek sokat számukra a szociális jutalmak, a szóbeli dicséret, vagy a játékvezető elégedettséget kifejező mosolya. Mivel a játékban elért sikerek, a dicséret, és mások öröme nem eléggé motiváló számukra, helyettük érdemes tárgyi jutalmakat adni. Az Autizmus Kutatócsoportban kifejlesztett játékokban zsetonokat adunk minden egyes jó válaszáért, vagy jó megoldásért. Az összegyűjtött zsetonokat a foglalkozás végén a játékos által választott jutalomra lehet beváltani. Jutalomként általában a kedvelt tevékenységüket választják. Az azonnali, látható, tárgyi visszajelzés, és a választható jutalom ígérete elég erősen motiváló hatású ahhoz, hogy az autizmussal élő személy részt vegyen a játékban.

### Egyéb eszközök

A játékok tartalmától függően más eszközöket is használunk. Mindenek előtt érdemes megemlíteni azokat a kártyákat, amelyekre az egyes játékok nevét írtuk fel. Ezeket érdemes a foglalkozás elején a játékok sorrendjében kitenni, így a játékosok tudják, hogy mire számíthatnak egy foglalkozás alatt.

Bizonyos játékokhoz használhatunk szociális szituációkat bemutató képeket, fényképeket, használhatjuk ismert és ismeretlen személyek fényképeit, képeit. Tárgyjellemzős, figyelemkoncentrációt és memóriát fejlesztő játékokban használhatunk mindennapi használati tárgyakat, tárgyak fényképeit, tárgyak képeit is. E felsorolás nem lehet teljes, mert a játékvezetőnek az autizmusban való jártasságán és találékonyságán is múlik, hogy milyen eszközöket használ a játékban.

A foglalkozáshoz szükséges összes eszközt érdemes egy kosárban tárolni, így nem kerülhetünk abba a kellemetlen helyzetbe, hogy előre jelzünk egy játékot, és nincsenek hozzá eszközeink. Az eszközök kiválasztása során, azok tartalmi, fejlesztő vonatkozásain túl figyelni kell az esztétikai és a biztonsági követelményekre is.

#### *4.3.3.3. A módszerekről*

A babzsákos játék foglalkozásain általában 30 perc játékidő alatt 4–6 társasjátékot játszanak. A játékidő természetesen függ attól, hogy az autizmussal élő gyermekek vagy felnőttek mennyi ideig képesek egy helyben ülni, és figyelmüket a játékra koncentrálni. Ennek megfelelően lehet valamivel rövidebb vagy kicsit hosszabb is.

A foglalkozáson a résztvevők körben ülnek. A körben foglal helyet a játékvezető is, és a mintaadó személy is. A segítő a körön kívül, a segítségre szoruló személy mögött ül.

A játékkör megszervezése külön feladat. Több probléma is adódhat. A kör alakzatba rendeződés maga is nehéz feladat az autizmussal élő személyek számára. Legtöbbször nem tudják jól felmérni, hogy a másik személyhez viszonyítva mi a legmegfelelőbb távolság, ezért túl közel, vagy túl távol ülnek le egymástól. Gyakran előfordul, hogy bizonyos személyek csak bizonyos távolságban tudják elviselni a többieket, vagy van olyan társuk, aki mellé nem hajlandóak leülni, esetleg háttal ülnek társuknak, illetve nem tudják elviselni, ha hozzájuk érnek. Így bizony nehéz a számunkra oly magától értetődő kör alakba rendeződés. Érdeemes ezekre a problémákra felkészülni, és ha szükséges, az egyes személyek helyét jól látható módon kijelölni, pl. szőnyegre helyezett párnákkal, ha szőnyegen ülve zajlik a játék, vagy székekkel.

A játékok szabályai állandóak, tartalmuk változhat. A játékszabályokat mindig pontosan tudatosítani kell, attól eltérni az adott játékon belül nem szabad. Ha mégis szabálmódosításra kerül a sor, vagy egy játék tartalma módosul, azt minden esetben, pontosan előre kell jelezni.

#### *4.3.3.4. Néhány játék bemutatása*

##### Kérdés–felelet játék

Célok, fejlesztendő területek: bBeszédértés és beszédhasználat, a kérdésre tartalmilag megfelelő válasz adása, figyelem a többiek válaszaira, személyes emlékezet fejlesztése, előzőekben tanult ismeretek alkalmazása új helyzetben.

Eszközök: eEgy babzsák, zsetonok, írott viselkedési szabályok. Ha a kérdés-felelet tárgya egy fotó, vagy kép, vagy tárgy, akkor természetesen azt is elő kell készíteni.

Játékszabályok: aA játékvezető kérdez, és az egyik játékosnak dobja a babzsákot. Akinél a babzsák van, válaszol a kérdésre, és visszadobja a babzsákot a játékvezetőnek.

A játékot lehet úgy is játszani, hogy mindenkinek ugyanazt a kérdést tesszük fel, vagy mindenkinek más, személyre szabott kérdést, vagy a feltett kérdés az előző játékos válaszához is kapcsolódhat.

A kérdések vonatkozhatnak a résztvevők előző tevékenységeire, programjaira, az azokkal kapcsolatos véleményeikre. Ebben a játékban gyakorolni lehet, hogy hogyan kell válaszolni olyan kérdésekre, amelyek a személyi adatokkal kapcsolatosak, vagy egy tárgyra, képre vonatkoznak.

Az értékelés, jutalmazás szabályai: helyes válasz esetén a játékos zsetont kap.

### Adogatós játék

Célok: A résztvevők saját mozgásuk ritmusát igazítsák a társaikhoz, adják tovább pontosan a babzsákot, figyeljenek a babzsák továbbadásának irányára.

Eszközök: babzsák, zsetonok, emlékeztető kártyák viselkedési szabályokkal

Játékszabályok: A játékosok a játékvezető által meghatározott irányba egymásnak adják a babzsákot.

A játékot nehezíthetjük azzal, hogy kettő, esetleg három babzsákkal játsszuk.

Az értékelés, jutalmazás szabályai: az első esetben minden egyes kör végén jutalmazunk, és az kap zsetont, aki pontosan továbbadta a babzsákot.

A nehezített változatban addig folytatódik a játék, amíg egy játékosnál egyszerre két (vagy három) babzsák gyűlik össze. Ebben az esetben az a játékos nem kap jutalmat, akinél a több babzsák van.

#### Üzenetátadás játék

Célok: az utánzás fejlesztése

- a testkontaktus elviselésének fejlesztése
- figyelem fejlesztése
- az emlékezet fejlesztése
- megfelelő kapcsolatfelvétel kialakítása

Eszközök: Ezt a játékot babzsák nélkül játsszuk.

Játékszabályok: aAz „üzenet” egy mozdulat vagy mozdulatsor. A játékvezető elmondja, hogy milyen irányban halad az üzenet. A résztvevők becsukott szemmel ülnek. A játékvezető megérinti a mellette ülő résztvevő vállát, ő kinyitja a szemét. A játékvezető által bemutatott mozdulatot, vagy mozdulatsort utánozza, majd megérinti a mellette ülő játékos vállát, vár amíg az ráfigyel, és megmutatja a mozdulatot.

Az értékelés, jutalmazás szabályai: az a játékos kaphat zsetont, aki jól vette át az üzenetet (jól utánzott), és jól is adta tovább.

A játékokban kapott zsetonokat a foglalkozás végén be lehet váltani. A játékos választhat a felajánlott jutalmakból, (pl. zenehallgatás, számítógépes játék ), a játékvezető határozza meg a beváltás szabályait (pl. 5 zsetonért 5 percig lehet zenét hallgatni). Fontos, hogy a zsetonokkal való jutalmazást gyakran kísérje szóbeli dicséret, a helyes válaszok, a jó teljesítmények megerősítése, a hibás válaszok korrigálása.

A „babzsákos” fejlesztő program olyan fejlesztő program, amelyben a szabályozott szociális környezet, és a játékban résztvevő autizmussal élő személyek készségeihez igazodó fizikai környezet lehetőséget teremt arra, hogy a résztvevők a lehető legteljesebb mértékben tudjanak a feladatokra koncentrálni, ezáltal sikeresen teljesíthetik azokat, és élvezetessé válhat az egyébként oly nehéz csoportos együttlét.

## 5. FEJEZET

### Eredmények, következtetések

#### 5.1. Általános következtetések, tanulságok

Az autizmussal élő fiatalokkal folytatott szociális készségeket fejlesztő terápiák és beavatkozások hatékonyságának korrekt mérése és értékelése komoly nehézséget jelent a szakemberek számára. A szakirodalom ennek számos okát ismerteti.

A felmerülő problémákat és lehetséges megoldásaikat Rita Jordan (1999) összefoglaló cikke alapján ismertetjük. A szerző leírja, hogy a kísérletek eredményességének mérése és értékelése más okok mellett azért is nehéz, mert nem lehetséges, hogy egy intézményen belül nagy létszámú jelölt közül véletlenszerűen válasszuk ki a kísérleti, illetve a kontrollcsoportba tartozó résztvevőket. Nehéz megtalálni a megfelelően illeszthető, összehasonlítható csoportokat, mert a populáció, amivel dolgozunk általában adott (egy iskola, vagy egy felnőtt csoport). Gyakran jelentős eltérés van a vizsgálatba bevont csoportok között. Egy népszerű és drága iskola jelentősen különbözhet egy kontrollként alkalmazott átlagos közösséggel bíró iskolától. Nem közömbös a kimutatható eredmények tekintetében a vizsgálatban résztvevő személyek otthoni környezete sem. Az autizmussal élő személy, aki intenzív otthoni fejlesztésben részesül, más eredményeket produkálhat, mint aki kevesebb, vagy kevésbé specializált ellátást kap.

Jordan javasolja, hogy amennyiben nehéz megfelelő kontrollcsoportot találni, akkor a csoport tagjait önmagukhoz hasonlíthatjuk úgy, hogy a kiválasztott készségeket felmérjük a beavatkozás előtt és után is. Ez azonban gyakran keveset árul el

a beavatkozás valódi értékéről, mert nem tudjuk, hogy egy másféle fejlesztő program, vagy egy beavatkozás nélküli időszak nem eredményezett volna a célzott készségek terén ugyanilyen, vagy még jelentősebb fejlődést.

Vannak olyan statisztikai eljárások, amelyekkel kikövetkeztethető, hogy az egyes fejlődési normák milyen előre jelezhető mértékben változnak meg egy adott időn belül. Ha ezeket kivonjuk a beavatkozási periódus után tapasztalható változásokból, az eredmény a beavatkozásnak köszönhető változásokat adja. Ezt a technikát alkalmazták Rogers és munkatársai, amikor az interaktív beavatkozási technikákat értékelték autizmussal élő gyermekeknél. Nyilvánvaló, hogy ez a technika csak megfelelő életkorú gyermekeknél, és olyan sajátosságokra alkalmazható, amelynek fejlődési folyamata pontosan ismert. Wing és Howlin említi, hogy azért is problematikus a beavatkozás eredményeit összehasonlítani autizmussal élő személyeknél, mert közismert, hogy ebben a csoportban a fejlődés mértéke és egyenletessége változó.

Egy másik lehetőség, amellyel megoldható az a probléma, hogy nehéz megfelelő kontrollszemélyeket találni a valóságos élethelyzetekben az, hogy magát a személyt használjuk önmaga kontrolljaként. Ez esetben az idő által okozott „szennyeződés” a legnagyobb probléma, ha az alapméréshez képest a beavatkozási periódus sokkal később következik be. Ezért a beavatkozás inkább csak hetekig tarthat, mintsem hónapokig vagy évekig.

A folyamat a következő: megfigyeljük a személyt a kísérlet szempontjából releváns helyzetekben, majd beavatkozás nélkül hagyjuk ugyanolyan hosszú időszakra, mint amilyen hosszú a beavatkozás lesz. Aztán újra megfigyeljük, majd bevonjuk a fejlesztési folyamatba. A végén újra megfigyeléseket végzünk a kísérlet elején kiválasztott szempontok alapján. Érdekes két teljes vizsgálati periódust lefolytatni, és az eredményeket



összehasonlítani. Ezt a technikát használta Jordan és Powell, amikor egy gondolkodási készségekre kifejlesztett számítógépes program hatását értékelték autizmussal élő gyermekeknél.

A szerző megjegyzi, hogy amennyiben lehetséges, meg kell találni az álcázás módját. Fontos, hogy a résztvevők ne legyenek tudatában annak, hogy akkor éppen egy speciális kísérlet résztvevői, mert az befolyásolhatja az eredményeket. Ha ők úgy tekintenek magukra, mint kiválasztottakra, a pozitív hatás sokkal inkább fakadhat a megnövekedett önértékelésből, mint magából a beavatkozásból. Ha a beavatkozást úgy élik meg, hogy azt érzik, ők mások vagy furcsák, ez (különösen az autizmussal élő résztvevőknél,) negatív irányban befolyásolhatja az eredményeket. Jordan és Powell kísérletükben nem közölték az információkat sem az iskolai személyzettel, sem a szülőkkel. (Ez az eljárás azonban etikai kérdéseket vet fel, ld. következő alfejezet.) Bizonyos fokig az érintett gyermekektől és fiataloktól is távol tartották az információkat, úgy hogy a beavatkozáson kívüli időszakban is játszottak a gyermekek számítógépen. Ugyanakkor a személyzet tagjai és a kísérletet végzők „nem voltak vakok” a beavatkozási periódusokban, és éppen ez a leggyakoribb forrása az eredmények torzulásának.

A beavatkozás hatékonyságának megállapítására alkalmazhatjuk azt a módszert, hogy különböző mértékben vonjuk be a személyeket a kísérletbe, majd összehasonlítjuk a kapott eredményeket. Ezt a technikát használták Lovaas és munkatársai. Egyik kontrollcsoport meghatározatlan minőségű és mennyiségű fejlesztést kapott (ez volt a beavatkozásban nem részesülő csoport). A másik kontrollcsoportot, amely heti tíz órában vett részt célzott fejlesztésben összehasonlították egy heti negyven órás csoporttal. Sajnos, nem lehet elérni, hogy csak a beavatkozás intenzitásában legyen különbség a fejlesztett és a kontrollcsoport között. Elvben az lenne elvárható egy hatékony

beavatkozással kapcsolatban, hogy az intenzívebben bevont csoport lényegesen jobb teljesítményt produkál, mint az, amelyik rövidebb ideig, vagy egyáltalán nem kapott fejlesztést.

Glenys Jones (2000) előadásában kiemeli, hogy egy hosszabb lélegzetvételű fejlesztő terápia folyamán a terápiában résztvevő személyeknél változás állhat be egyes készségek (pl. nyelvi készségek) területén, ami természetesen befolyásolja a mérési eredményeket, illetve, hogy ezen a területen egy-egy beavatkozás hatása annyira finom, annyira hajszálnyi lehet, hogy ez igen bonyolulttá teszi a korrekt mérést.

## **5.2. Etikai megfontolások**

A felmérések, beavatkozások előkészítésekor nagy hangsúlyt kell fektetni az etikai szempontokra is. A fejlesztő programban, felmérésben részt vevőknek tudniuk kell, hogy milyen beavatkozásban vesznek részt. Fontos, hogy kiskorú, illetve gondnokság vagy gyámság alá helyezett személyek hivatalos képviselői megfelelő tájékoztatást kapjanak, illetve beleegyezzenek abba, hogy az általuk képviselt személy az adott beavatkozásban részt vehessen. A beleegyezést dokumentáló írásos nyilatkozatok az esetleges, későbbi kifogások tisztázásához nélkülözhetetlenek lehetnek.

Nagykorú, jogképes emberek esetében óvatosan kell kezelnünk ezt a kérdést. Előfordulhat, hogy az ebbe a csoportba sorolható személyek bizonyos százaléka nem érti meg pontosan, hogy mi az amit vállal, mi fog vele pontosan történni, illetve személyes adatai, az általa nyújtott teljesítmény publikáció tárgya is lehet. Sajnos még az is előfordulhat, hogy visszaélnek az általa aláírt beleegyező nyilatkozattal, és nem pontosan úgy, arra a célra használják fel adatait, mint amihez hozzájárult. Ennek

elkerülésére jónak tartjuk, hogy az ő esetükben is aláírja a nyilatkozatot egy közvetlen hozzátartozó.

A beavatkozás módjáról, folyamatáról és a várható eredményekről, következményekről az érintetteket korrektül tájékoztatni kell.

Glenys Jones (2000) szerint az etikai kérdések körébe tartozik az is, hogy a beavatkozásban résztvevők egy kis populációból kerülnek ki, ami odavezethet, hogy egyes személyek, családok túlzottan sok felmérésben, beavatkozásban vesznek részt, míg mások nem jutnak hozzá hasonló lehetőségekhez.

Mindezek jelen tanulmány szerzőit is nehézségek elé állították. Eredményeink értékelésénél elsősorban megfigyeléseink, a szülők és az érintettek beszámolóí szolgáltak alapul.

### 5.3. Az ismertetett tréningek értékelése

#### *Szociális készségfejlesztés szerepjáték és videó feed-back technika segítségével*

Megfigyeléseink szerint az ülések során a fiatalok képesek voltak saját és társaik problémáinak megfogalmazására, és több különböző megoldás verbalizálására. A tréning elsősorban abban segítette őket, hogy ezeket a szerepjáték során a gyakorlatban is megvalósítsák, és az ismétlések során finomítsák. Továbbra is nehézséget jelentett számukra azonban a konkrét játék során elsajátított készség általánosítása, vagyis a megszerzett tudás átvitele másik szituációba, esetleg egy valódi élethelyzetbe. Komoly megerősítést jelentett számunkra az a szemmel látható izgalom és élvezet, amellyel a fiatalok a tréninget várták, és részt vettek benne.

### *Mások mentális állapotainak felismerése: tanítás vizuális segítséggel*

Mások mentális állapotai felismerésének tanítása során kirajzolódott, hogy az alapvető érzelmek felismerése fényképeken, rajzokon, élő modellen (pl. társak) nem jelentett problémát a résztvevő fiatalok egyikének sem. Többnyire azzal is könnyen megbirkóztak, hogy a saját, és a közvetlen környezetükben élő emberek életéből példákat hozzanak olyan szituációkra, amelyben egy adott érzelmet érezhettek.

A csoport egyik részének komolyabb nehézséget jelentett azonban mások szándékainak, hiedelmeinek felismerése, még az adott terápiás helyzetben is. A többiek alkalomról alkalomra láthatóan egyre jobban teljesítettek a vizuálisan támogatott helyzetekben, viszont komoly akadályokba ütközött náluk is az általánosítást kívánó feladatok megoldása, segítség nélkül alig tudtak olyan példákat hozni a mindennapi életükből, amelyek az adott mentális állapotra vonatkozhatott. A csoport e tagjai számára szándékunkban áll egy szándékok, hiedelmek azonosítására összpontosító tréninget tartani a későbbiekben.

A munkavállalási készségek, a munkahelyi viselkedés vonatkozásában nagy jelentősége van a mentális állapotok felismerésének, még ha az a legelemibb szinten történik is.

### *A „babzsákos” fejlesztő program*

A babzsákos játék igazi eredménye az lehetne, ha a tréning szituációkban kialakított, és begyakorolt készségek megjelennének a munkahelyi, és más természetes élethelyzetekben. A fejlesztő program azonban nem ilyen közvetlen módon hat. Az a babzsákos játék leírásából már kiderült, hogy a tréninghelyzet, és a hétköznapi életben előforduló helyzetek között óriási a különbség. A hétköznapi helyzetekben lényegesen több fizikai (látványok, hangok) és szociális inger éri az embereket. Nem várható, pl. az, hogy ha az

autizmussal élő személy a kérdés-felelet játékban hosszú gyakorlás után már sikeresen tud válaszolni a személyi adataira vonatkozó kérdésekre, akkor ugyanezt meg tudja tenni egy számára idegen személlyel, pl. munkára jelentkezés közben. Célzottan megtervezhetjük azonban, hogy játékon kívül, ismert gondozóval, majd egy másik helyszínen a kevésbé ismert, de gyakran látott intézményvezetővel is ugyanezt megtegye. Aztán meg lehet ismerkedni a munkahellyel, mint fizikai környezettel, néhányszor csak találkozni a munkahelyi vezetővel. Így fel lehet készülni arra, hogy melyik helyiségben, kinek kell majd elmondani a személyi adatait. A folyamat hosszú és fáradságos, de mi jelenhet nagyobb önbecsülést az autizmussal élő ember számára, mint sikeresen megküzdene egy ilyen nehéz helyzettel.

Sokéves tapasztalataink azt mutatják, hogy a „babzsákos” fejlesztő program legfőbb haszna, hogy a tanult szociális és kommunikációs készségek új helyzetben könnyebben taníthatók.

A fent ismertetett technikák alkalmasak arra, hogy olyan szociális készségeket tanítsanak, fejlesszenek, amelyekre a mindennapi élethelyzetekben, így a munkahelyi szituációkban is rendkívül nagy szükség van. A programokban megszerzett készségek szinten tartására folyamatosan hangsúlyt kell fektetni, mivel e nélkül könnyen elhalványodhatnak. Mindhárom programra jellemző, hogy jól strukturált, ami a program hatékonyságát fokozza. Freeman (1997) többször is hangsúlyozza cikkében, hogy nagyon sok értékes beavatkozási mód közül „csak egy van, amely kiállta az idő próbáját, és hatékonnak tűnik minden autizmussal élő személy esetében, mégpedig a strukturált nevelési program...” (648.o.)

Tény, hogy bármilyen jól felépített, bármilyen jól strukturált is egy program, az ott elsajátított készségek általánosítása az autizmus természetéből adódóan nehézségekbe ütközik. A szakemberekre vár a feladat, hogy a kialakított készségek

általánosításában is segítséget nyújtsanak. Látványos eredmények ezen a téren nem születnek, de minden apró lépés könnyebbé, komfortosabbá teheti az autizmussal élő emberek életét.

### **Köszönetnyilvánítás**

*Lehetetlen volna itt felsorolni mindazok nevét, akik a tanulmányban szereplő tréningek létrehozásában és lebonyolításában közreműködtek. Ezért a szerzők köszönetet mondanak az Autizmus Alapítvány vezetőinek és minden dolgozójának, akik áldozatos munkája nélkül ez a tanulmány nem jöhetett volna létre.*

*Külön köszönet illeti mindazokat az autizmussal élő gyermekeket, fiatalokat és felnőtteket, akikkel ezekben a programokban együtt dolgoztunk, valamint szüleiket, családjaikat, akik mindig támogatták munkánkat.*

## Irodalomjegyzék

- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–IV.) 4<sup>th</sup> edn, *Washington DC, APA*.
- Bailey, A., Phillips W., Rutter, M. (1996) Autism: Toward an Integration of Clinical, Genetic, Neuropsychological and Neurobiological Perspectives. *In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 37, No 1., 89–126*.
- Bondy, A., Frost, L. (1994) The Picture Exchange Communication System. *In: Focus on Autistic Behavior, 9, 1–19*
- Balázs Anna (1999) „Beanbag”: a formalized, special situation and program developed for the social communication and cognitive training of children with autism, *Conference of NAS, London, 1999*
- Baron–Cohen, S., Leslie A., Frith, U., (1985) Does the autistic child theory of mind? *In: Cognition, 21, 37–46*.
- Charlop–Christy, M.H., Le, L., Freeman, K.A. (2000) A Comparison of Video Modeling with In Vivo Modeling for Teaching Children with Autism *In: Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 30. No. 6., 537–552*.
- Gosztonyi N., Korpás D., Rosenberger T, Vajdics E. (1999) Útmutató kézikönyv a „Babzsákos” fejlesztő foglalkozáshoz, kézirat, belső használatra, *Autizmus Kutatócsoport, Budapest*
- Gray, C. (1993) The Social Story Book, *Jenison, MI: Jenison Public Schools*
- Győri M., Kanizsai–Nagy I., Gy. Stefanik K. (2000) Mentalizáció és nyelvi pragmatika autizmussal élő magasan funkcionáló

személyeknél: reprezentációs vagy performancia deficit?  
Empirikus eredmények és előzetes értelmezések. Előadás.  
*Fejlődés és Patológia. A Magyar Megismeréstudományi  
Egyesület VIII. konferenciája. Szeged, 2000. január*

Győri M., Gy. Stefanik K., Kanizsai-Nagy I., Balázs A. (2002) Naiv  
tudatelmélet és nyelvi pragmatika magasan funkcionáló  
autizmusban: reprezentációs zavar, performanciakorlát vagy  
kompenzáció? *In: Racsomány M., Kéri Sz. (szerk) Architektúra  
és patológia a megismerésben, Kognitív Szeminárium sorozat,  
BIP, Budapest*

Freeman, B.J. (1997) Guidelines for Evaluating Intervention  
Programs for Children with Autism *In: Journal of Autism and  
Developmental Disorders, Vol. 27, no. 6., 641–651.*

Frith, U. (1989/1991) Autizmus, a rejtély nyomában, *Kapocs,  
Budapest*

Frith, U. (1991) Autism and Asperger Syndrome, *Cambridge:  
Cambridge University Press*

Happé, F. (1992) Autism, *The University of Birmingham*

Happé, F. (1994) Autism: an introduction to psychological theory,  
*UCL Press, London*

Happé, F., Frith U. (1995) Theory of mind in autism *In: Schopler,  
E., Mesibov G. (Eds) Learning and Cognition in Autism, Plenum  
Press, New York, 177–198.*

Happé, F. (1999) Autism: Cognitive deficit or cognitive style;  
Interneten hozzáférhető tanulmány, [www.autism99.org](http://www.autism99.org)

Howlin, P. (1998) Practitioner Review: Psychological and  
Educational Treatments for Autism *In: Journal of Child  
Psychology and Psychiatry, Vol. 97, No 3., 307–322.*



- Howlin, P., Yates, P. (1999) The potential effectiveness of social skills groups for adults with autism *In: Autism, Vol 3(3) 299–307.*
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. Hadwin, J. (1999) Teaching Children with Autism to Mind-Read, *John Wiley and Sons Ltd, Chichester,.*
- Howlin, P. (2003) Outcome in High-Functioning Adults with Autism With and Without Early Language Delays: Implications for the Differentiation Between Autism and Asperger Syndrome *In: Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 33. No. 1., 3–13.*
- Jones, G. (2000) Issues in the evaluation of educational interventions for children with an autistic disorder. *Előadás, Autism Europe Congress, Glasgow, 2000*
- Jordan, R. (1999) Evaluating practice Problems and possibilities, *In: Autism, Vol 3(4) 411–434*
- Jordan, R., Powell, S. (1995) Understanding and Teaching Children with Autism, *John Wiley and Sons Ltd, Chichester*
- Kiss Gy., Tóth K., Vígh K. (megjelenés alatt) Munkafüzet szociális készségek fejlesztéséhez, *Autizmus Alapítvány*
- Krasny, L., Williams, B., Ozonoff, S. (2000) The University of Utah Social Skills Curriculum. Előadás. *International Conference on Autism, Skive, Denmark, 2000.*
- Lord, C., Rutter M. (1994/1996) Autizmus és pervazív fejlődési zavarok, *Autizmus Füzetek, Kapocs, Budapest*
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., Rogers, S.J. (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationships to Theory of Mind *In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 32., 1081–1105.*

- Ozonoff, S. (1995) Executive functions in autism *In: Schopler, E., Mesibov G. (Eds) Learning and Cognition in Autism, Plenum Press, New York, 199–220.*
- Ozonoff, S. (2000) Social Skill Talk, Előadás *International Conference on Autism, Skive, 10–11. November, 2000*
- Pauliczky Nóra (1994) Fejlesztő játékok autista gyermekek számára, *Fejlesztő pedagógia 1994/6.*
- Sacks, Oliver (1999) *Antropológus a Marson, Osiris, Budapest*
- Stark, J. (1994–2001) *Everyday Life Activities, Psychology Press*
- Wing, L. (1996) The Autistic Spectrum, *Constable, London*
- Wing, L. (1997) The history of ideas on autism: legends, myths and reality *In: Autism, Vol 1(1) 13–23.*
- World Health Organization (1993) ICD–10 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10<sup>th</sup> review, Geneva, WHO

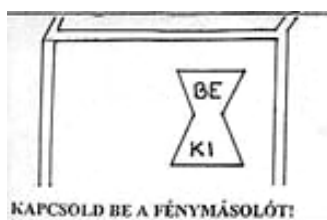


## **Melléklet**

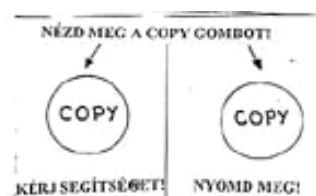
## 1. számú melléklet

### Vizuális segítség a fénymásolás munkatevékenységhez képekkel

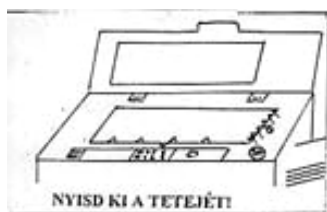
1.



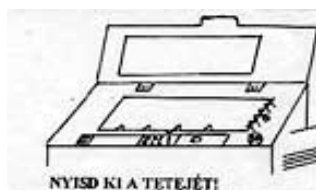
6.



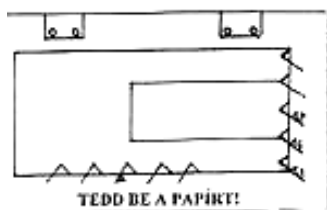
2.



7.



3.



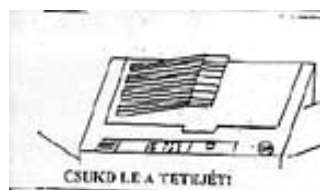
8.



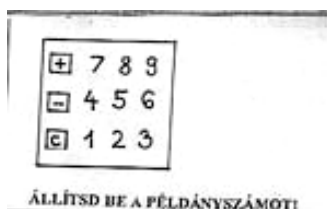
4.



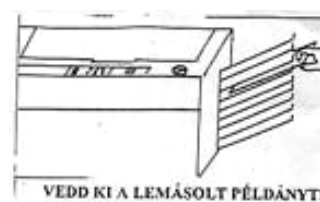
9.



5.



10.



## 2. számú melléklet

Vizuális segítség a fénymásolás munkatevékenységhez írott instrukciókkal

### FÉNYMÁSOLÁS

1. KAPCSOLD BE A FÉNYMÁSOLÓT!
2. NYISD KI A TETEJÉT!
3. TEDD BE A PAPÍRT!
4. CSUKD LE A TETEJÉT!
5. ÁLLÍTSD BE A PÉLDÁNYSZÁMOT!
6. NÉZD MEG A COPY GOMBOT!  
PIROS - KÉRJ SEGÍTSÉGET!  
ZÖLD - NYOMD MEG!
7. NYISD KI A TETEJÉT!
8. VEDD KI AZ EREDETI PÉLDÁNYT!
9. CSUKD LE A TETEJÉT!
10. VEDD KI A LEMÁSOLT PÉLDÁNYT!
11. SZÓLJ, HOGY KÉSZEN VAGY!

### 3. számú melléklet

#### Az augmentatív kommunikáció használata – illusztráció

*a) „Kérem a kenyeret!”*

1.



2.



3.



4.







3.



4

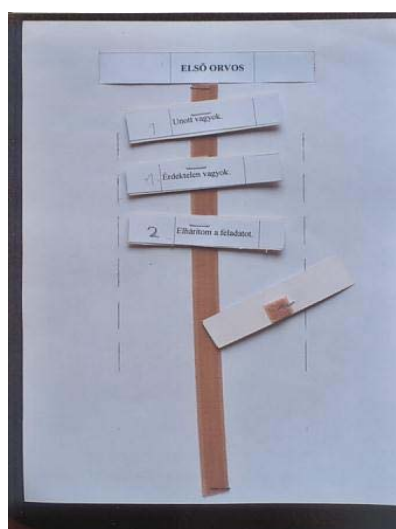


4. számú melléklet Szerepjáték és vizuális segítség a szociális fejlesztésben –

1.



2.







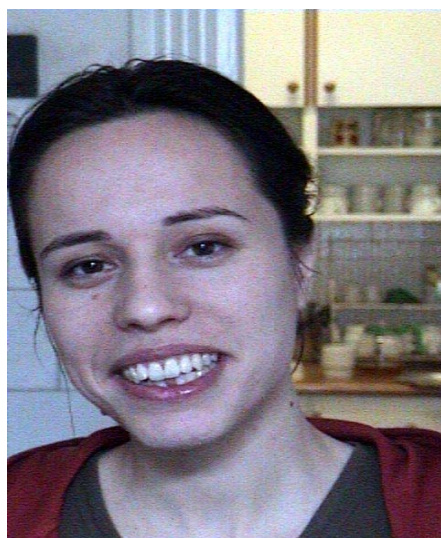
3.



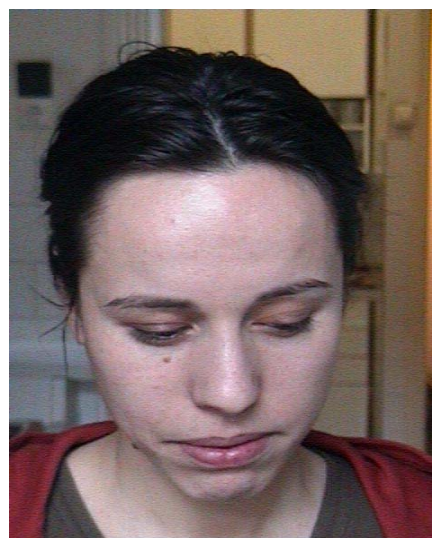
4.

#### 5. számú melléklet – Alapvető érzelmek arckifejezései

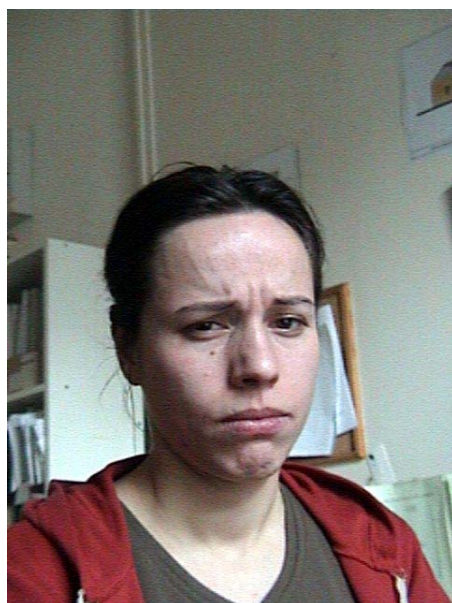
vidámság



szomorúság



düh



félelem



## 6. számú melléklet – Babzsákos foglalkozás





