

## **Tapasztalatok a „Picture Exchange Communication System” (PECS, a képkártya-csere módszer) alkalmazásával kapcsolatban az Autizmus Kutatócsoport Általános Iskola és Szolgáltató Központban**

Havasi Ágnes–Őszi Tamásné

Intézményünk nagy hagyományokkal rendelkezik az autizmussal élő gyermekek kommunikációs képességeinek egyénre szabott fejlesztésében. Az elmúlt években több olyan módszertani eljárást is alkalmaztunk, melyek hazai és a nemzetközi tapasztalatok alapján hatékonyak bizonyultak.

Az alábbiakban egy olyan módszertan rövid összefoglalását mutatjuk be, melyet különösen hasznosnak tartunk. A módszer általános bemutatása után egy olyan gyermek esetét ismertetjük, aki nagyon látványos fejlődést mutatott alkalmazása során.

Az Andrew S. Bondy és munkatársai által kidolgozott, és 1996-ban publikált 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. Ebben a cikkben nem térünk ki a program ezen aspektusaira, mert lényegüket tekintve megegyeznek azokkal a módszerekkel, melyeket számos speciális csoportban évek óta sikeresen alkalmaznak hazánkban is (pl. strukturált tanítás, napirendek és más vizuális segítségek használata).

A programból az alábbiakban csak a nem beszélő gyermekek kommunikációs tantervét emeljük ki.

Az autizmussal élő gyermekek fejlesztésének egyik fő célja minden esetben a kommunikációs eszköz szociális interakciókban való spontán és rugalmas használatának kialakítása. Az érintett gyermekek egy részénél jelentős késéssel, vagy egyáltalán nem alakul ki a nyelvhasználat, ezekben az esetekben felmerül valamilyen alternatív kommunikációs eszközrendszer alkalmazásának szükségessége. Az alternatív kommunikációs eszköz kiválasztása egyénenként történik, intézményünkben a gyermek szimbólum-értésétől függően általában tárgyias vagy képes kommunikációt alkalmaztunk az elmúlt években.

A PECS alapvetően képek alkalmazását jelenti, melyeket rendszerint a „Boardmaker” nevű számítógépes programból választunk ki.

Az alkalmazás során természetesen használhatunk saját készítésű fotókat, rajzokat, tárgyakat is. A módszer fontos előnye, 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, ezért nem kezdhetjük el a munkát, amíg nincsenek a gyermek szempontjából érdekes, értékes tárgyai, eszközeink.

Az alábbiakban részletesebben csak a tanulás első szakaszát mutatjuk be, mert úgy gondoljuk, hogy ezzel demonstrálható leginkább a módszer autizmus-specifikus jellege.

Amennyiben a gyermek számára fontos és érdekes dolog, mint feltétel adott, 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, másikuk 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 kezébe teszi a kommunikációs kártyát és segít átadni azt a kommunikációs partnernek. A segítő mindig csak a legszükségesebb fizikai készletet 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 egy kontextusban, hogy egy számára valóban fontos dolgot a kép segítségével spontán, önállóan elkérjen.

Ezek után a szerzők a következő sorrendben javasolják a kommunikációs interakciók további fejlesztését:

- a spontaneitás kiterjesztése más helyzetekre, személyekre,
- diszkriminációs tréning a képek tartalmának megértése érdekében,
- mondat-szerkezetek tanulása,
- kérdés-válasz típusú interakciók tanulása,
- spontán használat több kommunikációs funkcióban.

Bondy és munkatársai az alábbiakban foglalták 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 utánózni, tartósan figyelni, megérteni nyelvi instrukciókat vagy képi információkat.
- az alkalmazott képek közérthetőek.
  - 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.

Intézményünkben három célcsoport esetében alkalmazzuk a módszert:

- súlyosan, halmozottan sérült 12-18 év közötti gyermekeknél, akiknél nem alakult ki a nyelv, mint kommunikációs eszköz használata.
- jó értelmi és nyelvi képességekkel rendelkező gyermekeknél a nyelvhasználat és nyelvi megértés segítésére (pl. választék megjelenítésére egy nyitottabb szituációban).
- 4-8 év közötti nem beszélő gyermekeknél, akik előzőleg nem részesültek autizmus-specifikus fejlesztésben.

Tapasztalataink a módszer alkalmazásával minden esetben nagyon jók, de természetesen az egyes gyermekeknél elért fejlődés függött a gyermek életkorától, az autizmus súlyosságától az értelmi képességektől. A súlyosan, halmozottan sérült gyermekek általában nem jutnak túl az alkalmazás első három szakaszán.

A legjobb eredményeket a 4-8 év közötti nem beszélő csoport esetében értük el, a legígéretesebb Dániel esete, melyet az esettanulmányban részletesen ismertetünk.

A fenti előnyök mellett néhány nehézséget is tapasztaltunk az alkalmazás során:

A módszer használatának elején feltétlenül szükséges lenne két pedagógus jelenléte, hogy a külső ösztönzésektől való függést kiküszöböljük. Ezt ma még kevés intézmény képes biztosítani.

Bizonyos helyzetekben (pl. amikor a gyermek frusztrált és ezért agresszívvé válik) nem eléggé gyors a képi kommunikáció. Ezt a problémát talán egyszerű gesztusok tanításával kompenzálhatjuk.

Bizonyos fogalmak tartalma túlságosan elvont, nehezen jeleníthető meg képen. Így azoknál a gyermekeknél, akiknél nem alakul ki a nyelvnek, mint kommunikációs eszköznek a használata, korlátozott maradhat a használt fogalmak köre.

A felsorolt nehézségek ellenére nagyon fontosnak tartjuk a módszer hazai elterjedését, mert a szerzők az elmúlt években kiváló eredményeket értek el. Közölt adataik szerint a korai felismerést követő, intenzív és egy évnél hosszabb ideig alkalmazott terápia a gyermekek nagy részénél a beszéd kialakulását eredményezte.

Hazai tapasztalatok szerint a szülők és szakemberek gyakran idegenkednek az augmentatív kommunikációs eszközök alkalmazásától, és ezért a korán felismert esetekben inkább a beszédindítás hagyományos módszereit választják. Ezek a módszerek természetesen lehetnek sikeresek abból a szempontból, hogy a gyermek beszélni kezd, de tudjuk, hogy az autizmussal élő személyek esetében ez nem elegendő. A képkártya csere módszerének legfontosabb előnye éppen az, hogy a kölcsönösséget helyezi a középpontba.

## **Esettanulmány: Dániel története**

### **Az iskolát megelőző időszak**

Dániel zavartalan terhesség után, 1996 júliusában született, a család második gyermekeként. Nővére két évvel idősebb, ép gyermek. Újszülött korban a szülők semmi rendkívülit nem tapasztaltak, csecsemőkorban azonban feltűnt, hogy nem figyel a hangokra, sírása nehezen értelmezhető. Az első életév végén vált teljesen nyilvánvalóvá a szülők számára, hogy valami probléma van: a beszédfejlődés lemaradt, a gyermek nehezen viselte a testi kontaktust, nem kért vigasztalást. A második évben fordultak szakemberhez, aki értelmi sérülést állapított meg. Három évesen speciális óvodába került, s ekkor, kikerülve a család biztonságos közegéből sokasodtak a problémák. Az édesanya elmondása szerint a gyermek „kezelhetetlenné vált”, gyakoriak voltak a dührohamok. Az óvodában a szakvélemény szerint semmilyen tevékenységbe nem tudták bevonni, föl-alá szaladgált, egy év után eltanácsolták.

### **Az autizmus-specifikus fejlesztés és az iskola első éve**

Ekkor, négy évesen került az Autizmus Kutatócsoport Gyermek-és Ifjúságpszichiátriai Ambulanciájára, ahol autizmus (pervazív fejlődési zavar) diagnózist kapott. Két éven át járt ugyanide egyéni fejlesztésre heti egy alkalommal. Ez idő alatt elsajátította a napirendhasználatot (ezt otthon is bevezették), megtanult asztalnál önállóan egyszerű feladatokat megoldani, néhány kép segítségével el tudott kérni játéktárgyakat (teljesítve a PECS első két fázisát). A hatodik életév betöltése után, a 2002/2003. tanévet az Autizmus Kutatócsoport Általános Iskolájában kezdte el. Én ekkor ismertem meg Dánielt és kezdtem el egyéni fejlesztését.

Ehelyütt a továbbiakban csak a kommunikáció-fejlesztésről írok, természetesen a tanítás kiterjedt más területekre is.

Autizmussal élő tanulók esetében gyakran használunk olyan felmérési eljárásokat, melyek nem adnak számszerűleg kiértékelhető, vagy az ép populációhoz képest statisztikailag mért, standardizált eredményeket. Ezek mindössze arra valók, hogy egy-egy témában gyorsan, speciális eszközök nélkül olyan információk birtokába jussunk a tanulóról, melyeket egyrésztől kiindulópontjai lehetnek a fejlesztésnek, másrésztől egyfajta mérési lehetőséget nyújt az egyes készségek adott szintjének tekintetében). Természetesen formális méréseket is alkalmazhatunk.

Az első hónapban az alábbi formális és informális tesztekkel választottuk ki, és vettük fel az autizmus-specifikus mérőeszközök közül.

A kommunikációs snack és a megértés felmérése: ezek olyan egyszerű élethelyzetek, melyekben a gyermekek kommunikációs kihívásokkal kerülnek szembe, s a felmérést végző pedagógus a spontán reakciókat rögzíti. Az itt leírt három felmérés alkalmas lehet arra, hogy a tanuló nyelvi fejlettségének szintjét (itt nem csupán a beszédéről, hanem a kommunikáció egészéről beszélünk!) mind az expresszív (kifejező), mind a receptív (halló-értő) oldaláról vizsgáljuk. Mindhárom eljárást Theo Peeters gyakorlati tréningjén tanultam, melyen az Autizmus Kutatócsoport tagjaként 1997-ben vettem részt Budapesten. Azóta is szívesen és eredményesen használom tanítványaimnál.

A „kommunikációs snack” kifejezést magyarul kommunikációs tízórainak szoktuk fordítani, de talán jobban kifejezi a „snack” (falatozás) angol szó, amiről itt valójában szó van.

A tízórai úgy folyik, hogy a diákot az asztalhoz ültetjük és a tanár szintén leül. Mellettük (a diák számára jól láthatóan, de nem elérhetően) nyalánkságok: ropi, csokoládé, gyümölcsle... Általában az ilyen finomságok megfelelő motivációs bázisként szolgálnak ahhoz, hogy a tanuló valamilyen erőfeszítést tegyen megszerzésükért.

Mi az, amit ilyenkor tapasztalunk, és hogyan használhatjuk fel e tapasztalatokat a későbbiekben? Lehet, hogy viselkedésprobléma lép fel (a gyermek sír, leveti magát a földre, (auto)agresszív stb.), de előfordul, hogy odanyújtja a tányérját, poharát; esetleg nyúl vagy mutat a kívánt tárgy felé, sőt, lehet, hogy elkéri. Így világosan kiderül, hogy mi az az eszköz (forma), amellyel ő biztosan és spontán módon kommunikál: ha viselkedésproblémát produkál valószínű, hogy nincs eszköze tudatni velünk szándékát, ha tányérját vagy poharát nyújtja tárgyas szinten áll; ha nyúl vagy mutat, motoros formát használ, ha kér, a verbális kifejezés szintjét is eléri. Természetesen a felmérési helyzet néhány perc csupán (itt csak a spontán kommunikációs megnyilvánulásokat figyeljük meg, de nem tanítunk) és utána minden gyermek enni-inni kap.

Előfordulhat, hogy a tanuló passzívan üli végig a tízórai idejét, ez esetben valószínűleg nem eléggé motivált, így a felmérést más (pl. mozgás, játékhelyzet) területre visszük át.

A felmérés ideje alatt egy másik tanár vagy tanuló segítségével megpróbálhatunk utánzást provokálni, vagy szóbeli segítséget adni.

A beszédértés informális felmérését egy hasonlóan egyszerű eljárással végezhetjük el.

Egyszerű tárgyakat teszünk az asztalra (az én példámban egy labda, egy ceruza és egy doboz szerepelnek); majd gesztus nélkül, csak szóbeli úton megkérjük a gyermeket, adja oda a labdát; ha nem reagál, megismételjük a kérést és felfelé tartott tenyerünket is felé nyújtjuk. Amennyiben a labdát még mindig nem kapjuk meg, feltarthatunk a labdáról egy képet, egy fényképet, a következő lépésben egy ugyanolyan labdát, majd rá is mutathatunk.

A „Tedd a ceruzát a dobozba!” – kérés már kicsit bonyolultabb, és ha a gyermek nem reagál a kérésünkre, a fenti példához hasonlóan fokozatosan gesztussal, fotóval, tárggyal vagy mutatással irányíthatjuk a viselkedését. Természetesen az eszközöket és a hozzájuk tartozó instrukciókat lehetőségeink, valamint a gyermek adott szintje szerint variálhatjuk, csupán a fent említett sorrendet kell betartanunk. E felmérés alapján pontos képet kapunk arról, hogy az adott gyermek számára a tőlünk érkező jelek, üzenetek (kommunikációs formák) közül mi az, ami megérhető, és e terület fejlesztésében ez máris kiindulópontot nyújt.

A nyelvi készségeket expresszív oldalról úgynevezett „szabotázs-helyzet” megteremtésével is felmérhetjük. A szabotázs-helyzet egyik példája, ha a gyermek egy már ismert feladatából kivesszünk egy olyan darabot, amely nélkül azt nem tudja befejezni. Sok autizmussal élő gyermeket zavar maga az a tény, hogy nem tudja megfelelően lezárni a feladatot. Ezt a tulajdonságot az állandósághoz való ragaszkodással, a merev kognitív stílussal szokták magyarázni. Ilyenkor azt figyeljük, hogyan hívja fel magára a figyelmet, hogyan jelzi problémáját, kéri-e a hiányzó eszközt. A szabotázs-helyzetet sokféle területen megteremthetjük: például evőeszköz elvétele étkezésnél, manuális foglalkozáson a gyöngyöt vagy festéket nem rakjuk ki, vagy akár a puzzle egyik darabját is kivehetjük a dobozából játéknál. Ezen informális felmérésekkor tehát a helyszínt, az eszközöket a gyermek ismert képességeitől és lehetőségeinktől függően variálhatjuk. Az itt leírt példák csupán útmutatást adnak, hogyan is figyeljük őket értő módon a szintfelmérés és későbbi fejlesztés érdekében.

### **A Fejlődési kérdőív**

E kérdőívnek két fontos feladata van, egyrészt leíró (leírás arról, hogy a gyermek hol tart most, milyen szinten van a fejlődés különböző területein), másrészt előrejelző (az első feljegyzésektől kezdve tisztábban látjuk, hogy milyen irányba kell továbblépni).

A kérdőív 792 kérdést tartalmaz, melyekről el kell döntenünk, hogy a gyermek viselkedése az adott feladatban következetesen észlelhető (a készség beidegződött), vagy a viselkedés csak időnként észlelhető (a készség alakul), vagy a viselkedés nem észlelhető (a feladatot még nem tudja megoldani). A kérdőív felvételéhez még első alkalommal is elegendő néhány nap úgy, hogy a fejlesztő tanár az adott feladatokat beilleszti a gyermek napi tevékenységébe. A feladatok legtöbbször semmilyen, esetenként egyszerű eszközöket (papír, olló, ceruza, aprópénz stb.) igényel.

Van néhány feladat, amely iskolai keretek között nem figyelhető meg, de a szülőt is meg szoktuk kérni arra, töltsse ki a kérdőívet; így egész képet kapunk a gyermekről (ennek további előnye, hogy az otthon és az iskolában jelentkező készségek közti különbségeket is megfigyelhetjük).

### **A PEP-R**

A PEP-R (Psychoeducational Profile Revised) autizmusban és más fejlődési zavarban szenvedő gyermekek felmérésére szolgáló, elméleti háttérben fejlődési megközelítésű mérőeszköz, vagyis nagy hangsúlyt fektet a gyermek folyamatos fejlődésére, változására. Lehetőséget nyújt arra, hogy részletes és pontos képet kapjunk a gyermek aktuális fejlettségi szintjéről a különböző területeken, mely alapján az egyénre szabott fejlesztési terv kidolgozható.

A teszttel továbbá azonosíthatóak a nem szokványos viselkedések és tanulási mintázatok is. Mivel az autizmusban nem csak a fejlődés elmaradása, hanem eltérő, atipikus viselkedés is jellemző, mindkét terület felmérése alapvető fontosságú. Ennek alapján ez a teszt két skálán mér:

1. fejlődési skála
2. viselkedési skála

Az általunk végzett mérésekből kiderült, hogy Dánielnek van kommunikációs szándéka (egy sor dolgot szeretne), de nincsen eszköze, mivel továbbra sem beszél, illetve a receptív nyelvi felmérésből világossá vált, hogy a verbalitásból tulajdonképpen semmit sem ért. Sok biztató jelet is kaptunk azonban a tesztek kapcsán, hiszen a PEP-R teszt fejlődési profilja azt mutatta, hogy minden egyes területen legalább négy feladatnál az adott készség éppen kialakulóban van. Az informális tesztekéből kiderült, hogy jól érti a képeket (azokat is, amelyeken egyszerű rajzok vannak).

A fejlesztés megtervezésekor az volt a fő elv, hogy „totális kommunikációra” törekedjünk, vagyis olyan folyamatot indítsunk el, amelyben a lehető legtöbb kommunikációs csatornát

használjuk, figyelve arra, hogy olyan arányban ötvözzük, hogy Dániel a lehető legtöbb értsen meg a környezetéből, illetve lehető legtöbbet közöljön vele. Minderre azonban önmagában egyik alternatív kommunikációs rendszer sem képes, így felépítettünk egy kevert rendszert. A PECS mellett szólt, hogy annak első két fázisán már túljutott, a TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children) program kommunikációs tanterve szerinti átgondolás mellett pedig annak komplexitása. A kettő ötvözésével a következő célokat tűztük ki:

- Néhány instrumentális, illetve expresszív gesztus megtanítása
- A PECS-könyvben a képek számának (és ezzel a lehetőségeknek) bővítése
- A kérés mellett további funkciókban interakciók bátorítása
- Meglévő hangok erősítése és szavak használatának tanítása
- Mondatok összeállítása képekből
- Gyermekek felé irányuló kommunikációs kártyák bevezetése a későbbi beszédértés megalapozásához
- A tanultak generalizációja

Ez a komplex megközelítés nagyon jó eredményeket hozott, éppen csak az első félévén túl Dániel már „túteljesítette”, amit remélni mertünk. Őt gesztust használt (pl. nem, kész, WC), és körülbelül kétszer ennyit pontosan megértett, év végére pedig ezeket a gesztusokat már több tanárral, több szituációban, illetve otthon is használta.

A PECS-könyvében már több, mint száz (!) kép volt, melyeknek segítségével változatosan és spontán kommunikált. Néhány szót használt kommunikációra (elsősorban a környezetében élők nevét, főneveket és a kérek szót mondta ekkor), illetve megpróbálta kimondani utánmondással a képein szereplő szavakat is. A tanév végére PECS-képeiből akár négy-öt szavas mondatokat is összeállított (pl. Ági, főzeléket és húst kérek!). Ehhez természetesen szükséges volt néhány olyan stratégia megtanítása, mint a megszólítás névvel, vagy a felsorolással való kérések kifejezése.

A fent már említett beszédértési nehézségek miatt felé irányuló kommunikációs kártyákat vezettünk be, amelyeket nagyon jól értett, kéréseinket végre is hajtotta (félévkor 35 ilyen kártyát használtunk). A tanév végére ezekről a képekről fokozatosan „leválasztottuk” a verbális megfogalmazást, így ekkorra 35 szót, már csak szóbeli úton átadva az üzenetet is megértett, ezek között két egyszerű kérdés is volt: a „Ki ő?” és a „Milyen színű?”.

Az iskolában elsajátított készségeket először mindig az „épületen belül” általánosítjuk: új személyekkel és helyzetekben, majd otthon is bevezeti az édesanyja. Ezt a folyamatot továbbra is minden megtanult kicsi részterület után működtetjük, s ma már sokkal gyorsabban „megy át” egy-egy új készség új személyekre, helyszínekre, helyzetekre.

Arról, hogy mit jelentett ez Dániel és családja számára egy rövid történetet szeretnék leírni. Év elején a kisfiú édesanyja elmesélte, hogy amint olyan helyen járnak autóval, ahol a közelben McDonald's étterem van, Dani gyakran előrenyúl és kiteszi az irányjelzőt, vagy elforgatja a kormányt. Ez a viselkedés pedig nem csak az édesanyját zavarta, hanem rendkívül veszélyes is volt. Azt javasoltam, hogy készítsen Daninak egy kommunikációs kártyát, melynek segítségével kérheti, hogy elmenjenek az étterembe. Aznap délután, amikor hazafelé mentek már benne volt a gyermek könyvében az új kártya. Anélkül, hogy ezt az édesanya megmutatta volna, hazafelé menet Dani az autóban átadta a képet és eszébe sem jutott, hogy elforgassa a kormányt. Ez a viselkedésprobléma pedig attól a pillanattól kezdve megszűnt...

## **A második év**

Ekkorra Dániel már képek segítségével jól kommunikált, azonban problémát jelentett, hogy nagyon sok időbe telt, amíg egy-egy hosszú mondatot összeállított, mondandóját közölte. A problémára elsőként az igen-nem kifejezésének megtanításával válaszoltunk. Beszédértése is sokat javult: olyan egyszerű kérdéseket, mint „Kérsz...-t?”, vagy „Ezt kéred?” jól értett és

néhány hét tanulás után ezekre az igen-nem képeivel, illetve gesztusával jól tudott válaszolni. A spontán közlésekkel azonban továbbra is fennállt a probléma. A megoldást képkommunikációs táblák bevezetése jelentette. Ahogyan a PECS-könyvben a témák szerinti rendezés szerepelt, úgy készítettem el az egyes táblákat is, amelyeket azután egy dossziéba fűztem le. Ekkor nem kellett a képeket a szalagra helyezni, hanem egyszerűen sorban rá kell mutatnia, illetve kimondani a megfelelő szavakat is. Ez jelentősen meggyorsította az interakciókat, és láthatóan elégedettséggel töltötte el Danit. A táblái közül néhányat a félév végén összevontunk. Jelenleg kb. 150 kép áll rendelkezésére, hogy kéréseit, gondolatait kifejezze.

A gesztusok tanításában is továbbléptünk: újabb húsz gesztust választottunk ki, és már a csoportos helyzetekben, frontális utasításként is használom ezeket, amely nagymértékben segíti a beszéd (az üzenet) megértését, illetve teret enged az általánosításnak.

Az első félévben bevezettem a „Mi ez?”, „Mennyi?”, „Mit csinál?” kérdéseket szituációkhoz, feladatokhoz kötődően, a második félévben -a korábban tanult két kérdéssel együtt- az öt kérdés differenciálását kezdtük el, képek segítségével.

Jelenleg húsz-huszonöt szót érthetően mond, ezeket kommunikációs céllal használja, természetesen ilyenkor nem várjuk el, hogy a képet is megmutassa. A partner választától függően, ma már képes az egyes kommunikációs formák között váltani. Ez azt jelenti, hogy ha az általa preferált forma (pl. a mosdóba rendszerint gesztussal kéredzkedik, az innivalót pedig szóban kéri) nem „vállal be”, vagyis a partnere láthatóan nem érti, hogy mit szeretne, nem adja fel, és más formában (pl. a kép megmutatásával) éri el célját. A formai rugalmasságon túl elmondható, hogy a kommunikáció különböző funkcióiban is képes üzeneteket átadni. Ma már kérésein túl tud elutasítani, de van példa arra, hogy információt kér, vagy kifejezi érzelmeit is.

Egy utolsó gondolat az időtényezőről: az autizmussal élő gyermekek zöme sokkal lassabban fejlődik, mint társaik, ezt gyakran a pedagógus, vagy a szülő nehezen éli meg (főleg ma, amikor a teljesítménynek gyakran csak a mérhető vonásaira összpontosítunk). A „nagy tempó” azonban tapasztalataink szerint csak felületes tudáshoz vezet, ami pl. a kommunikációs kompetencia területén nagy veszélyeket rejthet magában. Donna Williams így ír erről:

„Mindig is szerettem azt a mondást, állítsátok meg a földet, ki akarok szállni”. Lehet, hogy míg más gyerekek egyre csak fejlődtek, én éppen el voltam veszve a feltjaimban és csillagjaimban, és ezért maradtam le. Az utolérésért és szinten maradásért vívott harc gyakran túl nagy teherré vált, és azon kaptam magam, hogy mindent megpróbálok lelassítani és kis időt nyerni.”