

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar

TANÁRI SZAKDOLGOZAT

Autizmussal élők a közoktatásban

Témavezető:
Dr. Raátz Judit
főiskolai docens

Készítette:
Glósz Nóra
magyartanár,
nyelv- és beszédfejlesztő
tanári mesterszak



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

EREDETISÉGNYILATKOZAT

Tanári mesterszakos szakdolgozat tanulmány részéhez

(Kitöltés után a tanulmány részét képezi.)

A hallgató neve: Glósz Nóra

A hallgató EHA-kódja: GLNQAAB.ELTE , NEPTUN-kódja: NUD6QP

A tanulmány címe: Autizmussal élők a közoktatásban

Az ELTE tanári mesterszakos hallgatójaként büntetőjogi felelősségem tudatában kijelentem és aláírásommal igazolom, hogy a szakdolgozat részét képező tanulmányom saját, önálló szellemi munkám, az abban hivatkozott, nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok általános szabályinak megfelelően történt.

Tudomásul veszem, hogy szakdolgozat esetén plágiumnak számít:

- a szó szerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- a tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem, és tudomásul veszem, hogy plágium esetén tanulmányom visszautasításra kerül, és ilyen esetben fegyelmi eljárás indítható.

Budapest, 2014. március 31.

.....
aláírás



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

SZAKDOLGOZATI KONZULTÁCIÓ IGAZOLÓLAPJA

Tanári mesterszakos hallgatók szakdolgozatának tanulmány részéhez

(Kitöltés után a tanulmány részét képezi.)

A hallgató neve: Glósz Nóra

A hallgató EHA-kódja: GLNQAAB.ELTE, NEPTUN-kódja: NUD6QP

A tanulmány címe: Autizmussal élők a közoktatásban

A témavezető neve: Dr. Raátz Judit

a konzultáció időpontja	a konzultáció témája, megjegyzések, javaslatok	a témavezető aláírása
2013. 05. 07.	témaválasztás, kutatási terv	
2013. 08. 30.	az elméleti bevezető témái, a végzett kutatás (anyag és módszer), a tervezett elemzés	
2014. 02. 24.	az elkészült munka értékelése, javítási javaslatok	
2014. 03. 22.	a végleges változat	

A tanulmány benyújtásához hozzájárulok.

Budapest, 2014. március 26.

a témavezető aláírása

Tartalomjegyzék

1. Bevezető	3
1.1. Mi az autizmus?	3
1.1.1. Az autizmus kialakulásának okai	4
1.1.2. A tünetek triásza	5
1.1.3. Az autisztikus tanulók pedagógiai szempontú jellemzése	7
1.2. Autisták az oktatási rendszerben	8
1.2.1. A törvényi szabályozás	8
1.2.2. Integráció és inklúzió	9
1.2.3. Az autizmussal élők intézményi nevelésének lehetőségei hazánkban	10
1.2.4. Számadatok	11
1.3. Oktatási stratégiák, módszerek és a fejlesztési lehetőségek	13
1.3.1. A TEACCH oktatási program	15
1.3.2. Autista gyermekek beszédtanítása, -fejlesztése	16
1.3.2.1. Autizmus és kommunikáció	17
1.3.2.2. A nem beszélő autista gyermekek kommunikációs fejlesztése	19
1.3.2.3. Nyelvi fejlesztés a beszélő ASD-vel élő személyeknél	20
1.3.3. Terápiák	21
1.4. Hipotézis	22
2. Anyag, módszer, kísérleti személyek	23
2.1. A kísérleti személyek	23
2.2. A kutatási módszerek	23
2.2.1. A megfigyelés és a tanórai hospitálás	23
2.2.2. A spontán beszéd vizsgálata	24
2.2.3. A dokumentumelemzés	25
2.2.3.1. A szövegértés vizsgálata	25
2.2.3.2. A szövegalkotási kompetencia felmérése	26
2.4. Interjú a pedagógusokkal	26
3. Eredmények	27
3.1. Az óralátogatások tapasztalatai	27
3.1.1. Az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubja	27
3.1.2. Hospitálás az integráló iskolában	31
3.2. A spontán beszéd vizsgálata	33
3.3. A dokumentumelemzés eredményei	37
3.3.1. A szövegértés	37
3.3.2. Az érvelés	41
3.4. Az interjú	45
4. Következtetések	47
5. Melléklet	51
5.1. A spontán beszéd leírata	51
5.2. A szövegértési feladatsor	53
5.3. A szövegalkotás feladata	56
6. Bibliográfia	57

1. Bevezető

Napjainkban exponenciálisan növekszik az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek száma Magyarországon, valamint gyarapszik az autistákat integráló intézmények sora is (Balázs 2000, Bognár 2009a, Szilvássy 2010). Ennek a folyamatnak az eredményeként egyre több óvoda, iskola, gyermek és pedagógus kerül kapcsolatba az autizmussal. Ezért (is) tartom fontosnak az autizmus és oktatás kapcsolatának vizsgálatát. Mivel ez a körkép erősen érinti a nyelvi és szociális készséget, magyartanárként, nyelv- és beszédfejlesztő tanárként és fejlesztőpedagógusként különösen fontosnak tartom az ASD-vel élők kultúrájának ismeretét. A szakdolgozatomban az autizmus spektrumzavar (ASD) és autizmus fogalmakat kölcsönösen felcserélhetőként használom.

A dolgozatom célja, hogy feltárjam az ASD-vel élő, közoktatásban részt vevő diákok nyelvi és kommunikációs képességeit, sajátosságait. Kísérletet teszek a fejlesztés lehetséges területeinek, feladatainak meghatározására a magyarórák és a beszédfejlesztő foglalkozások keretében. Az alábbi kérdésekre keresem a választ: Milyen sajátosságok jelennek meg az autista tanulók verbális megnyilatkozásaiban? Mennyire értik meg a tanórán folyó dialógust, előadást? Hogyan viselkednek az órákon? A kommunikációs elmaradásaik megjelennek-e a szövegértést, szövegalkotást vizsgáló tesztekben? Ha igen, akkor hogyan? Milyen a pedagógusok viszonyulása az általuk oktatott autizmussal élő tanulókhoz? Mielőtt rátérnék ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatára, áttekintem a kapcsolódó szekunderirodalmat.

1.1. Mi az autizmus?

Az autizmus az idegrendszer fejlődési zavara. A latin kifejezése jelentése 'önmagára irányult', mely számos szempontból jól jellemzi ezt a kórképet. „Az autista gyermek problémájának a lényege a szociális-kognitív és kommunikációs készségek fejlődésének zavara, amely a személyiség fejlődésének egészét áthatja (»pervazív«) és általában fogyatékos állapothoz vezet” (Balázs 2000: 631). Tehát az autizmus nem betegség, nem pszichózis, hanem a fejlődés olyan zavara, amely minőségben és mennyiségileg is eltér a tipikus fejlődéstől. Orvosi értelemben nem gyógyítható, azonban a várható élettartamot nem befolyásolja. Az autista gyermekek csoportjába sorolják az autisztikus spektrumba tartozó gyermekeket a különböző diagnózisuk ellenére (pl. atípusos autizmus, gyermekkori autizmus, Asperger-szindróma) (Balázs 2000).

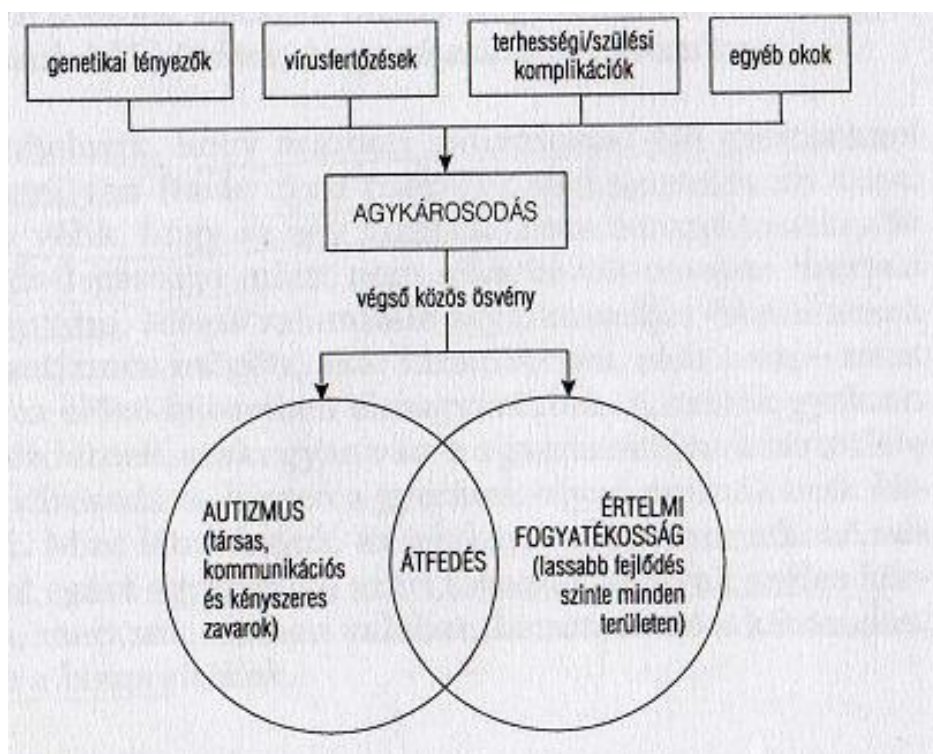
Az autizmus általában a születéstől fennálló másság, azonban a szülőknek általában csak a beszéd megindulásának időszakában tűnnek fel a szimptómák (beszédfejlődés elmaradása, viselkedési sajátosságok). A diagnózis a harmadik életévben már többnyire felállítható (Balázs 2000). A ma Magyarországon használt diagnosztikai eljárás a BNO-10 (ICD-10) rendszer (Lord 1996). Az autizmus két típusát különböztetik meg, a súlyosabb ún. „nukleáris” csoport vagy Kanner-szindróma, illetve az enyhébb ún. Asperger-szindróma. A két csoportot a felfedező pszichiáterek után nevezték el, az ő munkásságuk révén az 1940-es évek óta ismert az autizmus (Balázs 2000).

Az autizmus gyakran társul mentális retardációval, azonban a betegség sajátosságai miatt ez nehezen mérhető (minden intelligenciateszt valamilyen szinten nyelvhez kötött). Található normál intellektus mellett is autizmus spektrumzavar; az esetek kis hányadában pedig kiemelkedő intellektuális teljesítménnyel is találkozhatunk bizonyos területen az Asperger-szindrómásoknál. Serdülőkorban gyakran epilepszia is társul a rendellenességhez. „A prognózis elsősorban a beteg kommunikációs, illetve értelmi képességi szintjétől függ” (Gádoros 2007: 423). Bár az autizmusra jellemző másság mindvégig megmarad; a beszélni tudó, normál intelligenciaszintű gyermekek megfelelő támogatással és fejlesztéssel bizonyos mértékű önállóságot is elérhetnek. A fejlesztésben elsősorban a gyógypedagógiai terápiáknak van jelentőségük. A gyógyszeres kezelés csak bizonyos tünetek kezelésében (általában részlegesen) bizonyult sikeresnek (Gádoros 2007).

1.1.1. Az autizmus kialakulásának okai

Az autizmus kialakulásáról pszichoanalitikus alapokon született meg a pszichogén elmélet. E szerint a nem megfelelő szülői bánásmód ("fridzsideranya") idézi elő az autizmust. Mára erről a feltételezésről egyértelműen bebizonyosodott, hogy alaptalan: nem a rideg szülői attitűd okozza az autizmust, ez egy fejlődési rendellenesség. Újabb adatok szerint az autizmus hátterében biológiai okok is meghúzódnak. Különféle kórképek, a terhesség és a szülés bizonyos rizikófaktorai is hajlamosíthatnak autizmusra. Ilyen betegségek lehetnek a genetikai zavarok (pl. törékeny X-szindróma, sclerosis tuberosa, egyéb kromoszóma-rendellenességek), különféle vírusfertőzések, anyagcserezavarok és veleszületett fejlődési rendellenességek (Moebius-szindróma, Williams-szindróma) is. Számos esetben azonban az autizmus hátterében nem található ilyen betegség. Így jutottak a tudósok a végső közös ösvény elméletére. Az autizmus genetikai és környezeti faktorok kombinációjaként jön létre. Akkor van esély az autizmus megjelenésére, ha a genetikai sérülékenység mellett

környezeti rizikótényezők is megjelennek (Baron-Cohen–Bolton 2000). Az ezt az elméletet szemléltető modell látható a 1. ábrán.



1. ábra: A végső közös ösvény modellje (Baron-Cohen–Bolton 2000)

1.1.2. A tünetek triásza

Az autizmus spektrumzavarba tartozó személyek bármilyen heterogén csoportot is alkotnak, bármilyen különféle képességstruktúrával, szükségletekkel rendelkeznek is, közös bennük, hogy minőségi károsodást és általános elmaradást mutatnak három területen:

- a kölcsönösséget igénylő szociális kapcsolatok
- a kommunikáció
- a képzeleti gondolkodás, valamint a rugalmas viselkedésszervezés.

Az autisztikus spektrumba tartozóknál gyakori a megkésett beszédindulás, a nyelv megkésett elsajátítása, ám ami a legspecifikusabb, az a kommunikáció deviáns jellege. Általában nehézséget jelent az autisták számára mind a verbális, mind pedig a nonverbális kommunikáció. Sok esetben nem értik vagy nem tudják használni a mimikát, illetve a szemkontaktust nem vagy nem megfelelően tartják. Gyakran a kifejezéseket pusztán szó szerint képesek értelmezni. Pl. *kisírta a szemét* szólásnál elkezd keresni az autisztikus gyermek a földön a szemeket. Előfordulhat, hogy egyáltalán nem beszélnek, bár

rendszerint ők is értik a beszédet. A jól beszélőknek a kölcsönös társalgás kezdeményezése és fenntartása okoz nehézséget (Lord 1996, Havasi 2008). A nyelvi és kommunikációs nehézségek a későbbiekben részletesen olvashatók (lásd 3.2.1 Autizmus és kommunikáció c. fejezet).

A szociális interakciók területét érintő probléma, hogy az ASD-vel élőkből gyakran hiányzik a válaszkészség, az emberek iránti figyelem, a kulturális normáknak megfelelő viselkedés, így nehezen illeszkednek be a társadalomba. Nem értik meg az íratlan társadalmi szabályokat (pl. túl közel mennek, nem illő témáról kezdenek el beszélni), nem keresik más emberek társaságát, nem fordulnak vigasztalásért valakihez. Azonban nem hiányzik belőlük teljesen a másik iránti fogékonyság, általában hajlamosak válaszolni, ha a másik kezdeményezi a kommunikációt, érintkezést. Érzéketlennek tűnhetnek, mivel nem ismerik fel a másik érzéseit, nehézséget okoz számukra a másik gondolatainak, szándékainak, viselkedésének megértése. Az autisztikus spektrumzavarral küzdő személyek viselkedhetnek furcsán, mivel nem tudják kifejezni saját érzéseiket, szükségleteiket adekvát módon és nem értik a körülöttük lévő világot. Azonban nem csupán az elkülönülés jelenhet meg, hanem a szokatlan közeledés is. Fontos megjegyezni, hogy nem minden autista mutatja az összes tünetet, sőt bizonyos helyzetekben rendkívül szociálisak lehetnek. (Baron-Cohen – Bolton 2000).

A képzelet, a rugalmas gondolkodás és viselkedés területén jelentkező nehézségek alkotják a tünetek harmadik területét. Jellemző a beszűkült érdeklődési kör, repetitív, merev, sztereotip viselkedésmintázat. Gyakran gyermekkorban valamely játékszer része köti le őket pl. autó kerekének pörgetése, játékok hosszú sorokba rendezése. A mintha-játékok ritkán jelennek meg. Ha mégis játszanak szerepjátékot, akkor mindig ugyanúgy, és nem engedik, hogy mások bekapcsolódjanak vagy megváltoztassák a játékot. A társas világtól független speciális érdeklődési körök alakulhat ki. Ezek gyakorta kapcsolódnak térképekhez, közlekedéshez, járművekhez, lakcímekhez stb. További sajátosság a kialakult rutinokhoz való görcsös ragaszkodás. Gyakran felzaklatják őket a változások, még felnőttkorban is szükség van a rutin és a struktúra fenntartására. Egyéb jellegzetességeik is lehetnek: bizarr mozgás, testtartás, kezek röpdöső mozdulata (Havasi 2008, Lord 1996). „Gyakoriak az észlelés-érzékelés furcsaságai: szagolgatás, tárgyak nyalogatása, fájdalomérzés gyengesége, vizuális ingerek keresése, perifériás látás használata, a hallásfigyelem zavara” (Havasi 2008: 76–77). A különböző területeken található deficitiek szorosan összefüggnek egymással, főként a kommunikációs funkciók sérülése és a

szociális interakciók nehezítettsége kapcsolódik össze szervesen. A jellemző tüneteket összefoglalóan az 2. ábra szemlélteti.

 NEM, VAGY RITKÁN HASZNÁL SZEMKONTAKTUST	 FOGDOSSA, PÖRGETI ZÖRGETI A TÁRGYAKAT	 SZAKADATLANUL UGYANARRÓL A TÉMÁRÓL BESZÉL	 VISSZHANGSZERŰEN UTÁNOZZA A BESZÉDET (ECHOLÁL)
 MÁSOK KEZÉT HÚZZA A SZÁMÁRA KIVÁNATOS TÁRGYHOZ	 A VÁLTOZÁSOK ELLEN TILTAKOZIK	 MÁSOK SZÁNDÉKAIT, ÉRZELMEIT GYAKRÁN NEM ÉRTI MEG, EMIATT KÖZÖMBÖSNEK TŰNHET	 EGYOLDALÚAN KOMMUNIKÁL, A VÁLASZRA NEM FIGYEL
 TEVÉKENYSÉGÉBŐL HIÁNYZIK A FANTÁZIADÚS SZEREPJATEK	 NEM JÁTSZIK GYERKEKKEKEL, CSAK HA FELNÖTT ERŐLTETI, SEGÍTI	 KERÜLI A KORTÁRSKAPCSOLATOKAT	
 SZOKATLAN MŰZDULATAI VANNAK, PL.: KEZÉVEL REPDES, LABUJJHEGYÉN JÁR STB.	 LÁTSZÓLAG INDOKOLATLANUL NEVET, SIR, HANGOSKODIK	 EGYES DOLGOKAT JÓL, GYORSAN CSINÁLHAT, DE NEM OLYAT, AMIBEN EGYÜTTMŰKÖDÉSRE VAN SZÜKSÉG	

2. ábra: Az autizmus jellemző tünetei

1.1.3. Az autisztikus tanulók pedagógiai szempontú jellemzése

Az autisztikus spektrumzavarral küzdő diákok négy csoportba sorolhatók a társas viselkedés szempontja alapján. Ezek a kategóriák azonban nem merevek, a gyermekek fejlődésük során többször is típust válthatnak.

- **Izolált típus**

Társas kapcsolatokat nem kezdeményez, a kezdeményezést, társas helyzeteket kerüli, elutasítja, nem érti. Általában értelmi fogyatékos személyekre jellemző, gyakoriak a szenzoros ingerfeldolgozás zavarai is. A legrosszabb prognózisú, legnehezebben tanítható alcsoport.

- **Passzív típus**

Szociálisan nem kezdeményező, a közeledést passzívan elfogadja, gyakran jól irányítható. A legjobban tanítható, legjobb prognózisú csoport a későbbi beilleszkedés lehetősége szempontjából is. Passzivitása, együttműködési készsége

miatt nehéz észrevenni, amikor már nem követi a tananyagot, csak jelen van, illetve rugalmatlanul, formálisan „tanul”.

- **Aktív, bizarr típus**

Szociálisan aktív. Viselkedése gyakran a helyzethez nem illő, szokatlan módon, esetleg sokat kezdeményez. Kapcsolatteremtése egyoldalú, a partner személyiségét, szándékát nem veszi tekintetbe, saját érdeklődési körébe tartozó témákra, kérdésekre szorítkozik.

- **Merev, formális típus**

Főként a serdülő- és felnőttkorban, a legjobb értelmű és beszéd szintű autisztikus személyekben alakulhat ki a jellegzetes merev viselkedés, amelynek háttérében erős kompenzációs igyekezet áll (lásd: Irányelvek, Szilvássy 2010).

1.2. Autisták az oktatási rendszerben

Az autizmus meghatározása, az autizmus spektrumzavarral élők sajátos jellemzőinek bemutatása után áttekintem az autista diákok helyzetét az oktatási rendszerben. Tárgyalom a Nat és a Köznevelési törvény ASD-vel élő tanulóakra vonatkozó részeit, megvizsgálom az oktatásban megjelenő autista diákok számát, az őket befogadó intézmények típusait, tanterveit. Utóbbihoz szükséges tisztázni az integráció és inklúzió fogalmát is. A Magyarországon elérhető fejlesztési lehetőségeket, az autizmussal kapcsolatos oktató-nevelő munka szintjeit is számba veszem.

1.2.1. A törvényi szabályozás

A 2011-es köznevelési törvény az SNI-s kategóriába sorolja az autizmussal élő tanulókat: „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (Köznevelési törvény 2011: 39625). A köznevelés kiemelt feladatának tekinti az eredményes előrehaladásuk segítését, a társadalmi integráció lehetőségének megteremtését. A szakértői bizottság szakvéleménye alapján meghatározott pedagógiai, gyógypedagógiai vagy konduktív nevelést, speciális bánásmódot biztosítani kell. Ám a szakértői vélemény alapján a szülő dönt, hogy milyen intézményben taníttatja gyermekét. A köznevelési törvény alapján az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek három főnek számítanak a

létszám megállapításánál. Az integráció esetén biztosítani kell a szükséges személyi, speciális tantervi és egyéb segédleteket az együttoktatás-nevelés során. Az SNI-s tanulók tankötelezettsége meghosszabbítható a huszonharmadik életév betöltéséig (Köznevelési törvény 2011).

A 2012-es Nemzeti alaptantervben foglaltak szerint az SNI-s tanulók oktatásában is a „Nat-ban meghatározott egységes fejlesztési feladatokat kell alapul venni”. Továbbá az oktatás részletes feladatairól a *Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve* ad eligazítást (Nat 2012). Az Irányelvek külön pontban tárgyalja az autizmussal küzdő diákok oktatásával kapcsolatos rendelkezéseket. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében az egyéni szükségleteknek megfelelően el lehet térni a Nat-ban meghatározottaktól, a kerettanterveket adaptálni kell a sérülésnek megfelelően. Ezt a helyi tantervben és az egyéni fejlesztési tervben is rögzíteni kell. Az eltérés lehet időbeli és tartalmi is, „a tananyagot mennyiségi és minőségi szempontból módosítani és redukálni kell a tanulók speciális szükségletei szerint”. A tananyag kiválasztásának szempontja az egész életen át való alkalmazhatóság. A cél „a felnőtt korban egyénileg elérhető legmagasabb szintű adaptáció, önállóság és munkavégző képesség elérésének megalapozása”, ehhez főként a képességfejlesztést (szociális, kommunikációs, viselkedés) és a kompenzációs stratégiák tanítását hangsúlyozza az Irányelvek. Ezek tantárgyként való oktatása javasolt. Az autizmus egyediségének, egyenetlen képességprofiljának megfelelően az egyén képességeihez való igazodás az elvárt minden kulcskompetencia oktatásánál, valamint az Irányelvekben az autizmus sajátosságaira reflektálva olvashatók a fő fejlesztési célok. Az anyanyelvi kulcskompetencia fejlesztése az ASD-vel küzdő tanulók esetében a kommunikációs kompetencia megteremtését célozza meg az egyéni képességszintnek megfelelően. A fő fejlesztési terület: a kommunikáció, mint a kapcsolatteremtés, -fenntartás és az információcsere eszköze (Irányelvek).

1.2.2. Integráció és inklúzió

„Az integráció az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza. Vagyis a hangsúly nem a pusztán együttlét, hanem az együttes tevékenykedésen, a közös játékon, a közös tanuláson, a kölcsönös kommunikáción van” (Csányi 2000: 379). A befogadó és beilleszkedő fél szempontjából beszélhetünk asszimilációról (speciális nevelési szükségletű tanuló maximális alkalmazkodása), akkomodációról (a többségre helyezi az alkalmazkodás kényszerét), illetve adaptációról (kölcsönös alkalmazkodás). Az integráció két minőségben is eltérő

szintje a fogadás (integráció) és befogadás (inklúzió). „Az integrációnál be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúrába az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúciónál újragondolják a tanterv megvalósítási kereteit és azokat a feltételeket, mellyel valamennyi tanuló haladását tudják biztosítani” (Csányi 2000: 387).

1.2.3. Az autizmussal élők intézményi nevelésének lehetőségei hazánkban

Az ASD-vel élő gyermekekről pedagógiai szempontból is egységesen kell gondolkodni, „mert általános értelmi képességeiktől függetlenül azonos jellegű, speciális nevelési szükségleteiket kielégítő sajátos nevelési megközelítésre van szükségük” (Balázs 2000: 631–2). Autisztikus spektrumzavarral élő gyermekek oktatása, fejlesztése esetében mindig szem előtt kell tartani, hogy „sok módszernek kell utánajárni, sok technikát kipróbálni, hogy a konkrét gyereknél megtaláljuk a fejleszthetőség útját, amely csak rá jellemző és személyre szabott” (Gosztonyi 2009: 364). Fontos a szociális készségek folyamatos fejlesztése, a megfelelő motivációs rendszer megtalálása (Hoffmann 2006). Az iskoláskorig vagy még tovább kezeletlenül maradt autizmus a növekvő életkorral egyre nehezebben fejleszthetővé válik, ám a nevelhetőség, taníthatóság az autisztikus spektrumzavarral élő fiataloknál belenyúlik a felnőttkorba, így sosem késő elkezdni a fejlesztést (Balázs 2000).

A korai felismerés esetében lehetőség van korai fejlesztésre maximum 3-5 éves korig. Az óvodai nevelés a szakértői bizottság által kijelölt intézménytípusban zajlik. Integrálni a jól beszélő, jó értelmi képességekkel rendelkező gyermekeket lehetséges. Őket egyéni terv alapján kommunikációs, szociális és kognitív habilitációs terápiában részesítik. Az általános iskolába lépve a Nat követelményrendszere nagyrészt nem alkalmazható. A fejlesztés három szakasza:

- elemi, adaptív viselkedés kialakítása
- ismeretek bővítése, aktivitás erősítése, önállósodás az otthoni és iskolai környezetben
- a felnőttkorban egyénileg elérhető legmagasabb szintű adaptáció, önállóság és munkavégző képesség megalapozása (Hoffmann 2006).

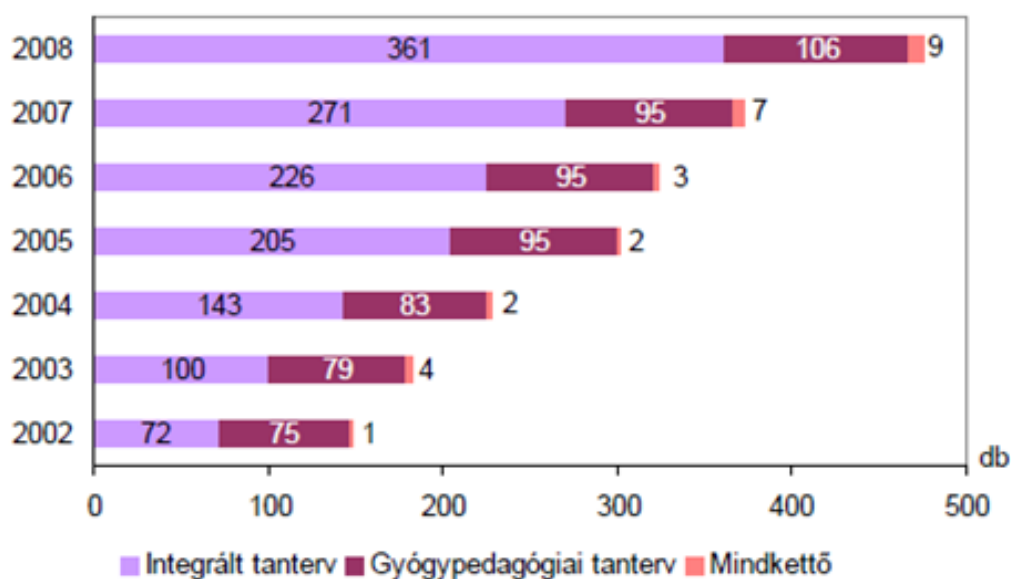
Azok a gyermekek, akik nem kerülnek integrált közoktatási intézménybe, speciális autista csoportokba járhatnak, illetve magántanulói státuszban lehetnek otthon is. A speciális autista csoportban 4-8 fő tanul együtt, a segítő felnőttek száma ennél több (ideálisan 2 felnőtt jut egy gyermekre). Speciálisan tervezett napirend és környezet jellemző, ahol egyéni fejlesztési tervet követve foglalkoznak az autista gyermekekkel. A szegregált

csoportokon belül lehetnek vegyes közösségek is, ahol nem csak autizmussal élő gyermekeket oktatnak, fejlesztenek. A magántanulói státusz hosszú távú fenntartása nem javasolt, ugyanis fontos az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek szociális készségeinek fejlesztése, határaik tágítása (Hoffmann 2006).

1.2.4. Számadatok

Balázs Anna megállapítása szerint, tágan értelmezve az autizmust, Magyarországon körülbelül 16-20000 ember él autizmus spektrumzavarral, közülük 2000 tíz év alatti, további 1000 fő tíz és tizenhat év közötti (megközelítő és számított adatok) (Balázs 2000). „Az epidemiológiai adatok 4-18 ezrelékes gyakoriságot írnak le” (Gádos 2007: 422). Szilvász Zsuzsanna a nemzetközi gyakorisági adatok alapján jóval többre, körülbelül 60000-re becsüli a Magyarországon élő autisták számát. Ebből azonban 2008-ig mindössze 10000 diagnózis született meg. Az autizmus spektrumzavarral diagnosztizált egyének száma azonban nagy mértékben növekszik (Szilvász 2010). Az autizmussal élő gyermekek számának növekedése több tényezővel is összefügg: a spektrum szélesedése; a diagnosztikai tudás és eszközök, vizsgáló eljárások finomodása; a pedagógusok, szülők, gondozók laikus ismereteinek gyarapodása; gyógypedagógiai és egyéb fejlesztő szolgáltatások terjedése (Bognár 2009b). Ez a fejlődési zavar a két nemet nem egyformán érinti: a fiú-lány arány három-négy az egyhez átlagosan, bizonyos típusokban akár tizenkettő az egyhez (Balázs 2000).

Az Országos Autizmuskutatás keretében 2002/2003-as és 2008/2009-es tanév között vizsgálták az autisták jelenlétét a közoktatásban óvodától középiskoláig (adataik a Közoktatási Információs Rendszerből és az Oktatási és Kulturális Minisztérium statisztikai adatbázisából, valamint a KSH adatbázisából származnak). Ebben az időszakban több mint 2,5-szeresére növekedett az autista tanulók száma a közoktatásban (630 főről 1618 főre). A tantervek szerint található integrált tantervű intézmények, gyógypedagógiai tantervű létesítmények és ugyan kis számban, de jelen vannak olyan intézmények is, amelyek mindkét tantervet érvényesítik. A vizsgált időszakban dinamikusán nőtt az integráló intézmények száma. 2008-ban már 476 intézmény fogad be autistákat, míg a vizsgált időszak elején ez csupán 146 volt. Az integráló intézmények az autistákat oktató intézmények 78%-át adták a 2008/2009-es évben, ez 369 integráló intézményt jelent. Ezt szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra: Az autista tanulókat befogadó intézmények száma (Bognár 2009a)

A többségi iskolák általában egy-egy autizmussal élő tanuló befogadnak be (egy integráló intézményre jutó gyerekszám 1,3-1,5 fő). Így bár jelentősen növekedett az integráló intézmények száma az oktatási-nevelési feladatokat az autista gyermekek esetében a gyógypedagógiai intézmények látják el túlnyomórészt (a 2008/2009-es tanévben 65 %).

A közoktatás különböző szintjein az autista gyermekek különböző mértékben részesülnek integrált nevelésben. Az integráció legmagasabb szintje az óvodában tapasztalható, az általános iskolában évfolyamonként folyamatosan csökken az integráltan oktatott autisták száma, kilencediktől viszont ismét növekszik. Valószínűsíthető, hogy aki eljut a középfokú oktatásig, az sikeresen oktatható integráltan. Bár a középiskolában vagy szakiskolában tanuló autisták száma meglehetősen alacsony. Az oktatás különböző szintjein való eloszlásukat mutatja az 1. táblázat. Régióként jelentős eltérések figyelhetők meg (Bognár 2009a).

Évfolyam	Integrált tanterv	Gyógypedagógiai tanterv	Összes	Integrált tanterv szerint oktatott autista tanulók aránya az összes autista tanuló számán belül %
	szerint oktatott			
	autista tanuló			
Óvodai csoportok	256	142	398	64.3
Előkészítő évfolyam	0	75	75	0.0
1-4. évfolyam	157	421	578	27.2
5-8. évfolyam	88	301	389	22.6
9-14. évfolyam	62	92	154	40.3
Összes évfolyam	563	1031	1594	35.3

1. táblázat: Autista tanulók a közoktatásban évfolyamok szerint (Bognár 2009a)

Az egészségügyi és oktatási adatokat összehasonlítva azt találták, hogy jóval kevesebb autista jelenik meg az oktatásban, mint a járóbeteg-ellátásban. További kutatást igényel, hogy pontosan hány autizmussal élő gyermek nem jelenik meg, vagy nem autistaként jelenik meg a közoktatásban. Habár növekszik az autistákat befogadó iskolák száma, az integráló intézmények között is egyre többet találni, mégis sok gyermek nem vagy nem autistaként jelenik meg az oktatásban. Változatos okok állhatnak a háttérben: az autizmus-specifikus oktatás hiánya, intézményi döntések, szülők vagy gyermekek kívánsága (Bognár 2009b). Szilvássy Zsuzsanna is az autizmus-specifikus szakemberek hiányáról, illetve a szakemberképzés hiányáról számol be (Szilvássy 2010).

1.3. Oktatási stratégiák, módszerek és a fejlesztési lehetőségek

A törvényi előírás és a szakemberek egyhangú véleménye szerint az autizmus spektrumzavarral küzdő diákok speciális tulajdonságait, egyéni sajátosságait is figyelembe kell venni az oktatási folyamat tartalmának, időtartamának, módszereinek tervezésénél. Az Irányelvek is listázza azokat az erősségeket és deficiteket, amikkel hangsúlyosan számolni kell az autista gyermekek oktatása esetén (Irányelvek 2012). Ezeket a sajátosságokat listázza a 2. táblázat az Irányelvek alapján.

A másik személy szándékának, érzéseinek, gondolatainak, szempontjainak (pl. az információátadás szándékának) meg nem értése, az önmagára vonatkoztatás hiánya. Legsúlyosabb esetben képtelenség arra, hogy az embereket, mint a valóság egyéb elemeinél fontosabbakat, a tárgyaktól megkülönböztesse.
A szociális megerősítés jutalomértékének, illetve a belső motiváltságnak - gyakran teljes - hiánya. Többnyire nagyon kevés vagy szokatlan dolog okoz számukra örömet.
A beszéd korlátozott megértése, még látszólag jó beszédprodukció mellett is, amelyet nehezítenek a beszéd érzelmi, társas viselkedési sajátosságai, mint pl. a hanghordozás.
Egyenetlen képességprofil, pl. a szigetszerű ismeretek, képességek és az önellátás vagy a mechanikus és a személyes memória közötti szakadákszerű különbség.
Hiányzó vagy korlátozott belátás, pl. saját tudásával, az ismeret forrásával, módjával, a szubjektív jelentőséggel kapcsolatban.

2. táblázat: Az autisztikus tanulók - a tanítás, illetve a hagyományos tanítási módszerek és tervezés módosítása szempontjából - kiemelkedő jelentőségű tulajdonságai

Típusos erősségek, amelyekre építeni lehet:

- A megfelelő szintű vizuális információ általában jól értelmezhető.
- Tanult rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás.
- Jó mechanikus memória.
- Megfelelő környezetben, érdeklődésének megfelelő témáknál kiemelkedő koncentráció, kitartás.
- Egyes, nem szociális tartalmú tantárgyi területeken - pl. szó szerinti tanulás, nem szöveges számtan, földrajz, zene – viszonylag jó képességek (lásd: Irányelvek, Szilvásy 2010).

Típusos nehézségek és kognitív problémák, amelyekkel számolni kell a tanítás során:

- Az érzékszervi ingerfeldolgozás zavarai (hallás, látás, fájdalom stb.).
- Figyelemzavar gyakorisága.
- Az utánzási képesség kialakulásának hiányosságai.
- Ingerfeldolgozási, vizuomotoros koordinációs problémák.
- Tér-idő értelmezés gyengesége, esetleg hiánya.
- Analízis-szintézis műveleteinek problémája.
- A lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás deficitje.
- Az általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának sérülése.
- Emlékezetfelidézési problémák (speciális szociális tartalmaknál és személyes élményeknél).
- Ismert tananyagban váratlan nehézség felmerülése szociális elem bevezetésével vagy új körülmények közötti alkalmazás során.
- A feladat céljának nem értése, reális jövőre irányultság hiánya.
- A szimbolikus gondolkodás (pl. játék) fogyatékosága.
- A valóság téves értelmezése, felfogása.
- Realitás és fantázia összetévesztése.
- A szóbeli kérések, közlések félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többrészes utasítások esetén.
- Képességek, ismeretek önálló változatos alkalmazásának hiánya (még beszédhasználatban is).
- Gyermekközösségben áldozattá, illetve bűnbakká válás, más esetekben szociálisan a helyzetnek nem megfelelő viszonyulás a kortársakhoz.
- Szabadidőben passzivitás, kudarcokból eredő viselkedésproblémák megjelenése.
- Félelmek, fóbiák, szorongás (lásd: Irányelvek, Szilvásy 2010).

Mindezek figyelembevételével hogyan lehet tanítani, nevelni, fejleszteni az autizmussal élő gyermekeket? A következőkben bemutatom a sikeresen alkalmazott eljárások közül a TEACCH oktatási módszert. Majd a nyelvi és kommunikációs nehézségek, sajátosságok részletes bemutatása után olvasható e terület fejlesztési lehetőségei. Végül említést teszek az egyéb Magyarországon is alkalmazott terápiás lehetőségekről.

1.3.1. A TEACCH oktatási program

Egy komplex, tudományos vizsgálatokra és eredményekre alapozott és magas szinten kidolgozott program a TEACCH (Treatment of Autistic and Related Communication Handicapped Children) (Schopler 2008). A gyógypedagógiai szemlélet következetesen fogyatékosként kezeli az autizmust, míg a TEACCH megközelítésben kultúraként tekintenek az autizmusra. „Az autizmus természetesen valójában nem kultúra; neurológiai diszfunkció által létrehozott fejlődési zavar” (Mesibov 2008a: 29). Abban az értelemben tekinthető kultúrának, hogy az autizmus hatással van arra, hogy az egyén hogyan kommunikál, gondolkodik, étkezik, öltözködik, hogyan tölti el a szabadidejét stb. Az autizmussal élő személy tanára, szülője szerepe egy kultúrközi tolmácséhoz hasonló: mindkét kultúrát érti, megérti; az autizmussal élő személy számára képes lefordítani a környezet elvárásait és szabályait. Az ASD-vel élők oktatásának és terápiájának célja nem a normalizáció, ugyanis az organikus eredetű problémák nem teljes mértékben visszafordíthatók. A hosszú távú cél az, hogy az adott autista személy az adott kultúrába minél jobban (kényelmesebben és hatékonyabban) beilleszkedjen. A személy saját kultúráján belül maradván dolgoznak, a környezetet is adaptálják. Az autista diákok számára nyújtott oktatásban az ismeretnyújtás és készségfejlesztés; valamint a környezet érthetőbbé tétele egészítik ki egymást (Mesibov 2008a).

A TEACCH-program által kifejlesztett oktatási stratégia az ún. „Strukturált Tanítás”. Egyénre szabott tanítási módszert egy a tanulási és megértési képességeket vizsgáló felméréssel egészítik ki. A kommunikáció, az önellátás, a kognitív készségek, a szociálisan elfogadható viselkedés, a szociális interakciókhoz szükséges készségek, a rekreáció és szabadidő, a munkakészségek, az akadémikus készségek, valamint a közösségi tevékenységekben való részvétel külön figyelmet kap a képzés során. Az erősségek és érdeklődés felhasználása az oktatásban hangsúlyos, a kultúránkban használatos készségek tanításának kontextusaként. (Pl. ha egy autista személy nagyon ragaszkodik a piros színhez, a legfontosabb feladatokat, ismereteket kiemelik pirossal.) Ennek okai: a pozitív

interakció kialakítása, a motiváció, illetve az ASD-vel élők hiányosságai nehezen szüntethetők meg, viszont erősségeik jól fejleszthetők (Mesibov 2008a, b).

Az auditív információt vizuális és/vagy írásos információkkal egészítik ki, támogatják a szervezést, számolnak az egyéni sajátosságokkal, jellemzőkkel. Továbbá a problémás viselkedést megelőző, kezelő problémamegoldó stratégiákat alkalmazzák. „A struktúra a fizikai környezet és a tevékenységek sorrendjének aktív megszervezését és irányítását jelenti. A struktúra a fogalmi és szervezési készségekkel kapcsolatos nehézségeik miatt nagyon fontos az ASD-vel élő emberek számára.” A vizuális információk, jelek, képek használata (utasítások, napirend, tevékenységek [pl. öltözködés]) esetén az autista gyermekek kevesebb hibát ejtenek, szociális kezdeményezőkészségük növekszik, a problémás viselkedés csökken, a feladatok végrehajtása pedig javul. Számos kutatás igazolja, hogy a képek irányították az ASD-vel élők viselkedését. A helyzetek jelentésének és bejósolhatóságának tanulása abban segít, hogy az autisták belássák, hogy a világ egy rendezett, kiszámítható hely, amelyben ők is elboldogulhatnak. A hagyományos oktatási módszerek közül a verbalitás, a magyarázat, illetve demonstráció és a szociális megerősítés kevésbé vagy egyáltalán nem hatékony ASD-vel élők oktatása, fejlesztése esetén (Mesibov 2008b: 45–49).

1.3.2. Autista gyermekek beszédtanítása, -fejlesztése

Az autizmus spektrumzavarral élő személyek nyelvi és kommunikációs sajátosságait tekintve konszenzus van az autizmussal foglalkozó szakemberek között, azonban a nyelvtanítási és intervenciós eljárásokkal kapcsolatban nincs egyetértés. A következő néhány alapelvet, azonban a szakma nagy része elfogadja. Az első ezek közül a már többször említett személyre szabottság. Nincs olyan módszer, ami minden egyénél működne. A megtanítandó új elemeket mindig már jól ismert, elsajátított elemekhez kapcsolják (pl. ismert szavak új helyzetben való alkalmazása), ez az ún. állványozás (scaffolding) technikája. A nyelv funkcionális használata a „preverbális szociális-kommunikációs készségek alapjain nyugszik”. A kifejező kommunikációs szándékok tanítása mellett fontos a kommunikációt ösztönző helyzetek teremtése, valamint a spontán kommunikáció kezdeményezésének támogatása, tanítása és megerősítése (Mesibov 2008c: 85–89). A következőkben áttekintem a nem beszélő és jól beszélő autizmus spektrumzavarral élők beszédfejlesztésének lehetőségeit. Ezt megelőzőem bemutatom az ASD-vel élő nyelvi és kommunikációs sajátosságait.

1.3.2.1. Autizmus és kommunikáció

A kommunikációs készségek rendkívül fontosak a szükségletek kifejezésében és kielégítésében, a személy egyedi természetét is közvetítik, csökkentik a szorongást vagy kényelmetlenségérzetet (segítenek megérteni a körülöttük zajló történéseket), továbbá kezelhetik a viselkedésproblémákat. Mindemellett a szociális-kommunikációs élményekből sok öröm származik. Az autizmus spektrumzavarral élőknel azonban a nyelv és kommunikáció területe valamilyen mértékben érintett a fejlődési rendellenességben, így számukra ezeket a készségeket tanítani, esetenként kialakítani szükséges (Mesibov 2008c). Mielőtt rátérnék ennek a lehetőségeire, áttekintem az autisztikus spektrumba tartozó személyek nyelvhasználatának jellegzetességeit, a korlátozott kommunikációs készségeik lehetséges okait, a nyelvtanítási lehetőségeket, végül statisztikai adatok olvashatók az autisták és a beszéd- és nyelvelsajátítás kapcsán.

Az autizmus egyik jellegzetes tünete a nyelvhasználat sajátos volta. Az autizmussal élők változóan korlátozott mértékben képesek a beszéd és a nyelv használatára. A probléma alapvetően a kommunikációs szándék, illetve a kommunikációs funkció megértésének sérülése, nem a beszéd hiánya vagy a nyelv fejlődési zavara. Azonban a kommunikációs funkció sérülése eredményezi a nyelv és a beszéd sérülését: jellemző az echolália ('visszhang', itt: a hallottak ismételtetése), a monoton beszéd, rövid válaszok, reakcióhiány, a valódi kommunikáció hiánya. Ezenkívül megjelenhet metaforikus nyelvhasználat, jellemző lehet a neologizmusok használata. Nehézségeik lehetnek az elvont fogalmakkal, illetve a szókinccsal a tipikus fejlődésű gyermekéhez viszonyítva lassabban gyarapodhat. Jellemző lehet a szó szerinti értelmezés, a névmások felcserélése. Azonban akár hosszadalmas monológokat is hallhatunk tőlük. Gyakran kevés vagy meg sem jelenik a gögicselés csecsemőkorban, továbbá előfordulhatnak a beszédet pótló érzelmi kitörések is. A már említett echoláliát az ASD-vel élők jó mechanikus memóriája teszi lehetővé. Lehet azonnali vagy késleltetett. Az echolália betölthet kommunikációs funkciót, de nem feltétlenül jelenik meg benne közlési vágy (Gósy 2005: 336–8, Mesibov 2008c).

Számos autizmussal élő személyből hiányzik a kommunikációs szándék, őket fenyegeti a funkcionális némaság, illetve a szociális elszigetelődés. Más ASD-vel élő személyeknek a cselekvések kezdeményezése okoz nehézséget. A verbális nyelvi fejlődéssel kapcsolatba hozható a szenzoros integráció nehézsége, amely kiterjedhet a hangok, a beszélt nyelv feldolgozására is. A túl- és az alulérzékenység is vezethet a nyelvi feldolgozás nehezítettségéhez. Egy másik elmélet szerint az autizmussal élő emberek holisztikusan

dolgozzák fel a nyelvet, így kevésbé képesek a szegmentálásra. A kutatások azt mutatják, hogy a funkcionális nyelvet elsajátítók is lassabb ütemben fejlődnek. Ez összefügghet azzal, hogy az autizmus gyakran jár együtt értelmi fogyatékkal, ami alapvetően lassabb fejlődést eredményez. Az Asperger-szindrómásoknak (nem érinti őket a mentális retardáció, a nyelvi fejlődés mérföldkövei nagyjából követik a tipikus fejlődést) és a magasan funkcionáló autistáknak is vannak nyelvi nehézségeik, rendellenességeik: szokatlan prozódia, humor, gúny, metaforák korlátozottabb megértése, kölcsönös párbeszéd folytatásának nehezítettsége. A szupraszegmentális rendszert érintő deficit a következők lehetnek: egyhangúság, monotónia, szaggatottság, gyors beszéd, hangsúlyozásbeli hibák, magas hangszín, rekedtség, rikácsolás, orrhangzós beszéd, ok nélkül váltakozó intenzitású hangerő. További általában megjelenő nehézség az akadályozott beszédértés. A hiányosságaik kompenzálására nem tudják felhasználni a világról való ismereteiket, illetve azok is rendkívül korlátozottak („duplán sérültek”). A legnagyobb nehézség, a legfeltűnőbb aspektus a pragmatika területén jelentkezik (Mesibov 2008c).

A vizuális elemeket tartalmazó kommunikációs rendszerek gyakran hatékonyabbak, mint a verbális nyelv az autistákkal való kommunikációban, illetve a kommunikáció tanításában. Az ASD-vel élők erősebb vizuális készségei miatt próbálkoztak a jelnyelvtanítással. Azonban ez nem bizonyult megfelelő alternatívának. Sikeresen használják a képi vagy írott nyelvet is, azonban megjelenhet az ún. hiperlexia (dekódolási képesség megértés nélkül). További lehetőség az Alternatív és Augmentatív Kommunikáció (AAK) használata. Az AAK alkalmazása a nem beszélő autista gyermekeknél megteremtheti a kommunikáció lehetőségét, akár a hangos beszéd kiegészítőjeként vagy helyettesítőjeként (Kálmán 2006 idézi Tőke-Farkas 2011: 256). „Az AAK-ban használt eszközök egyénre szabottak, és segítségével a szimbólumértés kezdeti szintjétől az absztrakt jelentéshordozók használatáig valamennyi, beszédében súlyosan akadályozott ember számára elvben megteremthető a hatékony kommunikáció lehetősége” (Light–Bringer 1998 idézi Tőke-Farkas 2011: 256). A kutatások szerint az AAK nem késlelteti vagy akadályoztatja a beszédfejlődést (Mesibov 2008c). A következőkben olvasható a PECS egy augmentatív kommunikációs eszközt is beépítő módszer leírása (lásd: 3.2.2 A nem beszélő autista gyermekek kommunikációs fejlesztése).

Korábbi becslések szerint az ASD-vel élők körülbelül fele képes valamilyen kifejező nyelvhasználat elsajátítására. Ez az arány azonban jóval nagyobb lehet a beszéd- és nyelvi terápiás szolgáltatások terjedésével. Különböző kutatások (Evans és Ho, Koegel, Rogers)

70-90% közé teszik azon autisták arányát, akik megtanulnak beszélni. Azonban arról nincsenek adatok, hogy hány százalék a valóban funkcionális kommunikációra képes személy és a pusztán echoláliákat vagy egy-egy szót használó ASD-s. A kisgyermekkorban az autisták egy kisebb részénél megfigyelhető a beszédvesztés, általában a csupán néhány szót használó gyermekeket érintheti (Mesibov 2008c).

1.3.2.2. A nem beszélő autista gyermekek kommunikációs fejlesztése

A Lord–Rutter szerzőpáros megállapítja, hogy a tudomány mai állása szerint nem eldöntött tény, hogy a sérült gyermekek nyelvelsajátítása ugyanazt a fejlődési mintát követi-e, mint a tipikus fejlődésű gyermekeké. Az eddigi tapasztalatok alapján az a feltevés látszik igazolódni, hogy a nyelvi fejlődésben akadályozott gyermekek számára is azoknak a nyelvtani szabályok elsajátítása egyszerűbb, ami az egészséges gyermekeknek. Fontos azonban kiemelni, hogy az autizmussal élők számára a nyelvet érintő legspecifikusabb vonás a kommunikáció deviáns jellege, bár jellemző a megkésett beszédfejlődés is (idézi Tőke-Farkas 2011: 255).

Howlin és Rutter autista gyermekek beszédtanítási módszerében követi a megkésett beszédfejlődésű gyermekek terápiájában alkalmazottakat. Elsőként az ép beszédfejlődésű gyermekek korai szókincséhez tartozó szavakat tanították meg, majd az elsők között elsajátított szemantikai és szintaktikai szabályokat. Az új elemek bevezetését, az utánzásra készítés követi, végül az önálló és kreatív alkalmazás lenne a cél. A tanulmányukban szereplő gyermekek korlátozott mértékben sajátították el a nyelvtani szabályokat, az egészséges gyermekekre jellemző rugalmasság az új közlések létrehozása terén nem jelent meg. Az autisztikus gyermekeknél is megjelentek az analógia következtében a túláltalánosított alakok, neologizmusok az elsajátított toldalékok használatával, amelyek a tipikus nyelvelsajátítás velejárói. Ezt a kutatók a szabályelsajátítás bizonyítékának tekintették (idézi Tőke-Farkas 2011: 256).

A PECS (Picture Exchange Communication System) autisztikus tüneteket mutató emberek nyelvi fejlesztésének legelterjedtebb módszere, mely AAK-s elemeket is tartalmaz. A képcsérés kommunikáció figyelembe veszi az autistáknak azt a sajátosságát, hogy a szociális interakciók nehezítettek vagy zavartak. A kommunikációs interakció tréningjében az első lépés: a képcsere (a gyermek átadja a célszemélynek a tárgyat ábrázoló képet, aminek megszerzéséhez a célszemély segítségére van szüksége). „Ezt követi a kommunikáció tárgyának, eszközének, a célszemélynek a fokozatos térbeli távolítása, amelynek a kommunikációs folyamathoz szükséges kitartás növelése és a

figyelemfelkeltés módozatainak kialakítása a cél.” A tanítási folyamat további lépései: két kártya közötti különbségtétel, majd két elemet tartalmazó közlések elsajátítása (kívánságot kifejező közlések). Ezt követően a kérdés-felelet interakciót (Mit szeretnél?) újabb mondatkezdő elemek (pl. Látom a/Látok egy..., Van (nekem) egy...) tanítása követi. „Ezen lépéseket a szókincs fejlesztése és újabb nyelvtani struktúrák” tanításával folytatják (Tőke-Farkas 2011: 256–7). Tőke-Farkas esettanulmányában egy 12 éves autista és közepsúlyos értelmi fogyatékos fiú kommunikációtanításáról számol be, melyet a PECS segítségével folytat(ott). A repetitivitás, sztereotip gesztusok a képcsérés kommunikáció során is megjelentek. A tárgyi kívánságot célzó kommunikációs képcsere elsajátítása gyorsan, könnyedén lezajlott, azonban további kommunikációs funkciók elsajátítása egyelőre sikertelennek bizonyult. A tanítás nehézségeinél a már többször említett problémába ütközünk, az autizmus és értelmi fogyatékoság gyakran együtt jár, főként a nem beszélő autistáknál. Felvetődik a kérdés, hogy mennyiben az ASD és mennyiben a mentális retardáció okozza a tanítási folyamat megakadását (Tőke-Farkas 2011: 257).

1.3.2.3. Nyelvi fejlesztés a beszélő ASD-vel élő személyeknél

A beszélő autista gyermekeknél is fontos szerep jut a beszéd- és kommunikációfejlesztésnek. Általában nehézség számukra a beszélgetés, megjelenhetnek repetitív kérdések, illetve hosszú monológok. A TEACCH-szemléletben ezt úgy kezelik, hogy speciális nyelvi-szociális szabályokat tanítanak az ASD-vel élő személyeknek (Mesibov 2008c). Gosztonyi Judit esettanulmányában arról számol be, hogy a páciensét repetitív kérdéseiről úgy igyekszik leszoktatni, hogy visszakérdez, illetve tapintatosan rövidre zárja a kérdéseket. Megállapítja, hogy a visszatérő tematikák a gyermek szorongását fejezik ki (pl. betegség, halál, fogyatékoság), így az oktatás-terápia során a szorongást is oldani kell (Gosztonyi 2009).

A TEACCH-programban a magasan funkcionáló autisták verbális készségfejlesztése során tanítják a beszélgetéshez szükséges készségeket. Az autisták sokszor a speciális érdeklődési körükről társalognak szívesen, viszont ezek nem feltétlenül érdeklik az átlagembert. Így tanítják azokat a témákat, amelyekről az emberek általában szívesen beszélgetnek; lefolytatnak egy-egy beszélgetést, illetve akár házi feladatként néhány társukkal telefonon beszélgetnek röviden a kijelölt témáról. A dialógusok vagy polilógusok során az ASD-vel élőknek nehézséget jelenthet a szerepcsere, illetve a beszélőváltások. Egy vizuális kulccsal (pl. mikrofon) jelzik, hogy éppen kinek kell beszélnie. Ezen felül tanítanak beszélgetési stratégiákat (pl. kérdeztek tőlük valamit, válaszoljanak, majd tegyék

fel ugyanazt a kérdést ők is). Az állandó kérdezgetést két okra vezetik vissza: a szociális interakció utáni vágy, vagy az elvárások és tervek bizonytalanságot, zavart keltenek az autista személyben. Előbbi esetben beszélgetésindítók adása hatásos kezelése lehet a problémának. A hosszú monológok tapintatos félbeszakítása lehet egy napirend felmutatása, vagy egy időpont kijelölése, mikor meg tudja hallgatni. Ők általában képesek tanulni a szociális történetekből.

1.3.3. Terápiák

A következőkben bemutatom röviden a fentiekén kívül a Magyarországon alkalmazott terápiákat és fejlesztési módszereket. Az autizmus ugyan a tudomány mai ismeretei alapján és eszközeivel nem gyógyítható, de a megfelelő terápiával a gyermek erősségeire építve a hiányok kompenzálhatók, a tünetek csökkenthetők (Altmann 2010).

A vizuális támogatás sok helyen sikerrel alkalmazott (napirend, képregények, szociális történetek, feladatlisták, folyamatábrák stb.). A viselkedésproblémák kezelését, megelőzését célozzák a különféle kognitív viselkedésterápiák pl. ABA (Applied Behavior Analysis). A Lovaas-féle behaviorista megközelítésben a terápiát az utánzás tanítására építik. Nem minden ASD-vel élő gyermek esetében hatékony és a terápia befejeztével az eredményekben visszaesés mutatkozik. Az AIT (Auditory Integration Training) a sok autistánál megjelenő hangokkal szembeni túlérzékenységet kezeli modulált zenével. A játékterápiák egyike az ún. „floortime”. A szimbolikus képzeleti képességeket és a szociális kommunikációs készségeket fejleszti. A Son-Rise módszert szülők dolgozták ki. A módszer lényege, hogy a gyermek és szülő együtt játszik egy ingerszegény szobában (a gyermek irányításával). A módszer legfontosabb eleme a gyermek iránti szerető, elfogadó magatartás. A Bánffy-módszer egy komplex érzékelést, észlelést, figyelmet és gondolkodást fejlesztő terápia. Célkitűzése a gyermek családban tartása, a család tehermentesítése, intenzív folyamatos egyéni terápia (Altmann 2010).

Léteznek különféle kiegészítő terápiák is: hippoterápiák (mozgásszervi rendellenességek, tartás- és mozgási funkciók hibája esetén használatos terápiás eljárás), szenzomotoros tréningek, zenei interakciós programok (Altmann 2010).

1.4. Hipotézis

A szekunder irodalom alapján feltételezem, hogy az integráltan oktatott, jól funkcionáló autistáknak is lesznek nyelvi és kommunikációs nehézségeik. Feltehetően érintett lesz a beszéd szupraszegmentális és szegmentális szintje is. A szakirodalom alapján a beszédértés nehezített. A beszédfeldolgozás zavarai az órai viselkedést is érinthetik: feltételezhető passzív, szemlélődő attitűd; egyéb, számára érdekesebb, érthetőbb tevékenység keresése; illetve az órát zavaró magatartásproblémák is elképzelhetők. Az olvasott szövegértés területén is gyengébb eredményekre számítok, ugyanis a graféma-fonéma transzformáció után az agy átkapcsol a beszédértés területére (Gósy 2005). Azonban az információ vizuálisan dekódolandó, így feltételezhetően jobb eredményeket is elérhetnek. Ugyan a szövegalkotási kompetenciájukról nem olvasható adat, de a kommunikációs funkció sérülése hipotézisem szerint megnyilvánul majd az önálló fogalmazásban is. Bár a szociális nehezítő körülmények jobban háttérbe szorulnak (adott téma, monológ beszédhelyzet), de a témaválasztás, a kommunikációs funkcióknak és célnak megfelelő szövegalkotás nehézséget okozhat az ASD-vel élő tanulóknak.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

Az Asperger-szindrómával, autizmussal élő gyermekeknek érintett a kommunikációjuk és esetlegesen az egész nyelvi rendszer is a fejlődési rendellenességben. Csak az integráltan oktatható, jól funkcionáló, jól beszélő, a spektrumzavar alján elhelyezkedő autizmussal élő tanulók nyelvi képességét és iskolai jelenlétét vizsgálom a szakdolgozatomban. Így a szegregáltan vagy autista csoportban oktatott ASD-vel élők nem tárgya kutatásomnak. Dolgozatomban mind a négy beszédhez, nyelvhez kötött kompetenciát vizsgálom: beszédkésztség, beszédértés, szövegértés és szövegalkotás. Törekedtem komplex kép kialakítására a beszéd és nyelvi készségek tekintetében, így számos vizsgálati módszert alkalmaztam. Több tanuló nyelvi teljesítményének elemzésével alakítok ki egy képet a jól funkcionáló, integráltan oktatott autizmussal élő fiatalok verbális képességeiről, nyelvi teljesítményéről.

2.1. A kísérleti személyek

Az általam készített felmérésben összesen 12 autizmus spektrumzavarral élő fiatal vett részt. Diagnózisuk különböző: gyermekkori autizmus, atípusos autizmus és Asperger-szindrómás eset is található a kísérleti személyek között. A mintában szereplő fiatalok mind ép értelműek, azonban egyéb járulékos problémáik lehetnek. A szakirodalom szerint a fiúkat jóval nagyobb arányban érinti ez a fejlődési zavar, mint a lányokat. Ez ebben a vizsgálati mintában fokozottan érvényesül, ugyanis csak fiúk vettek részt a kutatásban. A vizsgálatban közreműködő kamaszok 14 és 19 év közöttiek. A kísérleti alanyok nagy része (10 fő) ugyanabba az integráló iskolába jár, ezen kívül az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának tagjai a kutatás résztvevői.

2.2. A kutatási módszerek

2.2.1. A megfigyelés és a tanórai hospitálás

A beszédértés, kommunikáció és viselkedés indirekt vizsgálatára a hospitálások adtak lehetőséget. Egy integráló általános és középiskolában látogattam egy magyarórát (másfél óras epocha) a nyolcadik évfolyamon, valamint egy angol- és egy magyarórát a tizenegyedikes osztályban. Mindkét osztályba több, az autizmus spektrumzavar különböző fokán álló tanuló jár.

Az óralátogatásokon kívül részt vettem az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának 2013. május 21-i foglalkozásán. A foglalkozások szokásos menete a következőképp néz ki: nyitókörrel indul az esemény, melyben egy babzsákállatot továbbadva elhangzik a *Hogy vagy?* kérdés (egymondatos válasz az elvárt). A következő körben a kérdés: *Miért érzed úgy magad?*, hosszabban kifejtethetik gondolataikat, érzéseiket. Ezt követően közösen elfogyasztják az uzsonnát kötetlen beszélgetés közben, tanulva ennek a hétköznapi szituációnak a rutinját, íratlan szabályait. Ez az ún. közös cselekvési rutinok módszer, melyet a TEACCH program is alkalmaz. Ezután következik az alkotás folyamata: rajzolnak, festenek, eljátszanak valamit, akár irodalmi mű vagy képzőművészeti alkotás alapján. Végül a zárókörrel végződik a foglalkozás: *Mondj egy dolgot, ami tetszett!*. Az általam látogatott foglalkozás során a nyitókört, az uzsonna elfogyasztása követte. Majd a nyári tábor programjait beszéltek meg, ki mit csinálna szívesen, majd ezeket a vágyakat rajzolták, festették le, ami a tábor plakátját alkotja majd. Ezt követően a szokott rendtől eltérően, egy helytörténeti kiállítást látogatott meg a csoport. Régi mozi volt téma, ehhez kapcsolódóan filmnézés (válogatás a kerületről készült régi felvételekből), majd a volt Ugocsa mozi épületét is megtekintették. A foglalkozás során engem is bevontak a tevékenységekbe. Az órai hospitálások és a foglalkozáson való részvétel szempontjai: az ASD-vel élő diákok nyelvi és kommunikációs tevékenysége, viselkedése, valamint az órát szervező pedagógusok viselkedése és attitűdje, továbbá az alkalmazott munkaformák és módszerek is.

2.2.2. A spontán beszéd vizsgálata

A spontán beszéd vizsgálata az m1 Esély című műsorának felvétele alapján történik, valamint az órák és a foglalkozások megfigyelése alapján. Az összes elemzett spontán beszéd hossza csaknem húsz perc. A műsorból egy 2,78 percnyi felvétel (5 megszólalásból áll) és egy kb. negyedórás felelet adja az elemzés anyagát. Az Esély műsor forgatott az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjában. A videófelveteleken szereplő Aspergerszindrómás 16 éves tanuló nyilatkozatait elemzem a szupraszegmentumok (főként a tempó és a szünettartás tekintetében), valamint a megakadásjelenségek és azok típusai szempontjából. Továbbá a megnyilatkozások szemantikai és mondatszerkesztési sajátosságaira is kitérek. Az Adobe Audition CC program segítségével rögzítettem az Esély műsor felvételét és vágtam ki az aspergeres kamasz fiú megszólalásait. A szünetek időtartamának, a beszéd- és artikulációstempó megállapításához a Praat programot használtam. Egy 19 éves autista diagnózisú tanuló beszédprodukciónak vizsgálatára az

angol próbaérettségi szóbeli része nyújtott lehetőséget. A megfigyelés szempontjai a következők: a spontán beszéd szegmentális és szupraszegmentális szintjének a hallgatóban keltett benyomása, a beszédhelyzetre jellemző nyelvhasználat és kommunikációs sajátosságok (stílus, monológ és dialóg helyzet).

2.2.3. A dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés során a tizenegyedikes autizmussal élő diákok kísérettségi dolgozatait (szövegértés és szövegalkotás) vizsgálom. Mindkét feladat Michel Pastoureau *A fekete: egy szín története* című könyvéhez kapcsolódik. A dolgozatok az integráló iskolában zajló oktatási folyamat részeként születtek, nem én állítottam össze és nem én írtam meg ezeket a diákokkal.

2.2.3.1. A szövegértés vizsgálata

Három darab szövegértési tesztort elemzek. A másfél oldalas címertanról szóló szöveghez 17 feladat kapcsolódik. A szöveg megértésének különféle szintjéhez kötődnek a megoldandó gyakorlatok. A kérdések nagy része rövid, szöveges, a szövegből kiolvasható választ vár el. A szómagyarázó feladat részben a diákok meglévő szókincsére, részben a szövegből kikövetkeztethető tartalmakra kérdez rá. A mondatértést, pontos szóértést is vizsgálja egy feladat, melyben a szövegből kiemelt egységeket kell saját szavaival megfogalmaznia a diáknak. Az igaz-hamis és a címerek színeihez kötődő gyakorlat, valamint a címertervezés feladatához sikeres megoldásához a szövegből kiolvasható információkat kell továbbgondolni, alkalmazni. A globális szövegértést a vázlatíró feladat vizsgálja. Tehát a szövegértési felmérés változatos feladattípusokkal méri a szó-, mondat- és szövegértést, más szempontból pedig az információ-visszakereső olvasástól az alkalmazásig, alkotásig terjed a feladatok skálája.

A dokumentumelemzés átfogóbb vizsgálatához kontrollcsoportot is beiktattam. A szövegértés gyakorlatait nem autista átlagos budapesti gimnázium tanulói is kitöltötték. A tizenegyedikeseknek egy negyvenöt perces óra állt rendelkezésükre a feladatok önálló megoldásához. A szövegértés feladatait 24 tizenegyedikes tanuló oldotta meg. Az elemzés során az autizmussal élő diákok és az ASD-vel nem küzdő tanulók eredményeit vetem össze részletesen. Az összehasonlítás célja, hogy az autizmussal élő fiatalok esetleges elmaradásait detektáljam a tipikus fejlődésű tanulókéhoz képest, így a magyarórai és beszédfejlesztő foglalkozások feladatainak egy részét meghatározom az autisztikus

gyermek számára. Nemcsak a nehézségek, hanem a tipikus erősségek felderítése is cél, amire a fejlesztés épülhet.

2.2.3.2. A szövegalkotási kompetencia felmérése

A szövegalkotás egy érvelési feladat, véleményt kell megfogalmazni egy néhány mondatos szöveg alapján. Ez egy Szent Ágoston nyomán kialakult középkori teológiai vélekedés a medvéről. A szövegalkotás értékelésénél a középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi javítási útmutatóját tekintem irányadónak. Tehát a tartalom, a szövegszerkesztés és a nyelvmínőség a fő szempontok. A mellékletben megtalálható a szövegértési és a szövegalkotási teszt is.

2.4. Interjú a pedagógusokkal

A tanulási-tanítási folyamatban nemcsak a gyermekek vannak jelen, hanem a pedagógus is. Egy strukturálatlan interjút készítettem a kutatásban részt vevő diákok magyartanárával, aki az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának egyik vezetője, és a foglalkozás másik vezetőjével, aki szintén az autistákat is integráló iskolában dolgozik. Mindketten régóta napi szinten foglalkoznak autista gyermekekkel.

3. Eredmények

A kutatásomban feltárt adatok, sajátosságok a minta kis létszáma, illetve nem reprezentatív volta miatt pusztán a kísérletben részt vevő személyekre vonatkoztathatók, általános törvényszerűségek nem állapíthatók meg. Azonban tájékoztató jellegű támpontokat adhat az autizmussal élő közoktatásban integráltan oktatott idősebb tanulók magyarórai, nyelvi fejlesztéséhez. Főként, hogy a hasonló tematikájú kutatásokból az országban hiány van.

3.1. Az óralátogatások tapasztalatai

3.1.1. Az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubja

Két vezető pedagógus és négy fiatal volt jelen a foglalkozáson. További két fő rendszeres résztvevője a klubnak, valamint egy fejlesztőpedagógus is jelen van általában. A klubba csak fiúk járnak, a pedagógusok viszont mind nők. A látogatásomkor jelenlévők: Balázs (14, gyermekkori autizmus), Andris (17, Asperger-szindróma), Miklós (27, nincs diagnózisa: autizmus vagy értelmi fogyatékos), Dani (17, gyermekkori autizmus és mániás depresszió). (A nevek fiktívek, nem a fiatalok valódi nevei.) Miklós valószínűleg értelmi fogyatékos, így a diagnózis és az életkora miatt sem térek ki a rá jellemzőkre.

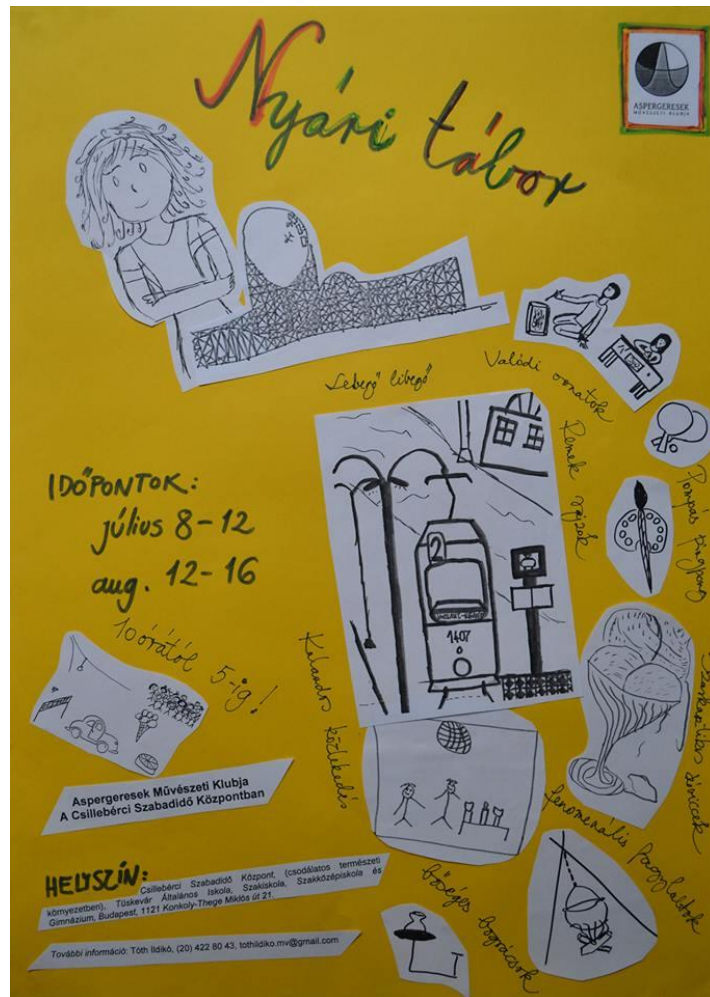
A foglalkozás során a négy fiú közül két ASD-vel élő fiatal (Andris és Balázs) kifejezetten közlékeny. Andris és Balázs annak az integráló iskolának a nyolcadikos, illetve tizenegyedikes tanulója, ahol az órai hospitálásokat is végeztem. A két fiú tartalmas, összefüggő mondatokban beszél, láthatóan baráti kapcsolat van közöttük. A szemkontaktust felveszik és tartják. Keresik a kapcsolatot, odajönnek hozzám beszélgetni, adekvát kérdéseket tesznek fel, reagálnak a válaszokra. Folyamatosan heccelik egymást, ironizálnak, amit tematizálnak is beszédükben. Szókincsük gazdag, használnak idegen kifejezéseket, ugyan néha kissé torzított alakban (pl. Andris: *anyám ignorális személyiség*). Gyakori a humor és a nyelvi (!) humor megjelenése. Például: az egyik résztvevő jól érzi magát, mert jól aludt, erre a válasz: *Te mindig olyan jól alszol, kérem az ágyad!*. Echolália nem jellemző beszédükre, a folyamatos vicceselés áll legközelebb mások mondatainak ismétléséhez. Mindketten értik a célzásokat, implikált tartalmakat. Pl. A foglalkozásvezető a *Hogy vagy?* kérdésre, úgy felel, hogy *ne is kérdezd!*. A fiúk erre együttérző és humoros megjegyzéssel reagálnak. Balázs beszédtempója gyorsabb az átlagosnál, beszédének szupraszegmentális szintjén egyéb atipikus jellemző nem érhető tetten. Balásznak

nehézséget okoz a másik meghallgatása, a beszélőváltás, a szó átadása; ilyenkor a foglalkozásvezetők óatosan jelzik neki a problémát, ekkor oda tud figyelni a másikra. Andris hangszíne sajátos. Ő hosszabb spontán narratíva létrehozásának megfigyelésére is adott alkalmat. Képes koherens narratíva létrehozására, azonban helyenként jellegzetesen megfélekedezik arról, hogy a hallgató nem rendelkezik azzal az előzetes tudással a szituációról, amivel ő. Így többször vissza kell kérdezni, hogy a történet teljesen körvonalazódjon. Ez talán magyarázható azzal, hogy az autisztikus gyermekeknek nehézséget okoz a másik helyzetébe képzelni magukat, így nem gondol arra, hogy további információkat is közölnie kellene ahhoz, hogy a másik megértse őt, az elbeszélte esetet. Az autizmusra jellemző metaforikus beszédmód, illetve névmástévesztés nem jelenik meg spontán megnyilatkozásában. Andrisra jellemző a problémák felnagyítása, egy családi nézeteltérést és egy iskolai szituációt mesél el (*Úgy érzem magam, mint, akit megégettek.*). Az ASD-vel élőkről sokszor azt gondolják, hogy érzéketlenek, Andris elbeszélése inkább a fokozott érzékenységről tanúskodik. Balázs az empátia képességét mutatja: *Nem lennék a helyedben* és egy humoros tanáccsal is ellátja társát: *két húgod van és két lábad*. Ez a passzív-agresszív megnyilvánulás lehet a korábbi agresszív, dühös viselkedésének maradványa. A pedagógusok elmondásából kiderült, hogy a fizikai és autoagresszió is gyakorta megjelent viselkedésében. Az autisták gyakran válnak dühössé vagy agresszívvá, így reagálnak a számukra érthetetlen vagy félelmet keltő helyzetekre. Ez a deviáns, környezetet zavaró és destruktív magatartás azonban a biztonságot és támogatást nyújtó környezet hatására megszűnt. Az általam hospitált magyarórán ennek a diáknak a magatartása volt az egyik legpéldásabb. Mindkét eddig említett fiatal rendszeresen használ trágár kifejezéseket, fiatalabbikuk többet, kifejezetten gyakran káromkodik. A verbális agresszió vagy a társadalmi normák megértési nehézsége is állhat a káromkodás hátterében.

Danit, a harmadik autista fiút művészeti iskolába vették fel, de depressziója miatt nem tud bejárni. Jelenleg csak a klubot látogatja rendszeresen. Ő nem kezdeményez kommunikációt, a szemkontaktust rövid ideig tartja. Minden kérdésre válaszol, és sokszor elutasító válaszokat ad (*Nem, nekem mindegy*) vagy nem fejt ki tovább gondolatait külön kérésre sem. Tanácsot nem fogalmaz meg, valamint azt is képtelen elmondani, hogy miért nem akar jönni a következő foglalkozásra, miért nem szeretne a nyári táborban részt venni, illetve ha mégis eljönne mivel töltené szívesen az időt. Kérdés, hogy ez a visszahúzó, elutasító viselkedés egy autista magába forduló világának a megnyilvánulása vagy a depresszió okozza. Gyakorta előfordul átlagos vagy afeletti intelligenciájú ASD-vel élő

kamaszoknál, hogy belátják másságukat és depresszióba esnek ettől a felismeréstől, helyzettől. A foglalkozás alkotó része után (rajzolás filctollal, félig irányított) kirándulunk a közeli helytörténeti múzeumba. Dani már a séta során is szabadabban társalog, a film alatt poénkodik. Jóval közvetlenebbé válik és sokat beszél, elsősorban mellette ülő társával. A foglalkozás nagy pozitívuma, hogy ez a fiatal befejezte egy rajzát (ezen édesanyja is csodálkozik), illetve beszédessé vált.

A klubnak ezen a gyűlésén a nyitókört követően a nyári tábor programjainak szervezésébe kezdtek. Irányított kérdések alapján összegyűjtötték a résztvevők, hogy milyen tevékenységeket szeretnének végezni, milyen programokon vennének részt szívesen (pl. festés, vidámpark, fagyizás, pingpongozás). Van, aki számos tevékenységet felsorolt, van, aki egyet sem. Majd ki-ki választott magának egy programot, melyet megrajzolt. A tartózkodóan viselkedő depressziós fiatal a foglalkozásvezetők kérésére és témajavaslatának megfelelően elkészített egy képet. Némi gondolkozás után mindegyikőjük elmélyült az alkotási folyamatban. Van, aki korán abbahagyja, de némi biztatásra folytatja a munkát, ábrázol még egy programot, készít még egy képet. Ezek után alliteráló jelzőket gyűjtöttek a programokhoz pl. *bőséges bogrács, pompás pingpong*. Az itt készült alkotásokból megszületett plakát látható a 4. képen.



4. kép: A foglalkozás rajzaiból készült plakát

Ezen a klubban megváltozott a megszokott programrend (uzsonna korábban, nincs zárókör, helyette kimozdulás és a kiállítás megtekintése). A pedagógusok egyesével végigkérdeztek mindenkit, nem zavarja-e a napi rend megváltozása. Mind a négyen azt felelték, nem zavarja őket. Az autisztikus személyeknek biztonságot ad, kiszámíthatóvá teszi számukra a világot, ha a megszokott rendszerben történnek az események. Azonban az ő rugalmasságukat is trenírozni kell, erre alkalmas volt a megszokott napirendtől való eltérés. Illetve fontos a tapintat, amivel ezt a foglalkozásvezetők kezelték. Az előző foglalkozáson készült egy felvétel az *Esély* című televíziós műsorba. A fiúkat nem zavarta a felvétel, a sok ember, sőt elmondásuk szerint élvezték a forgatást. Ez szintén egy példa arra, hogy az autisták is képesek arra, hogy szociálisan viselkedjenek, kezeljék az új helyzeteket.

3.1.2. Hospitálás az integráló iskolában

A 2012/2013-as tanév végén három órát látogattam egy integráló iskolában, ahol több autizmussal élő tanulót is oktatnak. A megfigyelési szempontjaim a következők voltak: az autizmussal élő diákok viselkedése, a tanári kommunikáció és attitűd, valamint a munkaforma és az alkalmazott módszerek.

A nyolcadik évfolyamban egy magyarórán hospitáltam. Az óra témája a műnemek volt, valamint Hajnóczy Péter *Ki a macska?* című írását elemezték. A következő órán drámapedagógiai módszerekkel tovább foglalkoztak a novellával. Az óra frontális felépítésű volt. A műnemeket a diákok előzetes tudására építve kérdés-felelet formájában, valamint tanári közlésre alapozva tekintették át. A tanári jegyzet készült a táblára, melyet a diákoknak is le kellett volna jegyzetelniük. A tanári bemutató olvasás után, a megfigyelési szempontok alapján megbeszélés következett. A műelemzés is kérdés-válasz frontális munkaformában valósult meg. De emellett voltak körkérdések is, melyre mindenki válaszolt (Pl. *Te megölnéd-e a macskát? Neked ki a macska?*). Az órán a diákok magaviselete meglehetősen rendetlen volt. Az egyik autista fiú magaviselete jónak volt mondható, jegyzetelt, valamint néhány értékes hozzászólással segítette az órai munkát. A másik fiúnak látszólag nehézséget okozott a szöveg a szó szerintitől távolodó értelmezése. Néhány beszólással megakasztotta a tanórát. A tanárnő humorral igyekezett ezeket rövidre zárni. Ennek a fiúnak a körkérdésekre való válasz is nehézkesen sikerült. Magatartási problémái voltak az órán, de messze nem vele volt a legtöbb viselkedési probléma. A tanárnő jól ismeri a diákok családi hátterét, érdeklődési körüket, pl. a nem túl jó magaviseletű autista fiú speciális érdeklődési köre is helyet kapott az órán.

A tizenegyedik évfolyamban a látogatott angolórán az érettségisituációt képezték le: tételt húztak, lefeleltek; több vizsgáztató tanár is benn ült. A teljes nyelvi óra a próbaérettségivel telt. A két felelő közül az egyik egy autista diagnózisú fiú, nevezzük Petinek. Peti önként jelentkezik a megmérettetésre. Velem is udvarias, köszön, hoz nekem széket. A két felelő között szignifikáns különbség volt az angoltudásban. Ennek megfelelően változott a tanárnő nyelvhasználata is, a segítség mértéke. Mindkét diákot dicsérte, biztatta. A teljesítményüket önmagukhoz, képességeikhez viszonyították, nem egymáshoz. Az osztály többi tagja csendben, figyelmesen hallgatta a felelőket, az autizmus diagnózisú tanulók is. Peti ötöst kapott, remekül beszél angol nyelven, próbavizsgája magas szintű angol nyelvtudásról tanúskodik. Feleletének részletes elemzése lentebb, A spontán beszéd vizsgálata című egységben olvasható.

A harmadik általam hospitált tanóra dolgozatértékelő magyaróra volt. A kísérettségi keretében megírt szövegalkotási feladat tanulságait beszéltek meg. (Ezeknek az érvelő szövegeknek az elemzése olvasható lentebb.) Ami az értékelő óra külön pozitívumaként említhető, hogy a jacobsoni kommunikációs modell alapján, a kommunikációs célok és funkciók mentén történt a dolgozatok áttekintése. Általánosan igaz volt az osztályra, hogy a nyelvi kóddal, az írással akadtak problémáik. Az osztály tanulói kevésbé figyelnek aktívan az órán, más tevékenységekkel (is) elfoglalják magukat, magatartási problémák jelentkezők. Az egyik autista fiú sudokuzik az órán, játszik az öngyújtójával. Mikor a tanárnő elveszi tőle, ezt válaszolja: *Vigyázzon meg ne égesse magát. Vagy megégetheti magát, ha boszorkány.* Később a dolgozatmegbeszélés kapcsán ő definiálja az erkölcs fogalmát: *adott közösségben elfogadott szabályok, viselkedési módok.* A meghatározás elég pontosnak tekinthető, a Magyar Értelmező Kéziszótárban ez olvasható: „Vki, vmi magatartását irányító, annak megítélését segítő, társadalmilag helyesnek tekintett szabályok összessége, ill. ezek megvalósulása”. Ennek a bonyolult elvont fogalomnak a pontos jelentésével tisztában van ez a fiú, azonban szemantikai tévesztést is produkált az órán (‘tisztátalan’ jelentése az, hogy *valaki nem fürdik* vö. ‘erkölcstelen, vallási szempontból tisztátalan’ [ÉKsz.]). Szintén a nyelvi nehézségek mutatkoznak meg a következő példában, felmerül a hét főbűn az órán, ez a fiú angolul felsorolja, de magyarul nem tudja megnevezni őket. E mögött állhat az autistákra jellemző jó mechanikus memória képessége is. Az osztály egy másik autista tanulója repetitív mozgásokat produkál, gyakran megérinti az arcát, illetve a plafon felé tartja. Az ő viselkedésére jellemző, hogy az órához nem kapcsolódó megjegyzésekkel megszakítja a tanulási-tanítási folyamatot. Pl. *Mosolygó fej a tányéron., Ad egy ötöst a ketchupra?.* Valamint a durva verbális megnyilvánulása is van az órán. A tételmondatot (*A medve nem az ördög.*), így tolmácsolja az osztályközösség felé: *A kibaszott medve nem a kurva ördög.* A tanári hozzáállásra jellemző az erre adott reakció, a tanárnő kiemeli a megjegyzés pozitívumát, az indulati töltést.

A három óra három különböző didaktikai célt valósított meg: rendszerező és új ismeretközlő óra, ellenőrzőóra, valamint egy dolgozatjavító óra. Az órák mindegyikén a frontális munkaforma volt a domináns, mind az előadás, a magyarázat, az elbeszélés és a megbeszélés módszerét alkalmazták az oktatók, illetve egyéni feladatok kaptak helyet az tanórákon. Így sajnos a páros-, illetve csoportmunkában az autizmussal élő fiatalok viselkedését, együttműködési képességeit, kommunikációját nem volt lehetőség megfigyelni. A tanári attitűdre a tolerancia és az elfogadás jellemző, humorral igyekeznek elűzni a problémás viselkedést, megjegyzéseket. További jellemző, hogy a pozitívumokat

erősítik a gyermekekben. A tanári kommunikációban megjelenik az irónia, a metaforikus nyelvhasználat, illetve célzások és implikált tartalmak egyaránt jelen vannak beszédükben a szakszavak és az idegen szavak mellett. Látszólag többségében ezeknek a nyelvi tartalmaknak a dekódolása nem okoz nehézséget az autizmussal élő, ebbe a közösségbe járó tanulóknak (a szekunder irodalommal ellentétben!). Nehézség esetén a pedagógusok elmagyarázzák a kérdéses szó, kifejezés vagy mondat jelentését. Persze kérdés, hogy a beszédértés deficitjei minden esetben felszínre kerülnek-e.

3. 2. A spontán beszéd vizsgálata

A spontán beszédet vizsgálom a beszéd szupraszegmentális tényezői mentén, valamint szemantikai és szintaktikai szempontok alapján is, továbbá a kommunikáció sajátosságaira is kitérek. Túlnyomórészt monologikus szövegek szerepelnek a kutatásban. Az ASD-vel élő tanulók beszédprodukciónak vizsgálatához egy videófelvételt elemzek, valamint egy órai felelet adott erre lehetőséget. Ugyan utóbbinál műszeres mérésre nem volt alkalmam, de a spontán beszéd és a dialógusfolytatás sajátosságait feljegyeztem. Ezeken kívül az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjában tett látogatásról szóló részben (lásd 3.1.1.) olvasható az ott megnyilatkozó gyermekek beszédének jellemzői. (Az Esély műsorban elhangzó Asperger-szindrómás fiú nyilatkozatainak leírata a mellékletben olvasható.)

A spontán beszéd időviszonyai (szünetek, tempó) erősen összefüggnek a beszélő személyiségével, genetikai adottságaival, aktuális pszichés állapotával, életkorával, a kommunikációs helyzettel stb.. Tehát egy személy különböző megnyilatkozásai között is lehetnek nagy eltérések, valamint nagyok az egyének közötti különbségek is. A beszédet természetesen módon szakítják meg az ún. megakadásjelenségek (Gósy 2004). A következőkben azt is vizsgálom, hogy ezek hogyan jelennek meg az autisták beszédében.

Roland spontán beszédét az Esély műsorban elhangzó válaszai alapján vizsgálom. Az öt megnyilatkozás összesen 2,78 min (32 s + 55 s + 43 s + 29 s + 15 s). Az Asperger-szindrómás tizenhat éves fiú elhangzó narratívája tájékozottságáról, műveltségéről is tanúskodik (impresszionizmus, vallási kérdések). Nemcsak emelkedett témáról beszél, hanem választékos szóhasználat jellemzi a fiú megnyilvánulásait (pl. *színekkel bővelkedik, az iskola is beéri, poénokban gazdag foglalkozás, gyűlölség*). A disztíngváltság a köztérhasználatában és a partikulák tekintetében is megjelenik (pl. *hisz, különösképpen, meglehetősen jó*). Szakszavak és idegen szavak is előfordulnak beszédében: *kommunikáció, attribútum, impresszionizmus, beszédképesség, tömegközlekedés*. Ugyan a virtuális mondatok tagolása nem teljesen egyértelmű (Gósy 2004), de az megállapítható,

hogy Roland többszörösen összetett mondatokban beszél, mind az alá-, mind a mellérendelő szerkezetek felbukkannak. A mellérendelők közül a kapcsolatos és a magyarázó mondat típusok a dominánsak. Az alárendelések között alanyi, tárgyi, jelzős, különféle határozós és sajátos jelentéstartalmat kifejtő mondatok is adatolhatók. Tehát kimondható, hogy a választékos szemantikai szerkezet mellett összetett és változatos szintaktikai struktúrák építik fel Roland verbális megnyilvánulásait.

A vizsgált beszédanyag szuprasegmentális szintjén a leginkább szembetűnő sajátosság a gyorsnak ható beszédtempó, amely helyenként már az érthetőséget is megnehezíti kissé. A beszédtempó és az artikulációs tempó értékei nagy szórást mutatnak a különböző megnyilvánulásokban. A beszédtempó átlagos értéke 128, 9 szó/perc, ami lassú beszédtempónak számít (vö. Gósy 2003). A beszédtempó értékei 121 és 141 szó/perc között szórnak, utóbbi adat már a közepes tempójú beszéd kategóriába sorolható (vö. Gósy 2003). Hasonló jelenség figyelhető meg az artikulációs tempóval kapcsolatban is: 150 és 176 szó/perc között szórnak az adatok. Átlagosan 158 szó/perc az artikulációs tempó. Tehát a tempó a beszélőn belül is erőteljesen ingadozó. Valent Brigitta középiskolások spontán beszédének elemzésénél a fiúk esetében 117,9 szó/perc sebességű, lassú beszédtempót adatolt átlagosan, az artikulációs tempó pedig 179, 87 szó/perc volt (Valent 2010). Ez azt jelenti, hogy Roland átlagos beszédtempója valamivel gyorsabb, mint a tipikus fejlődésű tanulóknál adatolt, artikulációs tempója viszont lassabb, kb. 20 szó/perccel. Ebből az következik, hogy a szünetezésben is különbség van Roland és a Valent kutatásában résztvevő húsz középiskolás között. (Bár hozzá kell tennie, hogy nem tudjuk, hogy ki milyen hosszú szavakat használt.)

A beszédtempó és a szünetek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A teljes beszédidő kb. 19%-át teszik ki szünetek, a néma szünetek mindössze 13,7%-a az elhangzottaknak. Roland beszédében a némaszünetek dominálnak a jellel kitöltött szünetekhez képest: a szünetek 72,6%-a néma szünet. Viszont a hezitálások valamivel hosszabbak átlagosan, mint a néma szünetek. Ezt szemlélteti az 1. táblázat.

	Átlagos időtartam (s)
Néma szünet	0, 390 s
Hezitálás	0, 413 s

3. táblázat: A szünetek átlagos időtartama

Valent által tapasztaltakkal összevetve Roland átlagosan majdnem fele olyan rövid szüneteket tart, mint a gimnazisták, illetve a beszédidő jóval kisebb részét teszik ki a

szünetek (vö. Valent 2010). Tehát Rolandra lassabb artikulációs mozgások jellemzők, viszont a közel azonos beszédtempó a szünetek rövidségéből fakad. (De Valent Brigitta vizsgálati mintájában is található egy-egy egyén, aki Rolandhoz hasonlóan rövid szüneteket tart, illetve a szünetek a beszédidő kisebb részét teszik ki [vö. Valent 2010]).

A hezitálás nemcsak svá hanggal, hanem *áhm*, *öhm* hangkapcsolatokkal is történik. Némaszünet gyakran jelenik meg kötőszó előtt és/vagy után, illetve tagmondatok vagy mondatok határán. Ezt tekinthetjük a tudatos beszédtervezés, tagolás bizonyítékának. Több esetben a jellel kitöltött és némaszünet egymást követően vannak jelennek két szegmentális egység között. Amennyiben a hezitálás önmagában (némaszünet nélkül) jelenik nagyobbreszt nem kötőszó környékén vagy határjelölésként áll, így valószínűsíthetően a tervezési folyamatok kivitelezéséhez szükséges időnyerési stratégia. Szóbelsei szünetre csupán egy adatot regisztráltam: *ugyanúgy*.

Rolandra jellemző egy sajátos hangszínezet, beszéde kissé monoton, ritmustalan. Egyenletes, normál hangerővel beszél. Hangsúlyozása a magyar nyelv rendszerének megfelelő. Egyetlen hangsúly hiba, egy szóbelsei hangsúly adatolható: *uta'zásomra*. A beszéddallam megemelésével gyakran jelöli a határokat mondatok, tagmondatok között.

A prozódia elemei után rátérek az előforduló megakadásjelenségek bemutatására. A bizonytalanságból adódó hibák közé tartoznak a némaszünetek és a hezitálások. Ezek jellemzői fentebb olvashatók. A szünetnek számos funkciója van (Gósy 2004), nem tekintem feladatommak a jelkimaradások okainak meghatározását jelen dolgozat keretei közt. További bizonytalanságból adódó jelenség a töltelékszó-használat pl. *hát* (1 előfordulás adatolható). Ismétlésre több példát találunk, jellemzően kötőszókat kettőz meg Roland pl. *és... és; meg... meg*, általában szünet is megjelenik az ismétlések között. Egy újraindítás (*bek bekerülhettem*) és kettő újratekintés toldalékjavítással (*akik... akikkel, amiin... aminek*) hallható az Asperger-szindrómás fiatal válaszaiban. Továbbá egy egyszerű nyelvbottlás is eredményezett újraindítást: *muu másokat*.

A hiba típusú megakadások körébe tartoznak a morfológiai vagy szintaktikai hibák (pl. *e betűk vannak a szeretet szóval* [ti. szóban], *színekkel* [ti. színekben] *bővelkedik*). Mikor az Asperger-szindróma meghatározásáról kérdezik Rolandot, többes szám első személyben kezdi a válaszát, majd személyt vált és többes szám harmadik személyben folytatja a jellemzést. E mögött az egyeztetési hiba mögött, akár pszichés okok is meghúzódhatnak. Roland a magánhangzónyújtást is használja időnyerésre, gyakran névelő vagy kötőszó hangzóját ejti hosszan. Az artikulációja nem mindig pontos, megjelennek torz hangok, előfordul hangkiesés is (pl. *felbon[t]hatatlan szer[e]tetközössége*). Ezek a sajátosságok

valószínűleg nem teljesen függetlenek a gyorsabb beszédtempótól. (Ebben a szakaszban volt közepes: 141;5 szó/perc., az átlagosnál gyorsabb a beszéd sebessége.) A *be tudják mutatni, hogy ők is képesek barátkozni* a téves szótalálásra példa, ugyanis a standard nyelvhasználatban ez: megmutatni. Akár szótalálási nehézség vagy pontatlanság is feltételezhető az *aminek az egyik vezetője vagy egyik előkelő embere a Tüskevár egyik tanulója, a Stefka Dani* tagmondatban.

Peti felelete során magas szinten, választékosan beszél angolul, bonyolult nyelvtani szerkezeteket használ helyesen, adekvátan. Mind a spontán önálló narratíva konstruálása, mind pedig a dialógus folytatása sikeres. A monológ tűnik inkább az erősségének, a tanárnővel folytatott párbeszéd során nem mindig képes adekvát reakcióra, válaszra. Előfordul, hogy nem a kérdésre válaszol, nem érti meg a mögötte rejlő szándékot, szó szerint értelmezi az elhangzottakat. Az esetek többségében azonban a célzásokat jól dekódolja, reagál azokra. Feltételezésem szerint, inkább a kommunikációs szándék félreértése vagy az izgalom okozza a párbeszédben a csúsztatásokat, mint hogy az angol nyelvnek nincs tökéletes birtokában. Peti a beszélgetés lezárására irányuló gesztusokat (fatikus funkció) nem érzékeli vagy tudatosan áthágja azokat és tovább beszél. A többi vizsgált dokumentumra is jellemző ez (lásd a későbbiekben: 3.3 Dokumentumelemzés). Az autizmussal élő személyek nem csak szűkszavúak lehetnek, éppen ellenkezőleg, előfordul rendkívüli bőbeszédűség, aki nem érzi, hogy partnere már kilépne a kommunikációból, illetve nehézséget okoz a beszélőváltás. Peti nem elégedett, folyamatosan célzásokat tesz gyenge teljesítményére, szűk szókincsére, pedig választékosan és jól beszél angolul. Bár a fiúnál szóban és írásban is megjelenik a pongyola vagy durva nyelvhasználat dolgozatban, vizsgaszituációban. Az angol szleng használata mellett a *shit* 'szar' jelentésű kifejezést azonban csak félig mondja ki. Folyamatos nála a beszédének az önmonitorozása, hibáit azonnal javítja, mind grammatikailag, mind szóválasztásban.

A tartalom és szerkesztés szempontja után áttérek a szupraszegmentális rendszer sajátosságainak vizsgálatára. Peti beszéde rendkívül lassú, szaggatott és dadogó. A felelet közben gyakoriak az újrakezdések, ismétlések mind szótag, szó és szintagma szinten is, valamint torz hangokat is ejt. Artikulációs tempója gyors, viszont közléseit gyakran megszakítja hosszú, általában néma szünetekkel. Ettől beszéde lassúnak hat. A beszédében megnyilvánuló szaggatottság, ritmustalanság fizikailag is megjelenik. Ugyan nekem háttal ül a vizsgáztató asztal előtt, de a háta és a válla gyakran megrándul, remeg. Érdekes, hogy angol nyelven sokkal folyékonyabban beszél, mint az anyanyelvén, magyarul. E mögött talán az állhat, hogy az angol nyelvtudása már tudatos tanulás eredménye, sok

szabály által meghatározott, ami megkönnyítheti egy ASD-vel élő személynek a tájékozódást. Mindamellet lenyűgöző, hogy valaki, aki nyelvi, kommunikációs nehézségekkel küzd ilyen magas szinten képes elsajátítani egy második nyelvet.

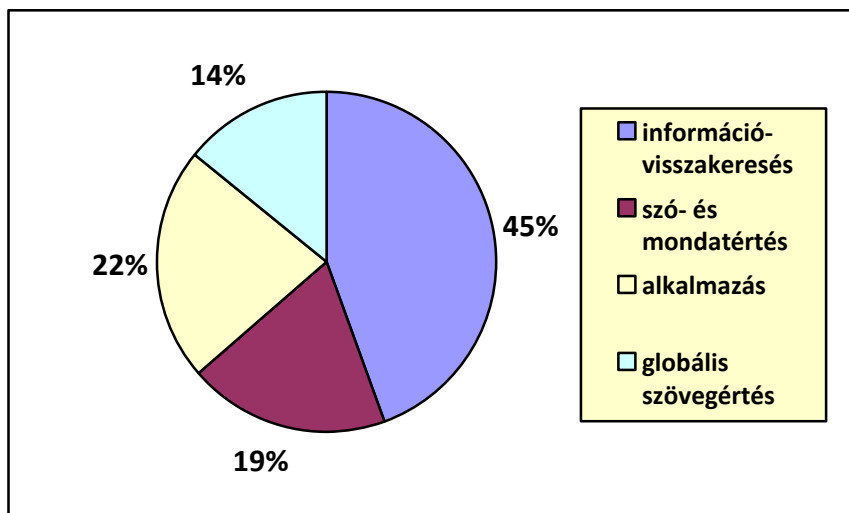
Mindkét fiú verbális megnyilvánulása magas szintű intellektuális tevékenységről tanúskodik. Monologikus helyzetben pusztán a beszédük szupraszegmentális sajátosságai árulják el másságukat, Roland esetében ez sem nagyon szembetűnő. Peti spontán beszédének prozódiaján erősebben érződik az autizmus, dialógus helyzetben megjelennek a fejlődési rendellenességre jellemző egyes sajátosságok. Kérdés, hogy Roland párbeszéd közben hogyan kommunikál, kiütözik-e az Aperger-szindróma egyéb jellemzője.

3.3. A dokumentumelemzés eredményei

3.3.1. A szövegértés

A kísérettségi keretében negyvenöt perc alatt megírt feladatsorok közül három ASD-vel élő fiatal dolgozatát van lehetőség elemezni. A legtöbb feladat információ-visszakeresést vár el (1—8, 10—12. feladat), de ezek között is vannak összetettebb választ igénylő példák. A szókincs vizsgálatára a 13-as gyakorlat eredményei szolgálnak. Ebben a feladatban a szövegben előforduló, de meg nem magyarázott szavak jelentését kell megadni (*céh, bitorolni, privilégium, heraldika, hierarchia*). A feladatmegoldásához szükség van előzetes ismeretekre (pl. történelem), nem mindegyik szó jelentése következtethető ki a szövegből (pl. *céh*). A 14-es gyakorlat szintén a pontos szó- és mondatértést méri. Több kérdés is az olvasott információk alkalmazását követeli meg. A 9-es feladatban a szabályos címet kell kiválasztani, alkalmazni a szövegbeli információkat a címer színeivel kapcsolatban. Ezt a gyakorlatot jól előkészíti az előző feladat táblázata. Az igaz-hamis állítások (15. feladat) kiválasztásához sem elegendő az információk visszakeresése, a szöveg szó szerinti megértése mellett következtetést is le kell vonni. A dolgozat egyetlen kreatív feladatában egy szabályos címet kell alkotni (17.), szintén a heraldika alapszabályait kell alkalmazni színek és formák tekintetében. A 16-os gyakorlat a vázlatírás: a lényegkiemelés, tömörítés képességét kell használni, tanúskodva a szöveg globális megértéséről. A szöveg öt bekezdésre tagolódik, a dolgozat összeállítója, ezeket meg is számozta, így tovább segítette a vázlatpontok megírását. Az 1. diagram az egyes feladattípusok arányát mutatja. Ezt az összpontszámhoz (36 pont) viszonyítva határoztam meg. A feladatsor majd fele információ-visszakeresést vár el (16 pont), a szó- és

mondatértés szintjén 7 pont szerezhető, az olvasottak alkalmazása során 8 pontot gyűjthettek a diákok, míg a szöveg globális megértését egy ötpontos feladat teszteli.

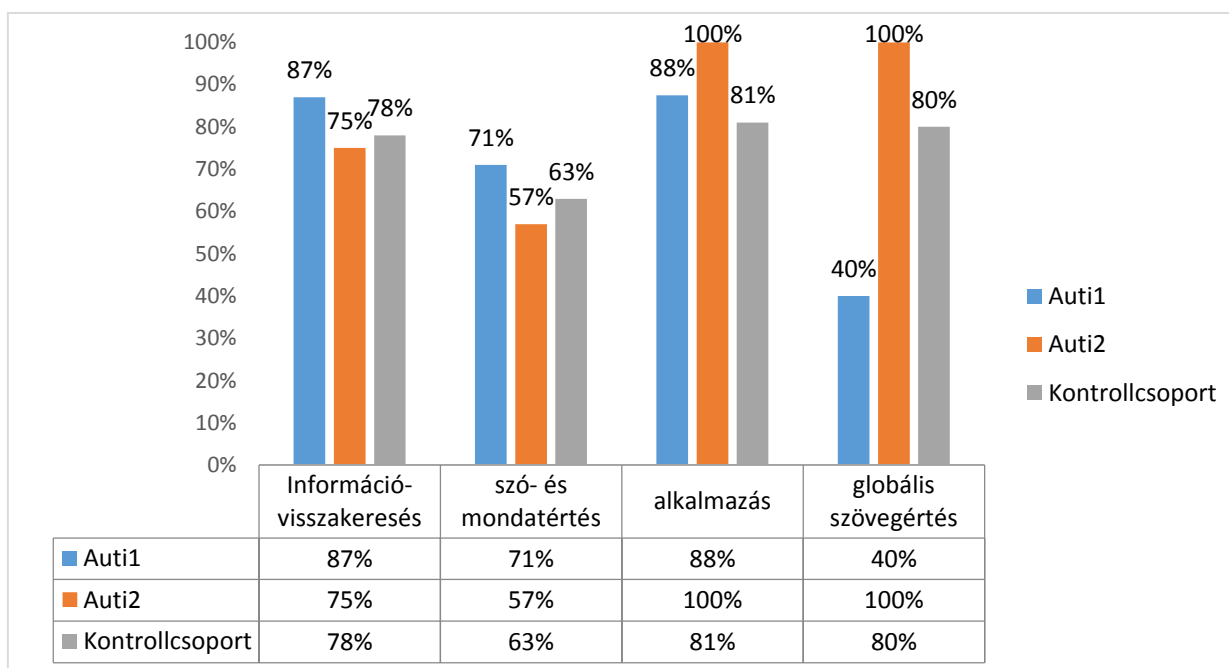


1. diagram: A szövegértés feladattípusai és arányuk

A három autizmus spektrumzavarral küzdő fiú közül kettejük eredménye négyes (76% és 79%), a harmadik tanuló eredménye értékelhetetlen. Ő húsz perc után beadta a dolgozatot, számos feladatra meg sem próbált válaszolni, alig szerzett egy-egy pontot. A magyartanára elmondása szerint nem a szövegértési kompetenciája ilyen gyenge, hanem egyéb tényezők akadályozták meg a dolgozat megoldásában. Így az ő dolgozatának értékelésétől eltekintek. Összehasonlításként: a kontrollcsoport átlagos teljesítménye 75%, tehát a szövegértési felmérésben az autista tanulók a kontrollcsoport átlagszintje felett teljesítenek (néhány százalékponttal). A tipikus fejlődésű tanulók eredményei 55% és 86% között szórta. Mindössze két ponttal (7%-kal) szereztek többet a legjobban teljesítő nem autista fiatalok, mint a jobb eredményt elérő ASD-vel élő fiú. A kontrollcsoport 70%-a az autista tanulókkal azonos vagy gyengébb szinten teljesített.

A különböző típusú feladatok megoldásában változó eredményt mutatnak az autizmus spektrumzavarral küzdő diákok. Az információ-visszakeresés tesztjei egyikőjüknek a legjobban sikerült feladatai közé tartoznak, míg a másik diáknak ez több nehézséget okozott. A szó- és mondatértés mindkettejüknek gyengébben sikerült. A szövegbeli információk felhasználását elváró gyakorlatok a legjobban sikerült feladattípus mindkét fiút tekintve. A vázlatírásnál az egyik tanuló tökéletes megoldást produkált, míg a másiknak ez a feladat okozta a legtöbb nehézséget. Az egyéni teljesítményt az egyes feladattípusokban a 2. ábra szemlélteti a kontrollcsoport eredményeivel együtt. Az információ-visszakeresés és a szó- és mondat szintű szövegértés területén az egyik autista fiatal a kontrollcsoport átlagszintje felett, míg a másik ASD-s fiú valamivel ez alatt teljesít.

Meglepő eredmény, hogy az autizmus spektrumzavarral élők jóval magasabb százalékpontot érnek el az alkalmazás gyakorlataiban, mint a kontrollcsoport. Főként érdekes ez az eredmény, mert a szakirodalom a tanult információk új helyzethez való alkalmazását a tipikus nehézségek közé sorolja. A globális szövegértésben szórnak leginkább az autista tanulók eredményei, egyikük a kontroll alanyok átlaga felett teljesít jóval, másikuk viszont jócskán az átlag alatti százalékpontot szerez.



2. diagram: A teljesítmény alakulása az egyes feladattípusok függvényében

Az autista diákok az információ-visszakeresésben azoknál a pontoknál hibáznak jellemzően, ahol több tényezőt is fel kell sorolni, illetve az ok-okozati viszonyok felismerése okoz nehézséget. Ugyanez a tendencia jelenik meg a kontrollszemélyek eredményeiben. Az összetett választ váró kérdésekre elvértve szerez egy-egy tanuló maximális pontszámot. (Bár hozzá kell tenni, hogy a feladat leírásánál nem szerepeltek az elérhető pontszámok.) A szó- és mondatértést vizsgáló gyakorlatok érdekes tanulsága, hogy az ASD-vel élő tanulók a tanult fogalmakat (pl. *céh*) sikeresen meghatározzák, míg a szövegből kikövetkeztethető *heraldika* jelentését nem tudják megadni. A szóértésben a kontrollcsoport tagjai sem jeleskedtek. Átlagosan 3 szó jelentését sikerült meghatározniuk, ugyanúgy, mint az autista tanulóknak. A kontrollcsoport 37,5%-a sikeresen kikövetkeztette a szöveg tartalmából, hogy a *heraldika* 'címertan'-t jelent. Több tanuló a *kódrendszer* megfejtést adta, hasonlóképp az egyik autista fiúhoz. Ugyan nem tévedtek nagyot, de pontosan nem sikerült meghatározniuk a fogalmat. A szövegértési felmérésben két a

standard nyelvben nem használt szó jelent meg egy-egy ASD-s tanuló tollából: *hatékonytalan* 'nem hatékony', *arisztokratikus család* 'arisztokrata család' jelentésben. A neologizmusok használata szintén jellemző az autizmussal élők verbális megnyilatkozásaira, láthatólag ez írásban is megjelenik. Ugyan a kontrollcsoport egyes tagjainál is adatolható volt értelmetlen mondatok alkotása, előfordul rendkívül egyszerű megfogalmazás, de neologizmusokra nem található példa. A mondatértés gyakorlatában a két mondatot kell a diákoknak saját szavaikkal megfogalmazni. A pervazív fejlődési zavarral küzdők egy vagy két mondatot sikeresen megalkottak. A kontrollcsoport felének akadtak gondjai egy vagy két mondat átírásával. Az alkalmazás gyakorlatait jól oldották meg az ASD-s tanulók. Az egyetlen hiba az volt, hogy az igaz-hamis állítások közül az egyik tételt kihagyta az egyik autista fiú. Ez tipográfiailag (hibásan) félkövéren volt szedve, mint az utasítások. Az autistáknál a szakirodalom alapján elsődlegesek a vizuális kulcsok. Valószínűsíthető, hogy a vizuális képe alapján nem megoldandó példának látszó feladatot ezért hagyta ki a tanuló. Az alkalmazás gyakorlataiban gyengébben teljesített átlagosan a kontrollcsoport. Főként a kreatív címerrajzoló feladat megoldása okozza a különbséget a két csoport között. Sokan kihagyták ezt a gyakorlatot (11 fő). Illetve a diákok több, mint fele nem jelölte vagy nem összepárosítható színekkel alkotta meg címerét. A szöveg és a szövegértési gyakorlatok is hangsúlyosan kezelték a színek csoportjait, a kontrollcsoport tagjai jobbra mégsem vették figyelembe ezt a szempontot a szabályos címeralkotási feladatnál. További különbségként leírható, hogy az autisták szabályos formákat rajzoltak, a kontroll alanyok inkább figurális címereket képzeltek el, az ASD-s fiatalok jelölték a színeket, míg a kontrollcsoport tagjai kiszínezték művüket. A szöveg átfogó megértése, a lényegkiemelés képessége a vázlatírásban érhető tetten. Az egyik autista gyermek a vizuálisan is tagolt (bekezdések és számok) egységeknek megfelelően egy-egy vázlatpontban összefoglalta és külön sorokban, gondolatjellel le is jegyezte ezeket a tételmondatokat. A másik diák összefüggő szöveget írt, ugyan fontosabb momentumokat kiemelt, de nem haladt szisztematikusan végig a szövegen. A kontrollcsoport résztvevői többségében sikeresen oldották meg a vázlatírást. Jellemzően ők is a bekezdések tartalmát foglalták össze egy-egy mondatban. Náluk a hibák abból eredtek, hogy egy-egy vázlatpont nem fedte az adott egység tartalmát összefoglalóan. A tipikus fejlődésű gimnazisták (egy kivétellel) vázlatos formában is írták meg a tartalmi összefoglalót: új sorban kezdték és számozással vagy gondolatjelekkel különítették el egymástól az új tételmondatokat.

Az egyik autisztikus spektrumzavarral élő tanuló folyamatosan kommentálja a dolgozat kérdéseit, saját tevékenységét. A neve mellett feltünteti, hogy XY, *nem más; mer' ugye minden lapra felírjuk a nevünket*. További példák: *Francba ez nem golyóstoll. Ez már az.* Az igaz-hamis feladatnál minden egyes állításhoz magyarázatot, kiegészítést fűz (a szöveg alapján helytálló megállapításokat). Az utasításban egyértelműen szerepel, hogy I vagy H betűvel kell jelölni az állítás igazságtartalmának megfelelően, semmilyen további megjegyzést nem szükséges hozzátenni. Pl. *A feltűnő, jól látható címert izléstelennek tartották, ezért tiltották. Épp ezért volt az 1. csoport és 2. csoport-balhé.* Az autistákra jellemző lehet a bőbeszédűség is, hogy képtelenek felmérni milyen válasz az elvárt. Úgy gondolom ennek az írásbeli megnyilvánulása, hogy mindenhez megjegyzést tesz ez a fiú. Ez a jelenség a fiú szóbeli megnyilatkozásaiban is jelen van. Az inadekvátság másik megjelenési formája nála a stílusában nem a dolgozatba illő kifejezések használata. Pl. *francba, ramazuri, strobe light hehe.* Az előbeszédyszerűség is megjelenik írott mondataiban: *És aztán, nem tudom, megtetszett egy paraszt embernek, és festett magának egyet, mondván, hogy nem tiltja törvény.* Ez a sajátos vonás a szövegalkotásában hatványozottan van jelen.

Az ASD-vel élő tanulók írásképe jól olvasható. Érdekes, hogy ketten is nagy nyomtatott betűkkel írnak folyószöveget (a három tanulóból). A legjobban teljesítő tanuló alig vét helyesírási hibát. Az egyenrangút írja kötőjellel, illetve a már idézett *2. csoport-balhé* alak nem felel meg a helyesírási szabályoknak. A másik tanulónak már számos hibája van. Az egybeírás és különírás, a hanghosszúság megállapítása okoz nehézséget, illetve a jelöletlen részleges hasonulást következetesen jelölten írja (*külömböző*). A harmadik diák, aki alig néhány kérdésre válaszolt, többségében hibásan is, számos helyesírási hibát vétett (hanghosszúság, egybeírás-különírás, ékezetek, j-ly). A kontrollcsoport tagjai közül senki sem használja a nagybetűs írásmódot a szövegértési teszt kitöltése folyamán. Az olvashatóság kérdése nem minden tanulónál teljesül maradéktalanul. A helyesírás tekintetében nagy egyéni különbségekről számolhatunk be. Van aki hibátlanul dolgozik, és van akinek a munkája hemzseg a helyesírási hibáktól. Az ortográfiai tévesztések ugyanazokon a területeken jelentkeznek, mint az autizmussal élő tanulók esetében.

3.3.2. Az érvelés

A szövegalkotási feladatban véleményt kell kifejteni. Egy Szent Ágoston nyomán kialakult vélekedésről, miszerint a medve az ördög, kell állást foglalni. Az érveléshez lehetőség szerint irodalmi példákat is fel kell használni, az elvárt minimális terjedelem két oldal.

A tartalmi, szerkezeti és nyelvi forma szempontok alapján vizsgálom a hat autista tanuló szövegalkotási produktumát. Egyik diák sem adott munkájának címet. A véleményét mindenki megfogalmazta azzal kapcsolatban, hogy a medve ördög-e vagy sem. Egyetlen fiú van azon az állásponton, hogy a medve az ördög. Négyen a véleménynyilvánítással indítják a fogalmazásukat. Azonban egyikőjük sem fejti ki az állítást, hanem válaszol a feltett kérdésre pl. *Én semmiképpen nem értek ezzel egyet*. A többség a medvét, mint biológiai lényt vizsgálja, senkinél sem jelenik meg, hogy a medve egy metafora vagy szimbólum. Így érveiket többségében a medve természetéből eredeztetik. A témától való elterelődés sem ritka, van aki arról ír, hogy hogyan lehet megelőzni, hogy megtámadjon a medve, illetve hogyan kell viselkedni medvetámadás esetén.

Két diák igyekszik irodalmi példákat hozni a medvékhez kapcsolódóan. Egyikőjük elsősorban gyermekirodalomból és rajzfilmekből, illetve filmekből merít, de a görög mítoszokból is hoz példát. Ezen a listán szerepel például *Micimackó*, *Balu kapitány*, *a gumimacik*, *Tolsztoj A három medve* című meséje és *A dzsungel könyve* is. Azonban ezeket a sokszínű példákat képtelen érvelésében felhasználni, beilleszteni, csupán egymás alá sorolja őket tételesen. Tehát a tárgyi, háttértudás meg lett volna a feladat megoldásához, de az alkalmazásig nem sikerült eljutni. Ő az a tanuló, aki leginkább eltávolodik a témától, először a medvékről ír, majd a medvetámadások elkerülésének lehetőségeiről, végül következik a lista a medvét tartalmazó alkotásokról. A témáról tulajdonképpen egyetlen mondata szól: *Azzal egyet értek, hogy erőszakos*. A másik tanuló, aki irodalmi példával igyekszik alátámasztani érvelését, szintén *Micimackót* választja. Ez a fogalmazás a legjobban sikerült. Kulturális és gondolkodásbeli különbségekre vezet vissza az állítást. Ez a tanuló a középkori és a 21. századi medveábrázolás különbségei alapján arra jut, hogy ma, akik *Micimackón* és állatkerti medvéken nővünk fel nem tudunk ördöggént tekinteni a medvére, de a középkori embernek ez lehetséges volt.

Egyetlen diák van, aki egyetért azzal, hogy a medve maga az ördög. Érvként egy személyes példát mond el. Négy oldalban részletezi egy édesapjával átélt medvetámadás történetét, amelyben lufikba töltött benzinnel segítségével menekülnek meg a medvétől. Ugyan a történet magasfokú kreativitásról tanúskodik, de egy meggyőző érvelésként ez nem olvasható. Továbbá irodalmi példára is próbál hivatkozni: *József Attila is megmondta, hogy a medve veszélyes az emberekre nézve*. Ugyan József Attila verseiben többször is megjelenik a medve, de egy helyen sem az emberre veszélyes lényként (vö. József Attila összes költeménye).

Egy példa arra, hogy az autista tanuló mennyire szó szerint, racionálisan értelmezi a szöveget, és ebben a kontextusban gondolkodva rendkívül logikusan cáfolja meg az idézett szöveget. A feladat leírásában szerepel, hogy a medvének sok egyéb mellett a paráznaság is a bűne. *Rohadjak meg, ha létezik medve-házasság, medve-esküvő. Tudtommal a paráznaság jelentése a házasságon kívüli szex. Mivel házasság nincs, azt sem tudjuk megmondani mi van rajta kívül.* Mindezt két halmazábrával is szemlélteti, egyik az embert, másik a medvét és a házasság kapcsolatát mutatja.

A szerkezet vizsgálata során megállapítható, hogy több esetben a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármas tagolása sem található meg. Bevezetés helyett általában az állásfoglalás áll: Egyetértek vele/ nem értek egyet vele. Egy esetben pusztán egy-egy mondat a bevezetés és a befejezés, mindkettő az állásfoglalást tartalmazza. Két dolgozatban egyáltalán nem található meg a szöveg részekre bontása, tagolása. Egy továbbiban teljesen külön álló részekként szerepelnek az egyes elemek, egyáltalán nincs kapcsolat közöttük (lásd fent). A dolgozatok felében a törekvés megjelenik a szöveg tagolására. Egy másik diák explicitté is teszi a különböző egységek határát: *második fejezet, harmadik fejezet, konklúzió* három pontja. Ezzel áthágva az érvelés megszokott kereteit. Egy szövegalkotás található a mintában, amely a tagolásnak megfelel: arányos, az egyes részeknek funkciójának megfelelő tartalommal tölti meg az egységeket. Bár a bevezetés nála is így kezdődik: *Nem.*

A gondolatmenet, felépítés többnyire logikus, követhető. Például az egyik tanuló szisztematikusan végigmegy az ágostoni idézet állításain. De ennek ellenpéldája is megtalálható, mikor a különféle elemek csak egymás mellett szerepelnek. Jellemzően kevés vagy nem meggyőző érvet használnak fel a fogalmazás során, de vannak olyanok, akiknek ez nem jelent problémát.

A terjedelem tekintetében elég változatos képet mutatnak a diákok. Van aki fél oldalt írt és van, aki négy lapot is telekörmölt. Ketten írtak túl keveset és ketten feleslegesen hosszút. Az egyik fiú folyamatosan tematizálja is a terjedelmi elvárást: *És most elkezdjük húzni a szót! Mert ebből nem lesz máshogy két oldal. (...) Huh. Egy oldal kész. Nagyobb betűkkel kell írnom, ha ezt az oldalt is meg akarom tölteni.*

A dolgozat stílusát vizsgálva általában mutatnak hiányosságokat az írásbeli érvelésnél elvártakhoz képest. A személyes példát elmondó gyermek alkotása imitálja az élőbeszéd monológ helyzetét. Hosszú, többszörösen összetett mondatokban fogalmaz, melyeket nehéz lenne tagolni. A mesélés szituációját idézi: *a medve, rosszul mondtam, nem hirtelen megijedt, hanem anyira (...).* A hangnem és stílus sok helyen nem felel meg a szituációban

elvárt beszédstílusnak. Általánosságban is elmondható, hogy jellemzően többszörösen összetett mondatokból építik fel a fogalmazásukat. De található olyan dolgozat is, melyben helyenként rövid, egyszerű mondatok egymásutánja olvasható. Helyesírási és nyelvtani hibákban is bővelkednek a dolgozatok. Utóbbira példák az állítmány és az alany egyeztetésének hiánya (*a medvék rengeteg kárt okoznak a kisebb városokban, falvakban mert ahol kaja szagát érzi és ha nincs ember a közelében odamegy*), a tárgyrag elhagyása (*csak történetek hallhattak*). A helyesírási hibák legnagyobb számban a vesszők hiányából erednek. Jellemző helyesírási hiba az egybeírás, különírás eltévesztése, a hanghosszúságban való tévedés. De előfordul tulajdonnév és mondatkezdés kisbetűs írással (pl. *micimackó*), szó és határozórag különírása (*eszem be jut*) is. Sok a szlenges kifejezés (pl. *simán odamerészkedik*), adathozható durva stílusminősítésű kifejezés (pl. *rohadék*) és káromkodás is, bár kicsillagozva (*k*rva*). De előfordulnak pozitív kiemelkedő példák is: retorikai kérdés használata (*Egy ilyen állat lenne az ördög?, Ők mégis mit tudhattak medvéről?*), szakszóhasználat (pl. *predáció*).

Az egyik fiú, aki a szövegértési tesztben is folyamatosan kommentálta a kérdéseket, saját munkáját, szövegalkotásában is megjelenik ez az önreflektáló tevékenysége. Fentebb olvasható, hogy folyamatosan tematizálja az íráskényszert, a terjedelmet, kortárs irodalmi szövegekben olvashatók hasonlóak. Szintén a szövegértésben, spontán beszédében és a szövegalkotásban is tetten érhetők a durva kifejezések. Legsúlyoságesebben a szövegalkotásában jelennek meg. Érdekes továbbá nála a nyomtatékosítás, az indulati töltés kifejezése. A szóbeli közlésekben használatos *Pont*, több írásjel használata (*Vagy talán Ágoston bácsi két szemével látta az ördögöt???*), valamint a nagybetűs írásmód (*SIKERÜLT KÉSZRE ÍRNOM MIND A HÁROM OLDALT!!!!*). Utóbbira szintén többször reflektál maga is pl. *büdös CapsLock*. Írására jellemző a szóbeliségre hasonlító szerkezetek használata, valamint van egy nagyon sajátos humora.

További érdekesség, hogy két tanuló ábrával látja el a szövegalkotási produktumát. Az egyik a már említett medveházassághoz kötődő halmazábra, valamint a medvével való személyes találkozás emlékét egy skicc is díszíti az eseményről. További szerkesztésszerű sajátosság, hogy egyfajta lábjegyzetként az egyik érvelés alján szerepel egy tipp: hogyan érdemes viselkedni, ha találkozunk egy medvével.

Összefoglalva, kevés, nem eléggé meggyőző érvet sorakoztatnak fel, a témátartás sem megfelelő minden esetben. Az autistákra jellemző, hogy szó szerint értelmezik az információkat, a fikció és valóság elválasztása nehézséget jelenthet számukra. Ezt példázza, hogy nem ismerik fel, hogy ez egy szimbolikus medve és a konkrét élőlényre

gondolva írják a fogalmazásukat. A diákok egyharmada írt tartalmilag elfogadható vagy jó minőségű dolgozatot. De a saját gondolatmenetük többnyire logikusan felépített. A szöveg felépítése, szerkezete is többségében eltér az elvárttól. Helyenként a szöveg egyáltalán nem tagolt, a hármas tagolás is több esetben sikertelen. A szövegkohézió sem tökéletes minden esetben. A szövegterjedelem tekintetében is előfordul túl- és alulteljesítés is. A megfogalmazás stílusa, gördülékenysége is fejlesztésre szorul, sokszor nem a kommunikációs funkciónak, célnak és helyzetnek megfelelő.

3. 4. Az interjú

Az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának foglalkozása után strukturálatlan interjút készítettem a foglalkozás két vezetőjével. Mindketten abban az iskolában dolgoznak évek óta, ahol az órai megfigyeléseket végeztem, egyikőjük a vizsgálatban részt vevő tanulók magyartanára. A pedagógusokat elsősorban az általuk tanított autizmus spektrumzavarral küzdő diákok nyelvi és kommunikációs kompetenciáiról kérdeztem. Elmondták, hogy a gyakorlatban sok szempontból nem azzal találkoznak, ami a szakirodalomban olvasható az ASD-vel élő gyermekekről, főleg nem a nyelvi kérdések tekintetében. Bár hozzá kell tenni, hogy az enyhe spektrumzavarú autisták integrálhatók, az Aspergeresek verbális képességei kifejezetten jók. Az általa tanított autistákra a nyelvi képességek, nyelvi kifejezőkészség kifejezett gyengesége nem jellemző (szintén hozzá kell fűzni, hogy általában a közoktatásban valami miatt kihullott, problémásnak mondott gyerekek járnak nagyrészt az iskolába). Sőt többen közülük kifejezetten jól teljesítenek magyar nyelv és irodalomból. Említi egy diákját, akivel igazi élvezet beszélgetni, olyan fordulatosan és szépen beszél, kitűnően tud angolul is. Tanított azonban gyengébb nyelvi képességű tanulókat is. Pályája során egy nem vagy alig beszélő autista lánnyal találkozott, vele nem sikerült eredményt elérni, nem is maradt az iskolában.

Nehézségnek nem a kommunikációt, a nyelvi képességeket látja, tapasztalatai alapján az empátia sem jelent gondot. Azonban az igaz-hamis, fikció és valóság elválasztása problémás, nehezen feldolgozható az autizmussal élő gyermekek számára. Jellemző rájuk a szélsőséges racionalitás. Példának hozza egyik autizmussal élő tanulóját, aki minden szövegértési tesztben talál hibát, felfedez minden apró logikai bukfencet, kijavítja a nem tökéletesen jól feltett kérdéseket. További általános jellemzőként említi, hogy nem fejeznek be dolgokat (pl. gyakran csak részleteket rajzolnak), ezt görcsösségüknek tulajdonítja.

A két pedagógus elmondja: régebben az autistákat érzéketlennek tartották, ma teret nyert az az elképzelés, hogy éppen ellenkezőleg: túlérzékenyek, ezért vonulnak vissza a saját világukba. Utóbbi elképzelést tartják valósnak, úgy gondolják, hogy az iskolában és a klubban, ahol dolgoznak, azért tudnak eredményt elérni, fejlődni a gyermekek, mert végre biztonságban érzik magukat, olyan környezetben vannak, ahol kinyílnak. Erre példa a depressziós autista fiú, aki a foglalkozáson befejezte egy képét és beszédessé vált. (Majd ettől az érzéstől meg is ijedt, a következő alkalomra nem akart jönni.) Számos kedves anekdotát idéznek fel az autisztikus tanítványaikkal kapcsolatban.

4. Következtetések

A kutatásomban résztvevő tizenkét ASD-vel élő kamasz beszédprodukciós, percepció, szövegértési és -alkotási eredményei igazolják a hipotézisemet: az autisztikus spektrumzavarral küzdő és integráltan oktatott tanulók kommunikációs készségei, nyelvi képességei fejlettek, azonban bizonyos sajátosságok jellemzők a kommunikációjukra. Hangsúlyozandó, hogy csak az enyhe spektrumzavarú gyermekek integrálhatók, az Asperger-szindrómások verbális képességei jók. Továbbá alacsony számú, nem reprezentatív mintával dolgoztam, így a következtetések csak a vizsgált populációra vonatkoznak, de valószínűsíthetően szélesebb körű vizsgálattal is hasonló eredményekre jutottam volna.

A szakirodalom és a kutatásom eredményei is alátámasztják, hogy az autizmussal élő gyermekek nagyon heterogén csoportot képeznek, egyénenként nagyon változó a fejlődési rendellenesség megjelenése. Így bizonyos eltérések, sajátosságok csak egyes egyénekre és nem a teljes vizsgálati mintára vonatkoznak. Az viszont elmondható, hogy minden vizsgálati személy nyelvhasználatában, kommunikációjában detektálható valamilyen autizmus-specifikus jegy.

A vizsgálatban résztvevő fiatalok többségében szívesen, bőbeszédűen, a kölcsönösséget is figyelembe véve kommunikáltak (de nem mindenki). A spontán beszéd vizsgálata alapján megállapítható, hogy az autizmussal élő fiatalok képesek magas szintű, adekvát, élvezetes kommunikációra. A beszédhelyzetek szerint inkább a monológ helyzetek tűnnek az erősségüknek. Dialógusokat, polilógusokat is folytatnak, jellemzően sikeresen és érthetően. Azonban párbeszéd során jobban kiütköznek a szakirodalomban olvasható deficitek. A vizsgálati személyek közül némelyeknek nehézséget okoz a beszélőváltás, a fatikus funkció megértése, esetenként a beszélgetőpartner célzásainak meg nem értése, az elhangzottak szó szerinti értelmezése nehezíti a beszélgetést. Beszédükben gyakran humorizálnak, a nyelvi humor is folyamatosan jelen volt a kötetlen társalgásokban, élnek az irónia eszközével is. Utóbbi nyelvi eszközök használata ellentmond a szekunder irodalom téziseinek. Az anyanyelv magas szintű elsajátítása mellett képesek idegen nyelven való kommunikációra is.

A kutatás résztvevői beszédükben képesek voltak választékos megnyilatkozásra, a disztinkció a tartalmas szavak mellett a funkciószavak körében is megjelent. Használtak szakszavakat, idegen kifejezéseket, aktív szókincsük gazdagnak mutatkozott.

Azonban adatolható volt téves szóválasztás, idegen szó helytelen alakban való használata. Többen gyakran élnek trágár kifejezésekkel, akár órán is. E mögött a társadalmi, szociális normák meg nem értését gyaníthatjuk. Érdeemes lenne további szókincsvizsgálattal, illetve szóaktivizálási teszttel vizsgálni az autista fiatalok szókincsét. Mind e mellett változatos szintaktikai struktúrák építik fel beszédüket.

A spontán beszéd területén a dialógusfolytatás mellett leginkább szupraszegmentális szinten voltak tetten érhetőek az autizmus-specifikus sajátosságok. A beszédtempó jellemzően kissé eltér a tipikustól, előfordul lassú és gyorsabb tempójú beszéd is. A szünetek időtartamában adatoltam eltérést a tipikustól (Roland jóval rövidebb szüneteket tart, Peti hosszabbakat). Ez néha nehezíti a kommunikációjuk megértését. A beszédük kissé ritmustalan, találkozhattunk dadogó, szaggatott beszédmóddal is. Több tanulóra megnyilatkozásaira jellemző volt a monotonia, illetve a sajátos hangszín. A prozódia ezen elemei voltak jellemzően atipikusak, a hangerő, dallam és hangsúly tekintetében nem található autizmus-specifikus jellemző. A kutatás eredményei szerint az aspergeres fiatalok beszédében is megjelennek a megakadásjelenségek, ezek jellemzőek az egyénre. Azonban használatuk, előfordulásuk, típusaik nem voltak eltérőek a nem autista beszélőkéitől.

A kiinduló feltételezéssel ellentétben a beszédértés indirekt vizsgálata alapján súlyos beszédértési nehézségeket semmiképpen sem tételezhetünk fel a kísérleti személyek esetében. A kommunikáció sajátosságainál már volt szó róla, hogy esetenként az implikált tartalmak megértése okoz nehézséget, illetve a szó szerinti értelmezés is eredményez félreértést. De nagyjából az ilyen tartalmakat is sikeresen dekódolják, legalábbis viselkedésük, reakciójuk alapján ez feltételezhető. A frontális órai tevékenységekben is részt vesznek, inkább a passzivitás felé mozdulnak el, minthogy viselkedésükkel zavarnák az órát. Azonban egy-egy tanulónak vannak az óra menetét megtörő megjegyzései. Ezek esetlegesen lehetnek beszédfeldolgozási nehézség következményei is, vagy figyelemzavar, családi problémák, unalom, a szociális normák megsértése stb. is állhat a háttérben. A szakirodalom a beszédfeldolgozás nehézségeit jelzi. A szekunder irodalom és a fenn említett eredményeim összehasonlítására célszerű lenne célzott beszédértési vizsgálatokat is végezni.

A szövegértési teljesítmény – ugyan ezen a területen kevés adattal rendelkezem – megfelelő szintű, a tipikus fejlődésű gimnazisták átlagos teljesítményét eléri, sőt kicsit magasabb is – a várakozásokkal ellentétben. Az autista és a nem autista csoportnak is az összetett választ, összefüggések felismerését elváró kérdések okoztak nehézséget. Általános pedagógiai tanulság, hogy jelöljük az elérhető pontszámot az egyes kérdéseknél.

Fejlesztendő mindkét csoportnál a saját szavaival való szó- és mondatmagyarázat. Meglepően – a szekunder irodalommal ellentétben – az olvasott információkkal kapcsolatos feladatvégzésben az ASD-vel élők teljesítettek jobban. A vázlatírásban jelentős különbség volt a két autizmus spektrumzavarral élő tanuló között, a nem autista gimnazisták gyakorlottnak bizonyultak a lényegkiemelésben.

A hipotézis beigazolódt, miszerint az autista fiataloknak lesznek nehézségeik az önálló fogalmazás létrehozásával. Itt a legnagyobb a szórás a teljesítményben és a legegységibbek a különbségek. A szerkezeti felépítés, illetve a kommunikációs funkcióknak és tartalomnak megfelelő nyelvi forma használata, a konkrétól való elvonatkoztatás (metaforikus értelmezés) mindenkinek okozott kisebb-nagyobb problémát. Többeknek nehézséget jelentett a megfelelő érvek kiválasztása, a témának megfelelő produktum megalkotása, a tagolás. Az általános nehézségeken kívül az individuális sajátosságok a következők: különféle rajzok, ábrák is előfordulnak a szövegekben, valamint tipográfiai elemeket is alkalmaz (nagybetűs kiemelés, írásjelek halmozása) egy diák. Az előbeszédszerűség és az önreflektivitás is megjelenik. A négy vizsgált nyelvi készség közül a szövegalkotási kompetencia bizonyult a leggyengébbnek.

A hospitálások és az interjú alapján leszögezhető, hogy az autista gyermekeknek fejlődésükhöz, tehetségük kibontakoztatásához elfogadó, támogató légkörre és ilyen tanári attitűdre van szükségük. Fontos az egyéni odafigyelés, az értő figyelem a diákok felé, az önmagához viszonyított, egyéni értékelés, a pozitívumok kiemelése. A tanárok, foglalkozásvezetők tapintatosan jelzik a diákok felé, ha valamin változtatniuk kellene. Bizonyos sajátosságokkal szemben toleránsak pl. nem szólnak a káromkodásért.

Összességében a nyelvi teljesítmény magas szintű, a feltételezetténél és a szakirodalom által előjelzetténél jóval magasabb szinten teljesítenek a diákok; azonban számos lehetséges nyelvi-kommunikációs fejlesztési terület, feladat rajzolódik ki. A már többször hangsúlyozott individuumhoz illeszkedő fejlesztés képzelhető csak el. A fejlesztést a képességstruktúra tekintetében kell kialakítani. A minden napi élet szükségleteinek, a minél önállóbb élet, a társadalomba való beilleszkedés és a munka világában való boldogulás céljainak megfelelően kell megtervezni a foglalkozásokat. A fejlesztés legszükségesebb területeit (nyelvi, kommunikációs, szociális interakciók, gondolkodás, viselkedés) az egyéni jellemzőknek megfelelően kell kijelölni, lehetőség szerint egyszerre több területet is fejleszteni. Fontos az egyénenként, a speciális szükségleteknek megfelelő foglalkoztatás és a csoportos tevékenykedtetés is. A nyelv és kommunikáció tekintetében a dialógusfolytatás az egyik lehetséges fejlesztési pont. Adhatók a TEAACH-módszerben is

alkalmazott beszélgetésindítók, beszélgetési stratégiák, vizuális jelzők (pl. beszélő korong), amik szabályozzák a megszólalásokat és a beszélőváltásokat. Ezt a területet jól össze lehet vonni a társas képességek, az adekvát viselkedés fejlesztésével. Például a szociális történetek kapcsán is lehet beszélgetni, ki lehet mozdulni, ahol az adott helynek megfelelő írott és íratlan társadalmi szabályoknak megfelelően kell kommunikálni és viselkedni. Természetesen ezeket a szabályokat meg kell beszélni. A beszédtechnika eszközei és feladatai is jól hasznosíthatók lehetnek a szupraszegmentumokkal való megfelelő bánásmód és a pontos artikuláció kialakítása területén. A szövegalkotás fejlesztése a kísérleti személyek számára szükségesnek bizonyult, a magyaróra erre megfelelő terep. Az önálló fogalmazás megírásához adhatók egyszerű szabályok, melyek kezdetben látható helyre ki is függeszthetők. Pl. A bevezetésben fogalmazd meg teljes mondatokban, hogy mi az írásod témája!. Panelmondatok, jellegzetes formák is taníthatók. Érdekes kész szövegek szerkezetét megvizsgálni, a különféle szövegegységek felépítését, funkcióját átbeszélni. A stílusgyakorlatok és a szókincsbővítés segíthet a szövegtípusnak megfelelő stílus kialakításában. Természetesen mindehhez sok gyakorlás is nélkülözhetetlen.

A társadalmi érzékenyítés, mint általános pedagógiai feladat, valamint az autisták esetében az önismeret-fejlesztés területén alkalmazni lehetne az ASD-vel élő szerzők írásait. A magyarórába az önéletírás, emlékiratok műfajának kapcsán akár integrálható, megemlíthető lehetne az oktatási-nevelési folyamatban. Ilyen írások: Gunilla Gerland Egy valódi ember, Temple Grandin – Margaret M. Scariano Segítség! Autizmus!, Therese Joliffe – Richard Landsdown – Clive Robinson Egy személyes beszámoló, John Elder Robinson Nézz a szemembe, továbbá Marc Segar, Jim Sinclair, Sean Baron stb. művei.

További lehetséges kutatási terület a nyelvi és kommunikációs képességek tekintetében az olvasás, a felolvasás, a versmondás, a tervezett beszéd vizsgálata, a nonverbális kommunikáció használata és felismerése az autizmussal élő személyeknél. Szélesebb minta és több szakember bevonásával is további értékes adatokat lehetne nyerni, hogy jobban tervezhető legyen az autizmussal élő fiatalok fejlesztése.

5. Melléklet

5.1. A spontán beszéd leirata

Az elhangzó válaszok lejegyzése a BEA beszélt nyelvi adatbáziséhoz hasonlóan készültek: a szöveget helyesírásban, de központozás nélkül jegyeztem le. Nagybetűk csak a tulajdonneveket jelölik. A szüneteket és a szóbelsei szüneteket is □ jelöli. A hezitálásokat az elhangzásnak megfelelően, három betűvel jelölöm. A nyújtásokat (megkülönböztetésképpen) két betű jelöli. A grammatikai hibákat, hangkihagyásokat szögletes zárójelek között tüntetem fel. A megakadásjelenségek félkövérrel szedettek (Gósy 2008). A műszerekkel elemzett spontán beszéd az asperger-szindrómás kamasz Esély műsorban elhangzó megnyilvánulásai. Roland összes megnyilatkozása 167 s (2, 78 min), ez öt válaszából adódik össze:

kék **azér[t]** mert e betűk vannak a szeretet **szóval** [szóban] □ (0,215 s) és **ööö** (0,629 s) □ (0, 344) és □ (0, 296 s) **hát** ezért és az e betű az nekem kék □ (0,5 s) és ezért kék a sárga meg □ (0,4 s) **öhm** (0, 65 s) □ (0,12 s) ennek több □ (0, 16 s) **vona[t]kozása** is **öhm** (0,549 s) lehet, mivel **aa** férfi általában a Napot jelképezi és **aa** □ (0, 432 s) Föld □ (0, 103 s) pedig **ööö** (0, 278 s) kék zöld türkizkék **ööö** (0, 621 s) **színekkel** [színekben] □ (0, 111 s) bővelkedik és a férfi és a nő **felbon[t]hatatlan szer[e]tetközössége** □ (0, 485 s) vagy lehet az is hogy az egyik Isten a másik Szűz Mária azaz hogy földi és emberi **ööö** (0, 617 s) összetalálkozás és a megváltás (össz: 32 s)

emlékeztem a párizsi **uta'zásomra** a családommal □ (0, 255 s) és ott nagyon sok impresszionista képet láttam □ (0, 502 s) és próbáltam úgy előadni □ (0, 743 s) azt a képet **ööö** (0, 413 s) amit lefestettem □ (0, 392 s) hisz egy picit megtetszett ez a stílus □ (0, 12 s) és □ (0, 912 s) lényegében a szeretet az egyik alapelve az embereknek □ (0, 83 s) hisz anélkül nem létezik kommunikáció **hiisz ööö** (0, 409 s) □ (0, 271 s) a szeretet igény is hogy igényem van a másik ember közösségére □ (0, 279 s) találkozás a másikkal vagy Istennel vagy embertársammal □ (0, 16 s) és □ (1, 25 s) **ezér[t]** a legfontosabb a szeretet meg egyrészt **ezz** egy örömteli □ (0, 752 s) **áhm** (0, 36 s) érzélem is □ (0, 103 s) hisz van a szeretet ellentéte is ami viszont a gyűlölség □ (0, 264 s) amivel **ugyanú□**(0, 103 s)**gy** □ (0, 352 s) kifejezzük **aaz** érzelmünket csak az egy negatív érzélem ami rossz szándékot szül □

(0, 248 s) a szeretettel pedig **ööö** (0, 379 s) □ (0, 328 s) megnyerjük [**muu**] másokat Istennek hogyha □ (0, 696 s) vallásosak vagyunk meg □ (1, 44 s) **meg** boldogságot adunk tovább a másik embernek (össz: 55 s)

a □ (0, 111 s) Vadaskert **ööö** (0, 605 s) kórházból hallottam erről a foglalkozásról ahol nagyon sok embernek segítenek **ööö** (0, 475 s) és ez egy hatalmas előrelépés volt számomra hogy ide **bek bekerülhettem** hisz **aa** társaság **ööö** (0, 497 s) meglehetősen jó □ (0, 112 s) és az iskola itt is beéri véleményem szerint izgalmas foglalkozásokon vehetünk részt, □ (0, 152 s) **ööö (0, 327 s)** □ (0, 248 s) poénokban gazdag □ (0, 168 s) le se lehet tagadni □ (0, 8 s) és **ööö** (0, 375 s) □ (0, 240 s) foglalkozunk valamilyen formában a művészettel, rajzolás[**sal**], festés[**sel**] □ (0, 104 s) és ez nekem nagy örömet jelent hisz magam is szeretem a művészetet □ (0, 592 s) különösképpen a zenét □ (0, 120 s) **ööö** (0, 664 s) □ (0, 143 s) és **ööö** (0, 289 s) □ (0, 928 s) nálunk a foglalkoztatók is sok olyan ismerőssel fel tudtam venni a kapcsolatot □ (0, 378 s) klubban kívüli **ööö** (0, 389 s) ismerősökkel **akik** □ (0, 383 s) **akikkel** egyébként nehéz lett volna (össz: 43 s)

máshogy gondolkozunk □ (0, 256 s) ez **aea** zelsődleges szempont □ (1, 279 s) máshogy látjuk a világot □ (0, 767 s) beszédkészségü[**n**]**k** nem annyira jó □ (0, 704 s) de be tudják mutatni hogy ők is **ööö** (0, 277 s) □ (0, 224 s) képesek barátkozni és szükségük van az emberi kapcsolatokra attól függetlenül hogy képekben képesek gondolkodni □ (0, 216 s) jómagam **ööö** (0, 224 s) képek alapján tanulok □ (0, 455 s) és ez befolyásolja a tanulmányi átlagomat jó irányban. (össz: 22;8 s)

tömegközlekedés meg minden egy aspergeresnek □ (0, 141 s) egy attribútuma □ amit nagyon **szeret[ünk]** □ (0, 375 s) csinálni, és erre külön □ (0,1 46 s) **ööö** (0, 187 s) klub is van □ (0, 588 s) amiin □ (0, 224 s) **aminek** az **egyik vezetője vagy egyik előkelő embere** □ (0, 119 s) a Tüskevár egyik tanulója a Stefka Dani (össz: 15 s)

5.2. A szövegértési feladatsor

Egy új színrend: a címertan

(1) Az első címerek a 12. században születtek. Megjelenésüknek a csatamezőn és a lovagi tornákon egyszerű materiális oka volt: a harci felszerelés fejlődése. A sisak és a páncéling felismerhetetlenné teszik a lovagokat, ezért elkezdenek a pajzsuk nagy felületére különféle alakokat (állatokat, növényeket, mértani alakzatokat) festeni, ami segíti felismerni őket a csata forgatagában. De ez az érv nem magyaráz meg mindent. Ennél jóval lényegesebb oka a címerek megjelenésének az új társadalmi rend, amely átalakítja az uralkodó osztályt. Az ekkor egyre jobban elterjedő apai ágon öröklődő családnevek és gyorsan változó öltözködési szokások mellett a címerek lesznek egy új, átalakuló társadalom identitásának új formái. Először egyediek és csak a harcosokhoz tartoznak, de apránként kiterjednek az egész rokonságra, és a nemesi családokban öröklődővé válnak. A nők is elkezdik használni. Később a 13. század során használatuk elterjed a papság, a polgárság, a kézművesek, sőt, néhány vidéken még a parasztság tagjainak körében is. Végül pedig, valamivel később, különböző csoportok készítenek címet: városok, céhek, apátságok, káptalanok, különféle intézmények és bíróságok.

(2) Társadalomjogi szempontból helyre kell tennünk egy közkeletű tévedést, amelynek semmi történeti alapja nincs: nem igaz, hogy csak a nemeseknek lett volna joguk a címerhez. Semelyik történeti korban, egyetlen országban sem volt a címerviselés valamely társadalmi osztály privilégiuma. Minden egyén, család, csoport vagy társaság mindig és mindenhol szabadon választhatott és használhatott egyéni címet, azzal az egyetlen feltétellel, hogy nem bitorolhatta el valaki másét. Éppen ezért, minthogy egyszerre identitásjelzések, a birtoklás jelei és díszítőelemek, számtalan tárgyon, műemléken, dokumentumon találhatók meg, melyek azonosíthatnak.

(3) A címerek két elemből állnak: formákból és színekből, amelyek egy különböző kontúrú pajzson foglalnak helyet. A háromszög alak, amely a középkori pajzsokból származik, egyáltalán nem kötelező, csupán ez a legelterjedtebb. Ennek közepén a színek és a formák felhasználása szabályozott. nem sok, de szigorú szerkesztési szabály érvényes rájuk. Ezek az előírások különböztetik meg legnyilvánvalóbban az európai címereket más emblématípusoktól, amiket más kultúrák használnak. A legfontosabb szabály a színhasználatra vonatkozik. Az alakokkal ellentétben, melyek repertóriumra nyílt, a színekből csak néhány áll rendelkezésre (hat volt általánosan elterjedt a középkorban), és a francia heraldikai nyelvben saját nevet viselnek: arany (or), ezüst (argent, fehér), vörös

(gueules), kék (azur), fekete (sable), zöld (sinople). Megfigyelhető, hogy a középkor óta ezek maradtak a nyugati kultúra alapszínei.

(4) (...) A címertan nem akárhogyan alkalmazza a hat színt. Két csoportba osztja őket: az elsőbe a fehér és a sárga tartozik; a másikba a vörös, a fekete, a kék és a zöld. A színek alkalmazásának alapszabálya tiltja két ugyanabba a csoportba tartozó szín egymásra vagy egymás mellé helyezését (az egészen apró részleteket leszámítva). Vegyük azt a példát, ahol a címeren egy oroszlán szerepel. Ha a mező színe fekete (sable), az oroszlán lehet fehér (ezüst), vagy sárga (arany), de nem lehet kék (azur), vörös (gueules), sem zöld (sinople), hiszen ezek ugyanabba a csoportba tartoznak, mint a fekete. És fordítva, ha a címermező fehér, az oroszlán lehet fekete, kék, vörös, vagy zöld, de sárga nem. Ez az alapvető szabály a heraldika kezdetei óta létezik, és mindig mindenhol tiszteletben tartották (a szabály megszegése egy címercsoportnak ritkán több, mint 1%-ánál figyelhető meg). Feltételezik, hogy a római hadsereg hadi jelvényeiből és lobogóiból ered – melyek hatása az első címerekre jelentős volt – és elsősorban a láthatóság kívánalmával függött össze. Az első, mindig bikróm címerek valójában olyan vizuális jelek voltak, melyeket messziről is látni kellett. De ez nem elegendő a minden előzmény nélkül feltűnő szabály mélyebb okainak megmagyarázására. Valószínűleg része van benne a feudalizmus korának gazdag színszimbolikájának is, mely ekkoriban megy át teljes átalakuláson. Az új társadalmi rendnek – annak, amelyik az 1000. év után alakul ki Nyugat-Európában – egy új színrend felel meg: a fehér, a vörös, és a fekete már nem a három alapszín, mint az ókorban és a kora középkorban volt. Ezentúl a kék, a zöld, és a sárga ugyanazt a szerepet tölti be a társadalmi életben és a vele összefüggő szociális kódban.

(5) Az ekkor megszülető heraldika egyike ezeknek a kódoknak, és talán a legeredetibb. Egy szorosan körülhatárolt világban születik – a háborúk, a lovagi tornák és a lovagság világa ez -, de gyorsan elterjed az egész társadalomban, és ráerőszakolja a saját osztályozását és értékrendjét, például azzal, hogy a színek hierarchiáját is átalakítja. (...)

(Michel Pasoureau: A fekete: egy szín története. Bp. Kalligram, 2012)

1. Mikor születtek az első címerek?
2. Mi volt megjelenésük oka?
3. Hogyan terjedt a társadalomban a címerhasználat szokása?
4. Kinek lehetett címere?
5. Mi volt a címerhasználat feltétele?
6. Milyen elemekből áll egy címer?

7. Milyen színek találhatók a középkorban egy címeren?

8. Hogyan csoportosítják a színeket?

1. csoport	2. csoport

9. Az alábbiak közül melyik címer(ek) szabályos(ak)? Jelöld X-szel!

Kék mezőben zöld oroszlán

Zöld mezőben kék sas

Fehér mezőben vörös medve

Vörös mezőben kék sárkány

10. Miért volt ez a szabály?

11. Melyek voltak az alapszínek az 1000. év előtt Nyugat-Európában?

12. Milyen világban születik meg a heraldika?

13. Magyarázd meg a következő szavak jelentését:

céh, privilégium, bitorolni, heraldika, hierarchia

14. Fogalmazd meg saját szavaiddal a következő kifejezéseket:

„Ezek az előírások különböztetik meg a legnyilvánvalóbban”

„Elsősorban a láthatóság kívánalmával függött össze”

15. A szöveg alapján dönts el, hogy a következő állítások igazak vagy sem. Jelöld I, illetve H betűvel!

Tegnap találtam egy a káptalan címerével megjelölt lovat.

Egy parasztot 25 botütésre ítélték, mert címert használt.

Nem bűn más család címerét használni.

A középkorban sok 10-12 színből álló címert használtak.

A feltűnő, jól látható címert ízléstelennek tartották, ezért tiltották.

16. Írj egy rövid vázlatot a szöveghez!

17. A színek jelölésével tervezz magadnak egy szabályos címert!

5.3. A szövegalkotás feladata

„A medve az Ördög. Sötét és szőrös, mint az, kegyetlen és ártalmas, ugyanúgy szereti a sötét és titkos helyeket. Különben is hova tűnik a medve, amikor minden évben téli álomba vonul? A sötétség birodalmába, tehát a pokolba. Ezért a felsorolhatatlanul sok a bűne: brutalitás, gonoszság, paráznaság, tisztátalanság, mohóság, lustaság, harag.”

(Michel Pastoureau: A fekete egy szín története. Bp., Kalligram, 2012)

Ez egy koraközépkori teológiai vélemény a medvéről, Szent Ágoston nyomán. Egyetértesz vele? Fejtsd ki véleményedet, hivatkozz lehetőleg irodalmi példákra is, legalább két oldalban!

6. Bibliográfia

- Dr. Altmann Anna – dr. Gurbai Sándor – Jónás Tünde – Kapronczay Stefánia – Széplaki Mirjam 2010. Útmutató autizmussal élő felnőtteknek és szüleinek. Autisták Országos Szövetsége. Budapest.
- Balázs Anna 2000. Az autista gyermekek az oktatásban és az iskolában. In: Illyés Sándor szerk., Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGyk. Budapest. 629–654.
- Baron-Cohen, Simon – Bolton, Patrick 2000. Autizmus. Osiris Kiadó. Budapest.
- Bognár – Bíró – Marossy-Dévai 2009a. Autista tanulók a közoktatási rendszerben. In: Petri Gábor, Vályi Réka szerk., Autizmus-tény-képek. Autisták Országos Szövetsége. Jelenkutató Alapítvány. Budapest. <http://www.esoember.hu/file/autizmus-teny-kepek.pdf> (2013. november 8.)
- Bognár – Bíró – Marossy-Dévai 2009b. Autizmussal diagnosztizált népesség a közfinanszírozott egészségügyi és a közoktatási rendszerben. In: Petri Gábor, Vályi Réka szerk., Autizmus-tény-képek. Autisták Országos Szövetsége. Jelenkutató Alapítvány. Budapest. <http://www.esoember.hu/file/autizmus-teny-kepek.pdf> (2013. november 10.)
- Csányi Yonne 2000. A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor szerk., Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGyk. Budapest. 377–408.
- Gosztonyi Judit 2009. Fejlesztő foglalkozások autista gyermekkel. In: M. Tamás Márta szerk., Fejlesztőpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 359–365.
- Gádoros Júlia 2007. A gyermekpszichiátria körébe tartozó zavarok. In: Füredi János – Németh Attila – Tariska Péter szerk., A pszichiátria rövidített kézikönyve. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest. 419–433.
- Gósy Mária 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. Magyar Nyelvőr 127. 257–277.
- Gósy Mária 2004. Fonetika, a beszéd tudománya. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2005. Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. Beszédkutatás 197–204.

- Havasi Ágnes 2008. Az autizmussal élő gyermekek nevelése-oktatása – amikor a hagyományos nevelés kudarcba fullad. In: dr. Borbély Sjoukje szerk., Kezünkben a diagnózissal. Kézenfogva Alapítvány. Budapest. 73–94.
- Hoffmann Judit – Mezeiné Dr. Isépy Mária 2006. Az autizmussal élők személyiségfejlesztésére irányuló gyógypedagógiai tevékenység. In: Uő. Gyógypedagógiai alapismeretek. Comenius Kft. 134–144.
- Irányelvek = EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Oktatási és Kulturális Közlöny. 2012. november. <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf> (2014. január 2.)
- József Attila 1980. József Attila összes költeménye. <http://mek.oszk.hu/00700/00707/00707.pdf> (2014. január 15.)
- Lord, Carherine – Rutter, Michael 1996. Autizmus és pervazív fejlődési zavarok. Autizmus Alapítvány. Budapest.
- Köznevelési törvény = A nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 162. 2011.
- ÉKsz. = Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós 1980. Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Mesibov, Gary B. 2008a. Az autizmus kultúrája In: Mesibov, Gary B. – Shea, Victoria – Scopler, Eric etal. szerk., Az autizmus spektrumzavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Kapocs Kiadó. Budapest. 29–44.
- Mesibov, Gary B. 2008b. Strukturált Tanítás In: kultúrája In: Mesibov, Gary B. – Shea, Victoria – Scopler, Eric etal. szerk., Az autizmus spektrumzavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Kapocs Kiadó. Budapest. 45–64.
- Mesibov, Gary B. 2008c. Kommunikáció In: kultúrája In: Mesibov, Gary B. – Shea, Victoria – Scopler, Eric etal. szerk., Az autizmus spektrumzavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Kapocs Kiadó. Budapest. 71–111.
- Nat 2012 = Nemzeti Alaptanterv. Magyar Közlöny 66. szám.
- Schopler, Eric 2008. A TEACCH-program eredete és története. In: Mesibov, Gary B. – Shea, Victoria – Scopler, Eric etal. szerk., Az autizmus spektrumzavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Kapocs Kiadó. Budapest. 9–23.
- Szilvásy Zsuzsanna 2010. Foglalkozzunk vele: Fókuszban az autizmus. <http://mek.oszk.hu/10600/10666/10666.pdf> (2014. január 2.)
- Tőke-Farkas Vanda 2011. Autizmus spektrumzavarban szenvedő, nem beszélő gyermekek nyelvi fejlesztésének lehetőségei. Esettanulmány. In: Gecső Tamás – Kiss Zoltán szerk.,

Az alkalmazott nyelvészet integritásának kérdései. Tinta Könyvkiadó. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 112. 254–261.

Valent Brigitta 2010. Középiskolások spontán narratíváinak jellemzői. Beszédkutatás 199–210.

Egyéb felhasznált anyagok forrásai:

Az *Esély* című műsorban az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubja: http://videotar.mtv.hu/Videok/2013/06/07/13/Esely_2013_junius_7_.aspx (2013. szeptember 8.); <http://www.youtube.com/watch?v=jISQYYPIwIE> (2014. január 4.)

A 2013-as középszintű magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi javítókulcsa: http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2013tavasz_kozep/k_magyir_13maj_ut_.pdf (2013. december 10.)

1. kép (az autizmus tünetei): http://www.authelp.ro/kepek/file_2d3355343f16.jpg (2013. december 11.)

4. kép: Az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának nyári táborának a plakátja <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=383813748390939&set=pb.102170253221958.-2207520000.1387361228.&type=3&theater> (2013. december 20.)