

Владимир Е. Трајковски

Ивана Василевска Петровска

ПОДДРШКА НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ И ПОЗИТИВНО РОДИТЕЛСТВО

Прирачник за родители на деца со состојби од аутистичен спектар и
професионалци од нивниот круг на поддршка

Ова издание е подготвено во рамки на проектот „Програма за социјални вештини и позитивно родителство кај деца и семејства со аутизам“, финансиран од Владата на Обединетото Кралство со поддршка на Британската амбасада во Скопје. Мислењата и ставовите наведени во оваа содржина не ги одразуваат секогаш мислењата и ставовите на Британската Влада и на УНИЦЕФ.



British Embassy
Skopje



UKaid
from the British people



МНЗА
Македонско Научно Здружение
за Аутизам

unicef



Издавач:

Македонско научно здружение за аутизам, бул. Гоце Делчев 9А, 1000 Скопје

За издавачот:

Проф. д-р Владимир Трајковски

Автори:

Проф. д-р Владимир Е. Трајковски, претседател на Македонско научно здружение за аутизам, Скопје

М-р Ивана Василевска Петровска, потпретседател на Македонско научно здружение за аутизам, Скопје

Рецензенти:

м-р Радмила Стојковска Алексова

Ирена Лозана

Техничко уредување: Ѓорѓи Поп – Ѓорѓиев

Јазична редакција: м-р Славица Тодорова

Илустрации и дизајн на корица: Борис Петровски

Печати: Студентски сервис - Скопје

Тираж: 500 примероци

CIP - Каталогизација во публикација

Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

616.896-053.2(035)

ТРАЈКОВСКИ, Владимир Е.

Поддршка на социјални вештини и позитивно родителство:

прирачник за родители на деца со состојби од аутистичен спектар и

професионалци од нивниот круг на поддршка / Владимир Е. Трајковски,

Ивана Василевска Петровска. - Скопје : Македонско научно здружение за

аутизам (МНЗА), 2020. - 132 стр. : илустр. ; 30 см

Фусноти кон текстот. - Библиографија: стр. 126-128. - Содржи и: Додатоци

1-3

ISBN 978-9989-2106-1-7

1. Василевска Петровска, Ивана [автор]

а) Аутизам - Деца - Поддршка - Прирачници

COBISS.MK-ID 51446277

© Македонско научно здружение за аутизам, Скопје, 2020

Сите права се заштитени. Овој труд не смее да биде преведен или копиран во целина или негов дел без потпишана дозвола на издавачот (Македонско научно здружение за аутизам). Забрането е какво било складирање и архивирање, електронско приспособување, компјутерско програмирање или користење со некоја слична или различна технологија позната до денес или која ќе се развие подоцна.

Македонско научно здружение за аутизам

Проф. д-р Владимир Е. Трајковски

М-р Ивана Василевска Петровска

ПОДДРШКА НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ И ПОЗИТИВНО РОДИТЕЛСТВО

Прирачник за родители на деца со состојби од аутистичен спектар и
професионалци од нивниот круг на поддршка



Скопје, 2020

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР	7
Поглавје 1. Вовед во состојбите од аутистичен спектар	9
Поглавје 2. Социјални предизвици кај состојбите од аутистичен спектар	15
Развој на основните вештини за социјална комуникација	15
Невербална социјална комуникација	17
Имитација	22
Развој на социјални вештини	23
Игра	23
Развој на вештини за комуникација	28
Разбирање на говорот, јазикот и комуникацијата	28
Однесувањето е комуникација	31
Јазикот кај состојбите од аутистичен спектар	35
Разбирање врзано за контекстот	35
Тешкотии во разбирање на апстрактните концепти	36
Буквално разбирање на рецептивниот говор	36
Ехолалија	37
Вербални ритуали	37
Поглавје 3. Процена на социјалните вештини и рамка за планирање интервенција	39
Процена на социокомуникациските вештини	39
Насоки за избор и соодветна примена на инструментот за процена	40
Инвентар на социокомуникациски вештини	41
Рамка за планирање на интервенција за развој на социјалните вештини	50
Одредување приоритетни потреби	51
Формулирање јасни, специфични и мерливи цели	52
Рамка за развој на основни вештини	55
Поглавје 4. Практики и пристапи базирани на докази во подучувањето	59
Практики базирани на докази	59
Видови пристапи во социокомуникациските интервенции	60
Избор на пристап за интервенција	66
Подучување социјални вештини	67
Создавање можности за подучување	67
Јасни и ситематски инструкции	71
Организираны интеракции	75
Поглавје 5. Поддршка за зајакнување на социјалните вештини	78
Организациска поддршка	79
Организирање на опкружувањето и физичката средина	79
Означување на делови во просторот, поставување граници и етикети	80
Воспоставување правила, процедури и рутини	83
Социјална поддршка	88
Што е визуелна поддршка	88
Видови визуелни поддршка	89

Комуникациска поддршка	98
Бихејвиорална поддршка.....	101
Разбирање на предизвикувачкото однесување.....	101
Управување со предизвикувачкото однесување	102
Поглавје 6. Управување со сензорната чувствителност, исхраната и спиењето.....	105
Управување со сензорната чувствителност	105
Допир	106
Слух.....	107
Вид.....	108
Свесност за телото.....	109
Рамнотежа и движење	111
Мирис.....	112
Вкус.....	113
Тешкотии во спиењето	115
Поглавје 7. Сексуален развој и сексуална едукација кај деца и млади со аутизам.....	117
Сексуален развој кај децата и младите со аутизам.....	117
Фази на типичен сексуален развој	118
Развојна фаза: Инфантилност (0-2)	118
Развојна фаза: Рано детство (2-5)	118
Развојна фаза: Средно детство (5-8)	119
Развојна фаза: Доцно детство (9-12)	119
Развојна фаза: Адолесценција (13-18).....	120
Програма за сексуална едукација на деца и млади со аутизам	120
Референци	125
Додатоци.....	128
Додаток 1.....	128
Додаток 2.....	130
Додаток 3.....	131

ПРЕДГОВОР

Состојбите од аутистичен спектар не престануваат да ја интригираат светската и домашна јавност пред сè поради зачестеноста во нивното појавување, поради нејасните механизми за појава на состојбата и, секако, уште повеќе поради непостоењето унифициран третман. Тешкотиите во сферата на социјалниот развој и остварувањето интеракција и комуникација со средината се сметаат за клучна вулнерабилност кај аутизмот. Тешкотиите во социјалното функционирање се најсилниот фактор што ја предвидува дијагнозата, но и прогнозата кај овие состојби. Во последната декада, истражувањата потврдуваат дека овие рани отстапувања во социјалниот развој придонесуваат за развој на широк спектар предизвици во учењето, што понатаму имаа негативно влијание врз целокупниот развој на детето и врз неговото приспособување во средината.

Нашето практично и теоретско искуство го негира сфаќањето дека децата со аутизам не се социјални или дека немаат желба за социјална интеракција и комуникација. Напротив, децата со состојби од аутистичниот спектар често не располагаат со вештини за секојдневно социјално однесување, па овие тешкотии треба да се препознаат и да се опфатат во една сеопфатна индивидуална програма. Со оглед на важноста на социјалните интервенции за децата со аутизам, императив за професионалците и родителите е да имаат пристап до ресурси посветени на социјалното однесување.

Прирачникот што е пред вас нуди различни пристапи, практики и сугестии базирани на докази за родителски вештини за деца и млади со аутизам. Важно е да се нагласи дека поради хетерогената природа на состојбите од аутистичен спектар, но и воопшто во однос на различните родителски стилови, не постои еден унифициран пристап. Имено, пристапи што се ефикасни кај едно дете, може да се несоодветни и/или неефикасни кај друго. Затоа овој прирачник треба да се третира како водич, имајќи ја предвид варијабилноста на успешноста на одреден пристап во зависност од детето. Сепак, принципите опишани од авторите можат да имаат широка примена и да им бидат од корист на голем број семејства на деца со состојби од аутистичниот спектар. Истовремено, овој прирачник е вредна алатка што ќе им користи на различни профили професионалци вклучени во поддршката на децата во нивната секојдневна работа. Освен семејствата, при конципирање на овој прирачник ги имавме на ум наставниците, специјалните едукатори и рехабилитатори, логопедите, психолозите, педагозите, медицинарите, негувателите во градинките, социјалните работници, личните и образовните асистенти, како и идните професионалци, како што се студентите од Институтот за специјална едукација и рехабилитација и многу други стручни профили кои ќе покажат интерес за оваа тема.

Прирачникот „Поддршка на социјалниот развој и позитивното родителство“ претставува прво вакво четиво објавено во земјава, и тоа на три јазици: македонски, англиски и албански. Во него се обработени 7 поглавја, со кои целосно се опфатени курикулумот за едукација на професионалци и родители и обуките реализирани во неколку јавни установи од социјалната заштита и преку серија виртуелни работилници и вебинари во периодот од јануари до јуни 2020 година. Воведниот дел, во кој се дадени основните карактеристики на ова первазивна состојба,

е подготвен врз основа на материјалот изработен од проф. д-р Владимир Трајковски, користен за потребите на обуките. Второто поглавје ги опишува развојните аспекти на социјалните вештини и социјалната комуникација и најчестите предизвици со кои се соочуваат децата со аутизам. Во третото поглавје се дадени насоки за процена на социокомуникациските вештини и рамка за планирање на интервенцијата. Четвртото поглавје ги објаснува практиките базирани на докази и видовите пристапи во подучувањето на оваа ранлива категорија деца. Овие три поглавја се подготвени врз основа на материјалот користен за потребите на обуките, а изработен од м-р Ивана Василевска Петровска. Во петтото поглавје, големо внимание е посветено на начините и алатките за поддршка на детето, и тоа: организациска поддршка, социјалната поддршка, поддршката на комуникацијата и бихејвиоралната поддршка. Петтото поглавје е подготвено врз основа на материјали изработени од м-р Ивана Василевска Петровска и проф. д-р Владимир Трајковски, кои беа користени за потребите на обуките.

Во поново време се зголемува и нашето разбирање за огромното влијание на сензорната чувствителност кај состојбите од спектарот, па на оваа тема е пристапено од практичен аспект во шестото поглавје, кое е подготвено од проф. д-р Владимир Трајковски. Последниот дел, но не и најмалку важен, е сексуалниот развој и сексуалната едукација, неизоставно врзани со социјалното однесување на децата. Седмото поглавје е подготвено врз основа на материјалите искористени за потребите на обуките, а изработени од м-р Тања Станкова.

Прирачникот изобилува со голем број илустрации и примери од практиката што ќе бидат од голема помош за професионалците и родителите.

Ја изразуваме нашата благодарност до рецензентите м-р Радмила Стојковска Алексова и Ирена Лозана, за укажаните забелешки и вредни предлози за приближување на ракописот до неговите ценети читатели. Голема благодарност заслужуваат вработените во канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје и Владата на Обединетото Кралство за финансиската поткрепа на овој прирачник.

Скопје, јули 2020 година

Авторите

ПОГЛАВЈЕ 1. ВОВЕД ВО СОСТОЈБИТЕ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР

Состојбите од аутистичниот спектар се доживотни невролошки состојби што се јавуваат во развојниот период до 3 години. Спектарот вклучува состојби што во голема мера меѓусебно се разликуваат, но истовремено имаат заеднички карактеристики што се однесуваат на тешкотии во две области: социјалната интеракција и комуникацијата и способноста да се размислува и дејствува флексибилно.

Нашето општество не е доволно сензибилизирано на лицата со состојби од спектарот. Кај дел од родителите постои срам од околината да се има лице со состојба од аутистичниот спектар во семејството. Истовремено овие семејства не ја добиваат потребната поддршка за да можат полесно да ја прифатат состојбата на своето дете и да научат како да се справуваат со неа. Покрај тоа, не се обезбедуваат доволно финансиски средства за потребите на оваа група граѓани. Во последните десетина години Македонското научно здружение за аутизам (МНЗА) многу помогна во поткревањето на јавната свесност за предизвиците на лицата со аутизам во нашата држава.

Застапеност

Состојбите од аутистичниот спектар стануваат многу често присутни низ целиот свет. Не е доволно јасно поради кои чинители се јавува зголемување на стапката на зачестеност. Постојат можни објаснувања за ова очигледно зголемување, вклучувајќи и подобрена свесност, проширување на дијагностички критериуми, подобри алатки за дијагностицирање и подобро известување. Студиите за епидемиологија на состојбите од аутистичен спектар започнаа пред повеќе од 50 години. Студиите кои ги истражуваат и проучуваат причинителите за овие состојби откриваат влијание на генетски, биолошки, еколошки и развојни фактори. Според податоците на Центарот за контрола на болестите од САД, состојбите од аутистичниот спектар се јавува кај 1 од 54 деца. Аутизмот е околу 4 пати почест кај момчињата, отколку кај девојчињата.

Кај нас, за жал, не постои регистар за лицата со овие состојби, но ако процениме според светската статистика дека на 10 000 лица има 100 лица со состојби од аутистичниот спектар, тогаш се очекуваат околу 20 000 лица со аутизам во нашата држава. Состојбите од аутистичен спектар бележат значителна зачестеност во последните две декади.

Можни причинители

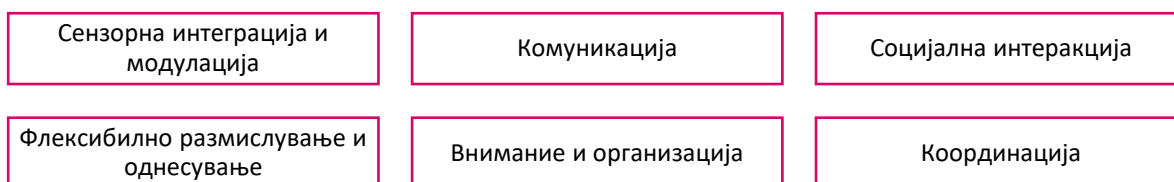
Етиологијата на состојбите што го сочинуваат аутистичниот спектар, сè уште е нејасна. Се смета дека состојбата настанува поради промени на повеќе гени, кои сè уште не се јасно идентификувани. Генетските фактори за прв пат биле истражувани како значајни во истражувања од 1970-тите години, кога е утврдено дека тие и срединските фактори имаат влијание за појавата на

аутизмот. Според причинителите, аутизмот може да биде идиопатски (кога не може да се пронајде фактор на ризик) и секундарен (кога може да се пронајде фактор на ризик). Се смета дека околу 80-85 % од случаите со аутизам се идиопатски, а 15-20 % се секундарни. Истражувањето на генетските фактори за појава на аутизам е овозможено преку различни семејни студии, студии за близнаци, истражувања на гените, и тие докажуваат дека постои генетска основа за појава на АСН.

При истражување на срединските фактори, утврдено е дека напредната возраст на родителите и предвременото раѓање се значајни ризик-фактори. Од останатите фактори, кои сè уште не се докажани, се споменуваат изложеност на бремената жена на загаден воздух, влијание на одредени хранливи материи врз метаболизмот на мајката, влијание на хемикалии врз ендокриниот систем и слично. Наследниот фактор за АСН е многу висок и изнесува околу 90 %, односно е највисок во споредба со другите невропсихијатриски состојби. Од срединските фактори во литературата најчесто се спомнуваат: нерегуларен крвен проток во регии во мозокот, висока температура во раниот постнатален период, родилни трауми, повреда на мозокот за време на раѓањето и непосредно потоа, инфекции, недостаток на кислород пред, за време и по породување, одредени инфекции кај мајката за време на бременоста негативно влијание од користење алкохол и дроги во бременоста врз развојот на мозокот на бебето.

Карактеристики и знаци на препознавање на аутизмот

Најновите дијагностички критериуми за препознавање на состојбите од аутистичен спектар се опишани во петтото издание на прирачникот „Дијагностички и статистички прирачник“ (DSM-5) од страна на Американското здружение на психијатри¹.



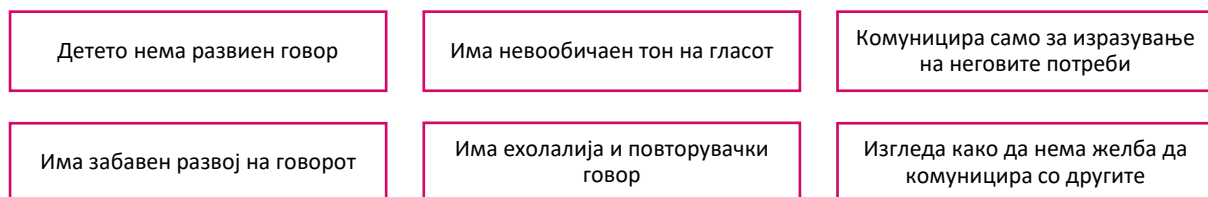
Сл. 1.1 Предизвици кај состојбите од аутистичен спектар

Главните карактеристики на состојбите од аутистичниот спектар се тешкотии со сензорна обработка, моторни тешкотии, тешкотии со задржување на вниманието и други когнитивни состојби, тешкотии во социјалната интеракција, тешкотии во вербалната и невербалната комуникација и тешкотии во однесувањето. Најчести рани знаци што можат да укажат на присуство на состојба од аутистичниот спектар во првата година се:

¹ American Psychiatric Association. (2013). Anxiety Disorders. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm05>

- ✓ без големи насмевки или експресија на задоволство до шестиот месец и потоа;
- ✓ не одговара на звуци, насмевки или други фацијални експресији на 9 месеци и потоа;
- ✓ нема брборене до 12 месеци;
- ✓ не напредува со гестови, како што се покажување, достигнување или мавтање до 12 месец;
- ✓ нема зборови до 16 месеци;
- ✓ нема двосложни фрази (без имитирање) до 24 месеци.
- ✓ секое губење на говор, брборене или социјални вештини на која било возраст.

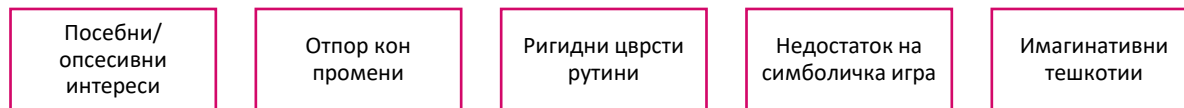
Секое дете со аутизам е различно, но постојат некои општи карактеристики што во поголема и помала мера се присутни кај состојбите од аутистичен спектар. Децата може да имаат тешкотии во разбирање на говорниот јазик, тешкотии во вербалното изразување на потребите, сиромашен изговор и контрола на гласот, некомплетно или поинаку разбирање на социјални ситуации и гестови. Понатаму децата со аутизам покажуваат необични реакции на допир, вкус, мирис и звуци и можат да станат фрустрирани кога се изложени на поголем број дразби. Друга заедничка карактеристика е неприфаќање нови работи и тешкотии во приспособувањето на нови ситуации, па следствено и вознемиреност при промена на рутините и промена на опкружувањето. Можат да покажуваат емоции несоодветни во моментот, како и други социјално неприфатливи однесувања. Нивната игра е едноставна и се состои од вртење пред-мети или редење играчки во линија. Најчесто играат сами. Често изгледаат невешто за секој-дневни моторни активности, а кај нив можат да се забележат и невообичаени самостиму-лирачки однесувања, како, на пример, лулање и мрдање со прстите пред своите очи. Во отсуство на соодветно разбирање и поддршка, децата со аутизам можат да развијат анксиозност, страв, а во некои случаи агресија и автоагресија. Некои деца со аутизам можат да имаат и тешкотии во образовниот процес. Можно е да појавуваат и несмасност за вешти движења, а многу често визуелните вештини се нивна силна страна.



Сл. 1.2 Најчести тешкотии во комуникацијата

Околината многу често ги доживува децата со аутизам како деца со чудно или несекојдневно однесување. Ваквата перцепција потекнува од предизвиците со кои се среќаваат овие деца во секојдневниот живот. Децата со аутизам поинаку ги доживуваат размислувањата и перцепцијата на луѓето околу нив и можеби не ги разбираат во целост. Често воспоставувањето контакт со очи и физички контакт се области за кои им е потребна поддршка за да можат да ги изведат. Причинско-последичните врски за нив немаат особено значење и често пати децата можат да прават нешта што другите ќе ги побараат од нив, а тие постапки да имаат негативно влијание врз самото дете или врз средината. Може да се затворени во свој свет или едноставно

да имаат тешкотии при почнување интеракција и учество во кратки разговори или, пак, зборуваат на начин карактеристичен за возрасна личност. Непишаните општествени правила се тешкотија за овие деца и потребна им е поддршка за да можат да споделат информации, вести и лични доживувања.



Сл. 1.3 Најчести предизвици во флексибилното однесување и размислување

Децата со состојби од аутистичниот спектар често повторуваат зборови или фрази што ги слушнале од друго лице, најчесто последниот збор што го слушнале. До 85 % од лицата со состојби од аутистичниот спектар кои зборуваат, имаат повторувачки говор, кој е познат како ехолалија. Ехолалија се однесува на повторување на зборови без можност за нивна употреба во контекст. Тоа може да вклучува имитирање на нешто што го слушнале: ред од текст во книга, текст од песна или дел од некое шоу или филм.

Кај лицата со аутизам често се присутни тешкотии во развојот и функциите на моториката, како и во приемот и обработката на дразбите. Овие лица може да имаат неволеви, неконтролирани движења, да испуштаат нејасни и неконтролирани звуци или да развијат тикови.

Процена на состојбата

Процената на потребите на децата со аутизам вклучува клинички и лабораториски наоди. При тоа се проценува комуникацијата, когнитивните способности, социјалните искуства, повторувачкото однесување, активностите и интересите на детето. Процената ја изведува тим составен од: клинички психолог, специјален едукатор, логопед, развојни терапевти, окупационен терапевт, социјален работник, лекар (педијатар, детски психијатар, детски невролог, аудиолог, физиолог) и диететичар. Клиничките психолози преку различни алатки и тестови ги проценуваат интелектуалните способности, способностите за приспособливо однесување и отстапувањата во однесувањето, односно личното или индивидуално ниво на развој на секое дете. Логопедот го проценува нивото на развој на говор и способностите за комуникација, а аудиологот прави проценка на детскиот слух. Медицинскиот персонал (лекари, психијатри, педијатри) ја проценува здравствената состојба на детето и при тоа соработува и се координира и со останатите професионалци кои се ангажирани околу детето. Од особено значење за децата со аутизам е процената на сензомоторната функција, која всушност ги следи начините на прием, реагирање и одговор на дразби. За оваа проценка, покрај лекарот, многу е значајна и улогата на окупациониот терапевт. Процената се прави преку набљудување на детето во домот, во градинка, училиште, медицинска установа и преку комуникација со лица што добро го познаваат детето. При тоа се користат инструменти од страна на обучени лекари, кои воспоставуваат структуриран или неструктуриран пристап со детето.

При комуникацијата со родителите, наставниците или останатите лица што се во контакт со детето се применуваат интервјуа и чек-листи, преку кои се обезбедуваат потребните информации. Предноста на набљудувањето е во тоа што дава посигурни информации и се прави од страна на

искусен лекар. Од друга страна, пак, информациите што се добиваат од страна на родителите и наставниците се исто така многу значајни, бидејќи тие многу често најдобро ги познаваат децата и со нив минуваат поголем дел од денот.

Третман

Кога станува збор за лицата со АСН и нивниот третман, ефектот што треба да се постигне е во насока на подобрување на нивната функционалност. За таа цел третманот треба да биде интензивен, континуиран и да вклучува професионалци од различни сфери. Исто така од големо значење е раната идентификација и раното започнување со третман, односно раната интервенција. При тоа на родителите треба да им се посочи дека една интервенција ако е ефективна за едно дете, не значи дека ќе биде ефективна и за друго, односно за сите деца. На тој начин ќе се избегне разочарувањето и фрустрацијата кај родителите. Како најважни третмани се посочуваат: третман на однесување, индивидуализирана поддршка од специјален едукатор, третман на говор и комуникација, фармакотерапија и поддршка на семејството. Фокусот на раните образовни програми е на социјалните вештини и зајакнување на соодветни однесувања.

Бихејвиоралните програми се создадени од психијатри и психолози во консултација со родители и наставници, и тие го формираат адаптивното однесување и го намалуваат помалку прифатливото однесување. Однесувањето прво се анализира со барање на причините и последиците од специфичните однесувања на детето, а потоа се применува програмата за подобрување на однесувањето. Целта е да се идентификуваат факторите што наградуваат или поттикнуваат пожелно однесување, како и оние што го елиминираат несаканото однесување.

Образовните програми треба да започнат веднаш штом детето ќе биде дијагностицирано. Програмите за рана интервенција се фокусираат на учење на социјални и комуникациски вештини. Претходно се сметаше дека децата со аутизам не можат да учат. Овој став предизвика децата со аутизам да бидат сместени во установи за интелектуална попреченост, а недостатокот на напредок се сметаше како доказ за нивната намалена способност за учење. Тековните сознанија укажуваат дека без оглед на интелектуалното ниво, секое дете може да учи и да стекнува вештини. Основниот принцип е дека учењето треба да биде индивидуално приспособено на секое дете, а способноста за учење е докажана со постигнатиот напредок, без разлика каква е брзината на совладување на знаењата.

Тимот за работа со децата со состојби од аутистичниот спектар треба да биде интердисциплинарен и да ги вклучи следниве професионалци: развоен педијатар, детски психијатар, детски невролог, специјален едукатор, логопед, психолог, социјален работник и секако родителите.

Неколките основни видови поддршка и третмани што се познати досега и се применуваат, вклучуваат:

- ✓ едукативна поддршка со индивидуализиран пристап, образовен план и/или програма;
- ✓ третман и поддршка на однесувањето;
- ✓ развој на социјални и прагматични јазични вештини;
- ✓ семејна поддршка;
- ✓ потпомогната и алтернативна комуникација;
- ✓ медицински третман;
- ✓ терапија со комплементарни и алтернативни лекови.

Исход и прогноза

Како детето со аутизам ќе функционира во иднина, е нешто што разбирливо го интересира секој родител. Меѓутоа точна прогноза за аутизмот, за Аспергеров синдром и за другите видови состојби од аутистичниот спектар е тешко да се даде. Опсегот на можни исходи е доста широк, како што е, впрочем, и самиот спектар на овие состојби. Голем број објективни и субјективни фактори влијаат на исходот кај децата со аутизам.

Раното започнување на третманот е исклучително важно за обезбедување оптимален напредок на детето, а тоа не значи дека постарите деца немаат корист од третман и интервенции, туку често развојните празнини кај постарите деца се поголеми и потешко се надополнуваат. Од овие причини силно препорачуваме третманот на детето да започне што е можно порано. Квалитетот и соодветноста на третманот исто така играат многу важна улога во обезбедување оптимален напредок кај детето. Третманот треба да се базира на утврдени докажани практики и да се спроведува од професионалци. Поради первазивната природа на состојбите од аутистичен спектар, сите развојни области треба се опфатат во интензивна и систематска интервенција. Истражувањата покажуваат дека третманите со поголем интензитет подобро влијаат на развојот на детето. Во услови кога во третманот е вклучен мултидисциплинарен тим, исклучително е важно тимот да понуди конзистентност во пристапот, кој ќе се рефлектира и во домот на детето. Родителите исто така треба да бидат максимално вклучени и да развијат знаење и вештини да му помогнат на своето дете да совлада нови вештини и да ги генерализира во природни услови.

Истражувањата покажуваат дека може да има различни исходи кај децата кои на иста возраст почнуваат со рана интервенција, со ист интензитет, конзистентност и ист вид третман. Тоа се должи на индивидуалните когнитивни, т.е. интелектуални способности на детето. Некои можат да учат многу брзо, додека други побавно, некои деца имаат тешкотии да совладаат апстрактни концепти, додека други можат да развијат компетенции во сите развојни области.

Децата опфатени со рана интервенција можат да имаат најдобар резултат. Оние деца што нема да постигнат најдобри резултати, сепак можат да имаат огромни подобрувања во квалитетот на живот преку поддршка, интервенции и третман.

ПОГЛАВЈЕ 2. СОЦИЈАЛНИ ПРЕДИЗВИЦИ КАЈ СОСТОЈБИТЕ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР

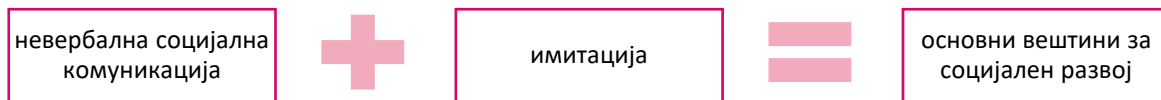
РАЗВОЈ НА ОСНОВНИТЕ ВЕШТИНИ ЗА СОЦИЈАЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Децата со аутизам можат да учат и да научат социјални вештини. Атипичните когнитивни шеми им оневозможуваат спонтано да ги научат социјалните вештини во раното детство, како што тоа го прават децата со типичен развој. Когнитивните предизвици со кои се соочуваат децата и младите со аутизам можат да бидат со различна тежина: континуум/спектар од најлесни до најтешки, што се одредува со степенот во кој овие тешкотии доминираат во мислењето и однесувањето. Атипичниот когнитивен стил карактеристичен за состојбите од аутистичен спектар е прикажан во следнава табела.

Когнитивна област	Карактеристика	Предизвици кај аутизмот
внимание	фокусирано внимание	социјално внимание
	преселективно внимание	здружено внимание
		пренасочување на вниманието
обработка на информации	репетитивни шеми	когнитивна флексибилност
	визуелно процесирање	аудитивно процесирање
	внимание на детали	интегрирање информации
	конкретно мислење	апстрактно мислење
	Гештalt-процесирање	аналитичко мислење
	учење напамет	присетување
социјална когниција	буквален јазик	теорија на умот
	системизирање	емпатизирање

Сл. 2.1 Преглед на когнитивните карактеристики кај состојбите од аутистичен спектар

Вештините за невербална социјална комуникација и имитација се развиваат спонтано во првите години од животот на децата. Прегледот на некои од раните развојни постигнувања во социјалната сфера е даден во следната табела. Развојните постигнувања опфаќаат група функционални вештини, однесувања и способности што мнозинството деца ги стекнуваат на одредена возраст. Тие се однесуваат на начинот на кој децата учат (когнитивни), како остваруваат интеракција (социјални и емоционални) и како зборуваат (јазик и комуникација).



Сл. 2.2 Основни социокомуникациски вештини

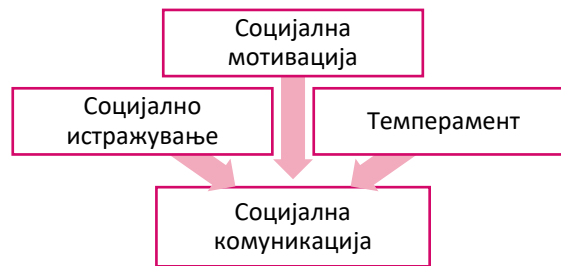
Појавата на овие основни развојни постигнувања е базата за социокомуникацискиот развој. Развојниот процес започнува со стекнување невербални средства за интеракција со другите, на пример: гестови, реципрочни интеракции и имитација (моторна и вербална).



Сл. 2.3 Рани социјални развојни постигнувања (0 - 24 месеци)

Појавата на основните социјално-комуникациски вештини зависи од темпераментот, социјалната мотивација на детето и истражувањето на околината. Мотивацијата на детето за истражување на околината зависи од нивото на удобност, степенот на активност на детето и неговата реакција на физичките и социјалните дразби. Кога детето е мотивирано да ја истражува физичката и социјалната средина, кај него се развива сè поголемо разбирање за тоа како да се социјализира и да комуницира со другите. Во раните години е најважна врската дете-возрасен. Тоа е фокусот на социјалната интеракцијата во првите години од животот на детето, кога возрасниот го

приспособува своето однесување кон детето, но и детето се приспособува кон однесувањето на возрастниот.



Сл. 2.4 Влијанија во развојот на социјално комуникациските вештини

НЕВЕРБАЛНА СОЦИЈАЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Во првите години од животот, во предлингвалната фаза, кога децата сè уште немаат развиен говор, тие развиваат способност да ги употребуваат погледот, гестови и фацијални експресији во социјалните интеракции. Тоа се невербални алатки што ги користат да искажат некое барање, да иницираат социјални интеракции, да се вклучуваат во наизменична интеракција (јас - ти - јас - ти) и да ги споделуваат своите интереси со другите. На истиот начин (невербално) реагираат, т.е. одговараат на социјалните интеракции, барања, коментари започнати од други лица. Развојот на овие однесувања е проследен со развој на социјалната интеракција и способноста да ја координираат употребата на погледот и гестовите.

Овие рани невербални социјално комуникативни интеракции се исклучително важни за развој на говорот и социјалните вештини и за осознавање на значењето на емоциите. Тие можат да се поделат во три основни групи.

Вештини за регулација на однесувањето

Овие вештини се користат за регулација на однесувањето на другата личност со цел да се сподели / да се изрази некоја намера. На пример, детето може да побара нешто со влечење на мајката кон тој предмет или со вокализација и посегнување / покажување кон предметот. Во оваа вештина е важна намерата, кога детето користи гестови, звуци и друго однесување насочено кон друга личност, да се постигне некоја цел. Намерното невербално однесување претставува почеток на развојот на социјалната комуникација.

Вештини за реципрочна интеракција

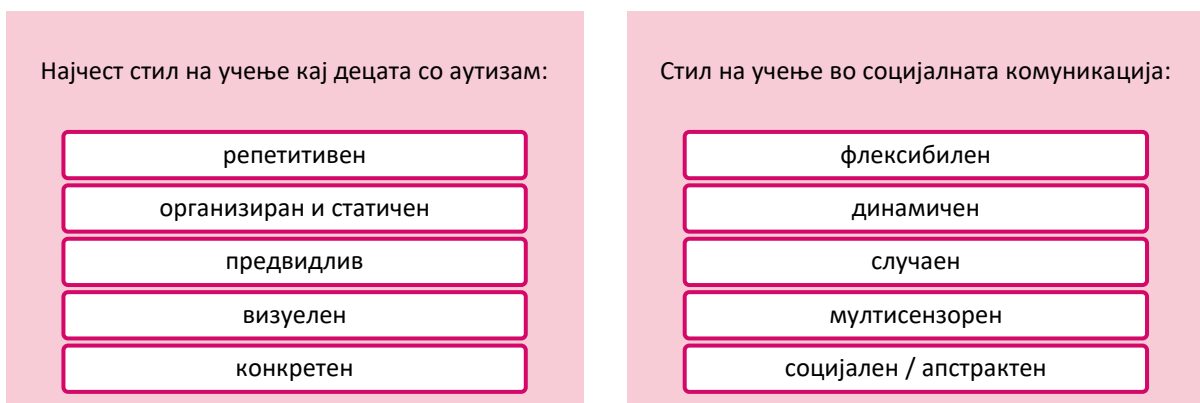
Реципроцитет претставува користење невербални вештини за комуникација за започнување и задржување на наизменична интеракција со друга личност. Се однесува на користење на погледот, гестови, фацијални експресији, едноставни потези или вокализацији. Раните реципрочни интеракции на детето вклучуваат насмевнување, мавтање за „чао“ и подигнување на рачињата кога сака да биде земено в раце итн. Вообичаено на возраст од околу 9 - 12 месеци, детето се вклучува во игри, како што е играта „се“ или други реципрочни игри, на пример: со вокализација кога мајката кажува / продуцира некој звук, а бебето повторува.

Вештини за здружено внимание

Вештините за здружено внимание се координирани невербални интеракции што детето ги користи со цел да го сподели своето внимание кон некој предмет или настан со друга личност. Тоа е сет на вештини за координирање на вниманието меѓу себе, друга личност и некој предмет или настан од интерес. Во основата е користење на погледот, но исто така и гестот. Вклучува: 1) реагирање на знаците дадени од друго лице со следење на неговата линија на поглед, или со гестот на покажување, 2) координирање на погледот и гестовите со другото лице и 3) користење на погледот и/или гестовите за насочување на вниманието на другиот кон некој предмет или настан.

Мила го прославува првиот роденден. Таа седи на славеничкото столче опкружена со членови од нејзиното семејство и ги набљудува нивните реакции кога се појавува роденденската торта. Мила гледа во нејзината мајка, вокализира за да го добие нејзиното внимание, и тогаш покажува кон тортата. Таа постојано го пренасочува нејзиното внимание (погледот) од тортата кон гостите кои пеат „Среќен роденден“. Таа се смее и ја ниша главата обидувајќи се да го следи ритамот на песната. Таа ракоплеска кога сите други ракоплескаат на крајот на песната. Мила ја гледа својата мајка, која се преправа дека ги дува свеќите, и ја имитира. Мила и нејзината мајка заедно ги дуваат свеќичките. Таа ракоплеска повторно, ги подига нејзините рачиња во воздух и гледа во сите во обид да добие внимание. Се смее кога сите извикуваат „Ураа!“.

За децата со аутизам, социјалните интеракции се вистински предизвик бидејќи не знаат однапред да ги предвидат, а интеракциите се активности што брзо се случуваат и често се менуваат. Карактеристиките на социјалните интеракции се во директен контраст со основните шеми на учење кај децата со аутизам (сл.2.5). За да можат да учествуваат во интеракција, децата треба да развијат способности за споделување на своите намери, емоции и своето внимание. Овие способности се учат во првите години од животот.



Сл. 2.5 Вообичаени шеми на учење, наспроти побарувањата на социјалната комуникација

Алан сака броеви. Кога би можел, тој би рецитирал броеви цел ден. Тој може да изработи таблица на броеви од 1 до 500 самостојно во прецизни колони и редови. Неговата наставничка забележува дека тој успешно ги изработува задачите на часот, но не учествува во групни дискусии. Тој си игра сам, без други деца. Многу е важно да се препознаат силните и слабите страни кај Алан (математика и социјалните тешкотии) за да можат да се донесат одлуки за соодветна поддршка за него.

Вообичаено децата со аутизам се фокусираат на нештата што имаат смисла за нив, а ги занемаруваат активностите што немаат смисла за нив. Во случајот со Алан, таблицата со броеви и броењето за него е статично, неменливо, предвидливо, репетитивно, визуелно и конкретно, во многу нешта репрезентативно на стилот на учење карактеристичен за многу деца со аутизам. Вакви и слични специјални интереси, како броеви, букви, компјутери, возови, претседатели, можат да се забележат кај многу деца со аутизам. Наспроти нив, типичните социјални интеракции се непредвидливи, динамични и случајни, тие се мултисензорни искуства што бараат флексибилност и социјално разбирање.

Невербалните вештини за социјална комуникација кај состојбите од аутистичен спектар можат значително да варираат, но генерално социјалниот реципроцитет е засегнат кај сите индивидуи на двата краја од спектарот. Во продолжение ќе ги разгледаме тешкотиите во делот на невербалната социјална комуникација кај децата и младите со аутизам.

Вештини за регулација на однесувањето кај децата со аутизам

Невербалните социокомуникациски интеракции што се користат за регулирање на однесувањето на друга личност со цел да се искаже намера, претставуваат тешкотија за децата со аутизам. Децата може да не ја искажуваат својата намера на типичен начин, а нивниот стил на интеракција најчесто е невообичаен. На пример, тие можат да користат различни гестови за да побараат нешто, можат да стекнат способност да одговараат/ реагираат на другите, но некои елементи на комуникацијата со околината, како самоиницијативно давање коментари во разговорот и демонстрирање координирано внимание, може да претставува особена тешкотија за нив.

Лука има научено дека прифатлив начин да се добие нечие внимание е да се допре личноста по рачниот зглоб. Така една ноќ, тој ја разбудил својата мајка откривајќи ја нејзината прекривка за да ѝ го најде зглобот. Кога го пронашол, ја потапкал по зглобот за да го добие нејзиното внимание. Всушност, тој имал висока температура. Ова ни покажува дека тој иницира некоја намера или социјална интеракција секогаш на потполно истиот начин, дури и кога е болен. Лука не располага со различни средства за комуникација со другите и не го приспособува својот стил на интеракција во нов контекст или ситуација.

Не е дека децата со аутизам не ги искажуваат своите намери, но тие не го прават од социјални причини. Тие предоминантно комуницираат за да го регулираат однесувањето на другите (да побараат нешто, да протестираат / да одбијат нешто, да ги задоволат своите потреби), а не за да споделат социјално искуство. Овој начин на однесување не е карактеристичен за деца со

други специфични говорно-јазични тешкотии или генерално развојно нарушување (како што се забавен психомоторен развој, интелектуална попреченост итн.).

Вештини за реципрочна интеракција кај децата со аутизам

Овие вештини се користат за иницирање или одржување наизменични односи со друга личност. Децата со аутизам може да знаат како да искажат некое барање за предмет, постапка или социјални рутини, но имаат тешкотии со воспоставување и споделување на својата свесност за некој предмет или некоја друга личност. Секојдневната интеракцијата е предизвик за децата со аутизам, кои може да не го разбираат процесот на реципрочни интеракции, па затоа нивната социјална интеракција е атипична и покажуваат здружено внимание во поограничен контекст. Доколку овие вештини се поттикнуваат и подучуваат, децата стануваат помотивирани за вклучување во интеракција со околината. Следниов пример илустрира ограничен социјален реципроцитет кај дете со аутизам.

Димитри се смее наглас секогаш кога неговите родители го скокоткаат или го креваат во воздух. Тој ги гледа цело време додека ги играат овие социјални игри за да индицира дека сака да продолжи со играта. Тој го користи погледот за да одржи многу активности што се пријатни и значајни за него. Но тој не разбира дека исто така може да го користи погледот за да сподели интереси со своите родители.

Вештини за здружено внимание кај децата со аутизам

Споделувањето на внимание со друга личност е област што е вистински предизвик за децата и возрастните лица со аутизам, без оглед на возраста и развојното и интелектуалното ниво. Задржувањето и насочувањето на вниманието е област што е под силно влијание на дразбите од околината. Поради постоењето на специфични сензорна чувствителност, секоја дразба може различно да влијае на децата со аутизам, но ефектот од нејзиното влијание е видлив преку вниманието на детето. На пример, доколку во средината постојат звуци или шумови што го вознемируваат пресензитивното дете, тоа нема да може да го насочи своето внимание на друга активност. Постојано ќе биде раздражливо и ќе се сконцентрира само на тој звук или шум. Истото се случува и со дразбите за мирис, допир, движење, визуелни дразби. Во овие ситуации детето не е во состојба да стапи и да одржи социјална интеракција и целата ситуација е едно непријатно искуство за детето. Сензитивност на визуелни дразби, звуци, мириси, допир и движење ја намалува способноста на детето да одговори на социјалните интеракции и целата ситуација е едно непријатно искуство за детето.

Отсуството на вештини за здружено внимание се истакнува како ран знак за детекција на состојбите од аутистичен спектар и овие карактеристики се силни и специфични знаци што го издвојуваат аутизмот од останатите развојни отстапувања.

За децата со аутизам може да биде предизвик да го насочат погледот од едно на друго место, да го задржат и насочат вниманието кон одредена активност или, пак, да учествуваат во иницијативи и активности во кои се бара здружено внимание. За нив тешкотија претставува одвлекувањето внимание од еден предмет кон друг, посочување или покажување кон предмети или, пак, споделување интерес со околината. Дури и кога детето може да го насочи

својот поглед, тоа има тешкотија да ја одржи комуникацијата и интеракцијата со гест, односно најчесто таа комуникација е еднострана и оди од соговорникот кон детето со аутизам. Тоа ретко поставува прашања и поттикнува разговор.

Предизвиците кај децата со аутизам се однесуваат на пренасочување на погледот од едно на друго место, како и на споделување на вниманието со помош на гест. Децата со аутизам можат да имаат тешкотии да им одговорат на обидите на другите за здружено внимание (на пример, да погледнат кон што покажува другото лице), во иницирање на здружено внимание (на пример: покажување, посочување) и особено користење на здруженото внимание за покажување и коментирање нешто.

Отсуството на овие вештини има многу значајни развојни последици. Кога детето има тешкотии во воспоставување здружено внимание, тоа може да не е свесно дека другите луѓе се заинтересирани за она што тоа самото го перципира. Предизвиците со здруженото внимание се поврзани и со тешкотиите во регулирање, разбирање и реагирање на социјалните знаци за емоционалните и менталните состојби на другите. Тоа, од друга страна, дополнително го отежнува споделувањето внимание и емоции со другите. Тешкотиите со воспоставување здружено внимание можат да бидат објаснување за слабото социјално внимание, ограничените социјални интеракции и социјалниот реципрочитет.

Јован е седнат на роденденското столче опкружен од својата фамилија и мрда со прстите пред своите очи. Неговата мајка му ги поместува рацете настрана за да може да ја постави роденденската торта. Неговиот татко го повикува по име со цел да му го сврти вниманието и да го фотографира. Тој не погледнува нагоре, а таткото се обидува уште еднаш да го добие неговото внимание покажувајќи кон тортата. Додека сите пеат „Среќен роденден“, Јован мрда со прстите пред своите очи. Тој погледнува нагоре кога сите извикуваат „Ураа!“, но не остварува контакт со очи со никого посебно. Сите ракоплескаат на крајот на песната. Неговата мајка се преправа како да ја дува свеќичката во надеж дека Јован ќе се обиде да ја имитира. На крајот, му дозволуваат на братот на Јован да ја дувне свеќичката. Јован не покажува возбуда и емоции на својата роденденска забава и покажува изразени тешкотии со здруженото внимание.

Тешкотиите во социјалните вештини кај децата со аутизам се од квалитативна природа. Детето има тешкотија да ги разбере социјалните функции на однесувањето. Оваа карактеристика треба да биде препознаена при процената на способностите на детето и да се земе предвид кога ќе се креира програма или интервенција за поддршка.

На пример, ако при евалуација користиме инструмент во која се бара да се назначи дали кај детето е присутно посочување со прст, ние може да заклучиме дека вештината е присутна ако детето ни демонстрира посочување за да добие некој предмет. Но ваквата процена ќе пропушти да нотира дека тоа однесување има ограничена функција. Имено, детето посочува со прст кога сака да добие нешто, да задоволи некоја своја потреба, но не посочува за да покаже и сподели некој предмет. Посочување за да добие нешто е однесување кое има индивидуална функција, само за себе, додека посочување за да сподели нешто има социјална функција, бидејќи преставува споделување на искуство и вклучува друга личност.

ИМИТАЦИЈА

Имитацијата е способност да се користи друга личност како модел и да се преслика нејзиното однесување. Оваа способност е поврзана со развојот на когнитивните, социјалните и комуникациските вештини и е основа за развој на симболичка игра и симболичка мисла. На тој начин децата ја развиваат свесноста за себе и околината, учат како да споделат искуство и да стапат во социјални односи со другите. Детето преку имитацијата на гестови и звуци ги искажува своите намери и желби, и тоа го прави уште пред да го развие говорот. На 4 месеци бебето имитира насмевка и муртење; помеѓу 6 и 9 месеци детето имитира движења, звуци и гестови кои ги забележува во средината; од 9 до 12 месеци има формирано гест со значење (имитира поздрав, пиене вода од чаша); помеѓу 12 и 14 месеци се јавуваат почетоците на симболичка игра (стапот е меч, четката е микрофон), а по втората година детето може да имитира движења кои ги видело поодамна.

Кај децата со аутизам способноста за имитација е засегната во различен степен. Полесно имитираат едноставни движења што им се веќе познати, но и движења што имаат значење за нив, додека поголеми тешкотии имаат со секвенца движења и движења што за нив немаат значење. Некои деца со аутизам научените движења можат да ги поврзат само со конкретна ситуација, односно да најдат на тешкотија ако треба да ги применат во нова, изменета ситуација.

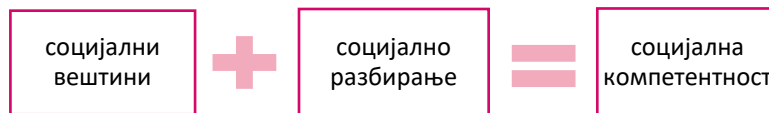
Поради важноста на способноста за имитација во целокупниот развој, се препорачува интервенциите за деца со аутизам да бидат фокусирани на развивање на овие вештини. Еден пристап е бихевиоралниот, при што вештините се делат на помали чекори, а детето го следи водството на возрасниот. Друг пристап е развојниот, кога возрасниот го следи водството на детето, ги имитира неговите постапки во природни услови. Ова овозможува зголемување на социјалното внимание на детето и неговата респонзивност. Имитацијата на однесувањето на детето за време на активностите претставува давање јасни и предвидливи одговори, т.е. реакции и му овозможува на детето да биде иницијатор на интеракцијата. Таквата споделена имитативна активност претставува позитивно искуство на невербална комуникација за детето со аутизам.

Кај Изабела немаше подобрување во вештините за имитација при структурирани активности со возрасен. По неколку месеци *еден на еден* активности со својот едукатор за вежбање финомоторна имитација, таа само пасивно соработуваше. Но во друга средина, на игралиште, Изабела ја следеше играта на своите врстници на различните реквизити на игралиштето и ги имитираше децата кога играа на музика. Нејзината способност за имитација беше регулирана од мотивација и значење.

Кај Јон немаше подобрување во структурирани програми за развој на финомоторна имитација. Но со играчки и предмети, тој брзо научи да имитира едноставни игриви движења.

РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ

Социјалниот развој на детето неизбежно подразбира и вклучување во игра и други активности во слободното време, интеракција со возрасни и врсници и стекнување просоцијално однесување. Социјалните вештини се поврзани со буквално секој аспект на секојдневниот живот и му се неопходни на детето во домот, во училиштето и во заедницата. Следниот дел се фокусира на развојот на социјални вештини преку играта и активностите во слободно време и социо-емоционалните врски.



Сл. 2.6 Социјалните вештини и социјалното разбирање ја формираат социјалната компетентност

ИГРА

Играта има исклучително значење за оптималниот детски развој. Нејзината важност е препознаена како основно детско право. Во развојот на социјалните вештини клучна улога имаат две димензии на играта: симболичка и социјална.

Имагинативна игра

Од симболички аспект, постојат три фази во развојот на играта, која во текот на раните години станува се покомплексна, од манипулативна преку функционална до конечно имагинативна или симболичка игра.

Симболичкиот тип игра се појавува помеѓу 18 и 24 месеци. Првата употреба на симболизмот во играта е самонасочен (детето се храни себеси со пластични играчки - храна), потоа се пренасочува кон други лица (детето послужува некого со шолја кафе) и на крајот имаме и симболизам насочен кон предмети - кукли или други играчки (детето ја храни куклата). Преминот кон имагинативна игра се забележува кога детето почнува да користи звучни ефекти или гестови што се карактеристични за однесувањето што го глуми. На пример, кога започнува да се преправа дека пие од чаша (која е празна), ја навалува главата назазад како вистински да пие. Понатаму во текот на развојот на оваа фаза, децата од реалистични почнуваат да користат нереалистични предмети - како да се нешто друго, што се нарекува супституција на објекти. За време на имагинативната игра децата можат да преземаат улоги (зборуваат во име на кадифеното мече) и да измислуваат лица и предмети и со нив да користат гестови и говор.

Како што се развиваат симболичните способности, децата стануваат поспособни да комбинираат неколку ментални репрезентации во една низа. На пример, децата можат да организираат сценарија за игра поврзани со некое лично искуство (на пример, рутина за ручек). Имагинативната игра потоа може да биде инспирирана од книги, приказни и филмови. Помеѓу 3 и 4 години децата користат сè помалку реални предмети во симболичката игра, а сè повеќе тие нивни сценарија со игра се базираат на говор и нарација, кога и се вообичаени социодрамски игри (на пример „невестата и младоженецот се венчаваат“).

Експлораторна	Функционална	Имагинативна
<ul style="list-style-type: none"> • активно истражување на околината • движење и сензомоторни искуства • манипулација со предмети и сопственото тело • комплексноста се зголемува со возраста • основа за развој на функционална и симболичка игра 	<ul style="list-style-type: none"> • конвенционална примена на играчките и предметите • одложена имитација • едноставни форми: редење коцки, поставување филџан на тацна • комплексни форми: чешлање на куклата, завиткување на бебето во ќебе 	<ul style="list-style-type: none"> • функционална игра со преправање (пие од празна чаша, се преправа дека чита книга) • замена на предмети (користење коцка како кола) • замислување предмети (зборува на невидлив телефон кој го држи во рака близу до увото) • придавање замислени особини на предмети или луѓе (мечето е гладно, ринглата е жешка и сл.) • преземање улоги (зборува за плишаното мече) • интеракција со замислени личности (гестови и говор)

Сл. 2.7 Симболички димензии на играта и слободното време

Кај аутизмот имаме квалитативни разлики во симболичката игра. Главна карактеристика што се забележува е атипичниот развој на имагинативната игра. Природната флексибилност и креативност во играта, генерално не се демонстрира кај децата со аутизам. Кај нив се забележува ритуализирана и персервативна (повторувачка) игра. За време на играта може да се присутни ритуали на движења на телото, со кои детето се стимулира, или, пак, игра со предмети на специфичен начин. Со играчките можат да играат едноставни повторувачки игри (детето постојано ја врти играчката), па сè до комплексни, но многу егзактни изведби на сегменти од книги, телевизија, филмови итн. Иако тие може да изгледаат како зрела форма на имагинативна игра, во неа недостасуваа флексибилност и фантазија. Децата со аутизам можат да се вклучат во манипулативна и функционална игра. Сепак има податоци кои покажуваат дека функционалната игра е многу ретко насочена кон други лица, во споредба со истата кај типичните врсници.

Секако, некои деца со аутизам имаат имагинативна игра. Имагинативната игра кај децата со аутизам има намалена фреквенција, намалена комплексност, помалку новини и помалку спонтаност споредено со типичните врсници, но и со деца со други пречки во развојот. Начинот на кој си играат децата со аутизам ни открива што можат да разберат тие. Репетитивноста на играта и начинот на кој тие се играат со предмети можат да бидат одраз на ограниченото разбирање како да се користат материјалите и предметите на креативен начин.

Една неформална анкета што опфатила 100 млади со аутизам покажува дека тие најмногу сакаат да играат физички игри, да користат компјутер, да гледаат видеа, да гледаат книги, да редат сложувалки и да играат видеоигри. Што е заедничко за сите овие активности? По природа секоја од овие активности се прави на истиот начин, одново и одново. Репетитивноста е основна карактеристика на играта кај детето со аутизам. На пример, кога игра со песок, секогаш го сее песокот меѓу прстите. Ако игра со коцки, секогаш ги реди во прецизни редови. Ако разгледува книга, секогаш ги брои страниците од корица до корица. Во секоја ситуација неговите

активности во играта се состојат од предвидливо однесување, без флексибилност, спонтаност и новини.

Јована си игра самостојно со долги изведби на делови од нејзините омилен приказни и видеа. Нејзините изведби се секој пат исти. Таа многу прецизно ги одигрува приказните и вклучува и други предмети, кои преставуваат некој друг предмет или лик од приказната. Но кога некој ќе се обиде да се вклучи во играта, или да додаде нов предмет, таа престанува со играта и се повлекува.

Антонио учеше да користи пластелин на различни начини. Тој на почетокот настојуваше да обликува мали топчиња и да ги поставува во редица. Неговата наставничка и врсниците му покажаа дека можат да се направат и други работи од пластелин користејќи модли за сечење во форма на животни и букви. Првиот ден наставничката не се вклучи во активноста со модлите. Таа набљудуваше како Антонио ги користи модлите. За неколку минути тој го имаше напишано Бен Тен (името на својот омилен лик од цртан филм) со букви од пластелин.

Социјална игра

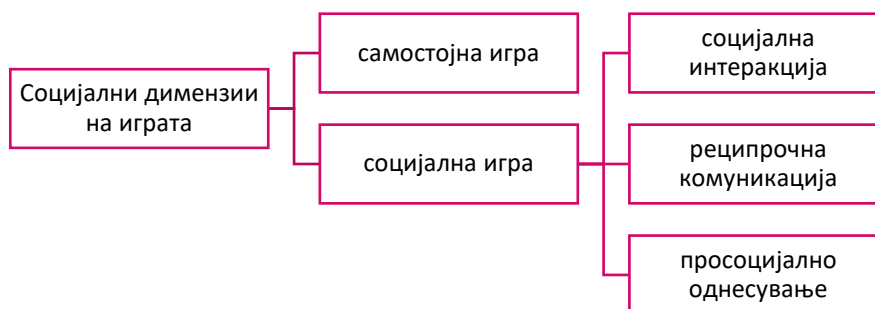
Од социјален аспект играта се развива од самостојна, преку социјална до формирање социоемоционални врски. И во рамки на фазите на симболичка игра што ги разгледаваме претходно (манипулативна, функционална и имагинативна), децата најпрво започнуваат со самостојни активности, а подоцна со социјални. Самостојните активности се неопходни претходници на социјалната игра, затоа што тоа е фаза во која децата преку истражување на предметите и просторот учат како да ги користат играчките или материјалите, знаење кое подоцна се генерализира во социјалната игра. Исто така самостојната игра е многу важна за развој на имагинацијата.



Сл. 2.8 Социјални димензии на играта и на слободното време

Социјалната игра е сложена активност што вклучува саморегулација и социјална интеракција со другите. Способноста за интеракција со врсниците се смета за основен показател на социјалните вештини кај детето. Вообичаено развојот на социјална игра минува низ три фази: паралелна игра, асоцијативна игра и кооперативна игра. Во почетокот на социјалната игра децата почнуваат да набљудуваат и да ја имитираат играта на некој друг. Паралелната игра подоцна преминува во асоцијативна игра, во која децата споделуваат внимание, имаат заеднички фокус,

но сè уште не соработуваат. Тоа се случува во фазата на кооперативна игра кога децата споделуваат заедничка цел. Важни елементи на социјалната игра се социјалната интеракција, реципрочната комуникација и просоцијалното однесување.



Сл. 2.9 Важни елементи на социјалната игра

Социјалната интеракција се развива од паралелна активност (две деца кои се преправаат дека го возат својот училиштен автобус, или играат на песок едно покрај друго со сопствени лопати и кофички), преку асоцијативни активности (две деца кои играат со истите коцки, но градат одвоено, или играат на песок, градат секој свој замок, но делат кофички и лопати) до кооперативна игра (две деца градат заеднички замок, или едното е возач во автобусот, а другото е патник во автобусот). Во кооперативната фаза, социјалната интеракција се развива постепено од ограничена на почетокот до координирано социјално однесување во подоцнежниот развој.

Реципрочна комуникација е неодвоив дел од социјалната интеракција. На оваа возраст децата користат вербални и невербални средства да започнат и одржат интеракција, како и да одговорат на другите. Привлекување на вниманието на врсникот и начините за вклучување во игра се примарни социјални вештини клучни за социјален успех. На оваа возраст децата воспоставуваат контакт со поглед, гестови и физичка близина. Предметите и играчките се фокусот на здружено внимание. Тие го добиваат вниманието на врсниците преку гледање во нив, посочување кон предмети и покажување на предмети. Иако тие користат вербални средства во интеракција со возрасни, со своите врсници тие помалку често користат вербални средства, на пример не ги повикуваат врсниците по име. Поради ова невербалната комуникација во оваа фаза од развојот е клучна за иницирање и одржување на интеракцијата помеѓу децата.

Просоцијално однесување. Ова се однесува на оние „постапки на добрина“ што го карактеризираат социоемоционалниот развој. Примери за вакво однесување се постапките во интеракцијата на децата за изразување позитивно внимание, давање и делење играчки, давање помош, покажување наклонетост и љубов, покажување одобрување преку зборови или емоции и правење компромис. Освен ова, контакт со очи, емоционални одговори со насмевки и смеа, како и физичка близина се клучните кооперативни постапки што придонесуваат за успешни врснички интеракции.

Важно е да се напомене дека говорот и способноста за водење разговор не се примарни средства за интеракција. Тие не се неопходни за да може детето да добие позитивни одговори, т.е. реакции од врсниците, ниту се неопходни за успешни социјални интеракции.

Важни социјални развојни постигнувања поврзани со играта и просоцијалното однесување се сумирани во сл. 2.10.

12+ мес.	24+ мес.	36+ мес.	48+ мес.	60+ мес.
<ul style="list-style-type: none"> • имитира едноставни постапки на возрастните • покажува интерес за активностите на врсниците • игра едноставни интерактивни игри • ужива во слушање едноставни приказни • ужива во груба физичка игра • се вклучува во паралелна игра 	<ul style="list-style-type: none"> • се обидува да ги утешат другите во стресни ситуации • започнува симболичка употреба на предмети • започнува да дели играчки • глуми улоги на возрасен во играта • имитира постапки претходно видени • учествува во игри во мали групи под супервизија 	<ul style="list-style-type: none"> • покажува преференции за едни врсници наспроти други, • ги именува своите чувства • презема различни улоги во имажинативната игра • почнува да почитува редослед (наизменичност) во играта • игра во група под супервизија 	<ul style="list-style-type: none"> • има најдобро другарче • игра кооперативно со другите • развива логичен редослед на настани во играта • следи правила во едноставни игри • ја препознава потребата за помош кај другите и помага • дели и следи редослед во играта без потсетување 	<ul style="list-style-type: none"> • реагира позитивно на среќата на другите, се радува • Има група на најдобри другари • следи правила во групата и заедницата • презема комплексни улоги на возрасни во играта • игра игри кои бараат вештини и донесување одлуки • игра кооперативни групни игри

Сл. 2.10 Важни социјални развојни постигнувања од 1 до 5 години

Играта кај децата со аутизам

Играта кај состојбите од аутистичен спектар се разликува во неколку аспекти. Постојат значајни разлики (квалитативни и квантитативни) во интеракциите споредено со невротипичните врсници. Постојат разлики (квалитативни и квантитативни) во интеракциите со возрасни и со врсници. Децата со аутизам најчесто сакаат да си играат сами. Но причина за тоа може да биде и недостатокот на функционални вештини за социјална игра.

Недостатокот на социјални вештини се забележува и во групни активности. Најчесто ги избегнуваат, бидејќи структурата на активностите не им е позната. Подобрено се снаоѓаат во структурирани активности чиј ред и редослед го знаат и во кои има повторувачки дејствија. Ги привлекуваат активности од затворен тип во кои не е потребна конверзација. Настани со многу луѓе, од типот на прослави и роденденски забави, се најголем предизвик за децата со аутизам. Децата со аутизам имаат многу малку пријатели, и тој број се намалува со текот на годините. Бројни фактори влијаат врз формирањето и одржувањето на значајни соцоемоционални врски кај децата со аутизам: тешкотии со препознавање и разбирање на емоциите и емоционалните знаци кај другите, сензорна чувствителност, анксиозност (социјална анксиозност и страв од одвојување), рестриктивно повторувачко однесување и компулсивни ритуали.

РАЗВОЈ НА ВЕШТИНИ ЗА КОМУНИКАЦИЈА

РАЗБИРАЊЕ НА ГОВОРОТ, ЈАЗИКОТ И КОМУНИКАЦИЈАТА

За јасно согледување на тешкотиите во комуникацијата кај децата со аутизам, важно е да правиме разлика помеѓу говор, јазик и комуникација.

Говор е уметноста на зборувањето. Надворешниот говор е поделен на орален и писмен. Оралниот говор е вербално средство за комуникација или способност за користење звуци во комуникациска цел. До 5 години децата вообичаено ги совладуваат оралномоторните вештини за изговор на сите гласови од својот јазик.

Јазикот, од друга страна, е формализиран систем на правила за користење конвенционален сет од симболи. Може да биде во форма на орален говор (зборување и технологија за синтеза на говор), знаковен јазик и пишан јазик. Јазикот е регулиран систем на правила кој вклучува: фонологија, морфологија и синтакса за регулирање на структурата, додека семантиката и прагматиката го регулираат значењето на јазикот и неговата употреба во контекст.

Зборовите се симболи кои претставуваат некој концепт, имаат одредено значење. Значењето на зборовите (семантика) е клучно за користење на јазикот. Правилата на јазикот се применуваат кај рецептивниот и експресивниот јазик. Рецептивен јазик е способност да се разбере врската помеѓу значењето на зборовите и социјалниот контекст во кој тие се кажани: кој е говорникот/испраќачот, што кажува, како ја пренесува пораката, како зборовите се поврзуваат со она што се случува во моментот, како зборовите се поврзани со она што примачот/слушателот го знае за конкретната тема. На пример, ако говорникот зборува со тон на гласот што покажува фрустрација, значењето на зборовите може да се промени. Експресивниот јазик произлегува од разбирање и користење на правилата на јазикот, како и разбирање на социјалниот контекст и перспективата на соговорникот.

За разлика од јазикот, кој е симболичен и регулиран со правила, комуникацијата е социјална и константно променлива. Успешна комуникација подразбира брзо насочување на вниманието и разбирање на значењето на краткотрајни, мултисензорни, јазични, социјални и емоционални информации. Комуникациската интеракција подразбира континуирана интеграција на овие елементи од момент во момент, како и способност за постојани приспособувања како одговор на однесувањето на другите. Комуникацијата е повеќе од способност за зборување. Таа претставува вербална и невербална интерактивна размена помеѓу две или повеќе лица за изразување некоја потреба, чувство или идеја, и таа е фундаментална социјална вештина.

12+ мес.	24+ мес.	36+ мес.	48+ мес.	60+ мес.
<ul style="list-style-type: none"> •пројавува повремена вербална имитација •комбинира гестови за основни функции •игра едноставни интерактивни игри •комбинира гестови и зборови за основни функции •искажува преференца кога ќе му се понуди избор 	<ul style="list-style-type: none"> •користи невербални средства за иницирање врсничка интеракција •коментира и опишува моментални настани •одговара едноставни прашања •поставува едноставни прашања •невербално ги теши другите •одржува едноставни конверзациски размени со возрасни 	<ul style="list-style-type: none"> •прераскажува позната приказна со помош на слики •се потсетува на минато искуство кога тоа се бара од него •именува чувства кај себе •прави едноставни конверзациски размени со врсници •Прави едноставни конверзациски размени по телефон •вербално иницира врсничка интеракција •користи говор на телото и лицева експресија во комуникацијата 	<ul style="list-style-type: none"> •ги проширува конверзациските способности со врсници •прераскажува популарна приказна, епизода или филм •користи социјални фрази (се извинувам, извини) •поврзува настани во организиран логичен ред •препознава како да реагира на чувствата на другите •почнува да го интерпретира говорот на тело кај соговорникот 	<ul style="list-style-type: none"> •комуницира за широк опсег на теми •почнува да ја зема предвид перспективата на соговорникот •ја прилагодува конверзацијата според потребите на соговорникот •го користи јазикот за преговори и компромис

Сл. 2.11 Поважни развојни постигнувања во развојот на комуникациските вештини

Предвербална комуникација

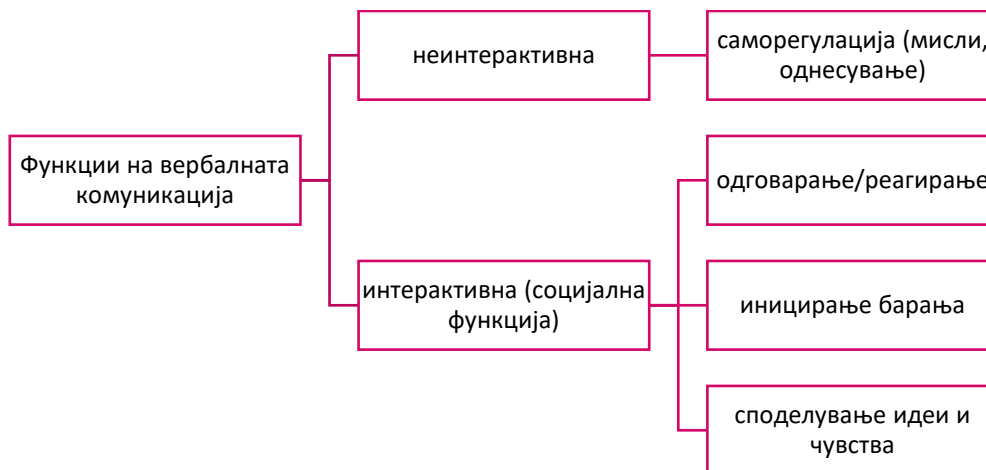
Комуникацијата започнува со првата насмевка во доенечкиот период. Невротипичните деца развиваат комуникациски способности уште пред да ги кажат првите зборови. Бебињата користат и комбинираат поглед, гестови, физичка близина, изрази на лицето и вокализации во интеракција со другите, преку кои искажуваат што сакаат и што не сакаат. Исто така во периодот помеѓу 6 и 12 месеци невротиичните деца остваруваат двонасочна и интенционална предвербална комуникација. Тие воспоставуваат здружено внимание, имитираат едноставни гласови во наизменична социјална размена.

Кај децата со аутизам во предвербалната фаза се забележуваат разлики во функционалната употреба на јазикот. Невербалната комуникација во оваа фаза се користи само во ограничен број ситуации, и тоа почесто со цел детето да побара нешто, а не да сподели. Комуникацијата најчесто нема социјална функција. Најчесто децата со аутизам не покажуваат што сакаат, туку ја влечат раката на возрасниот кон саканиот предмет. Ако детето со аутизам може да посочи со прст кон некој предмет што не може да го дофати, ретко го прави тоа за да го насочи вниманието на друга личност кон некој предмет со социјална намера. Истражувањата покажуваат дека подобрувањето на вештините за здружено внимание резултираат со подобрувања во социјалните интеракции, спонтаниот говор и експресивниот јазик. При здружено внимание, децата учат и да ги именуваат предметите, па така и се зголемува вокабуларот и се развива јазикот.

Зачестеноста и опсегот на вокализации се зголемува со подобрување на способностите за воспоставување и одговарање на здружено внимание.

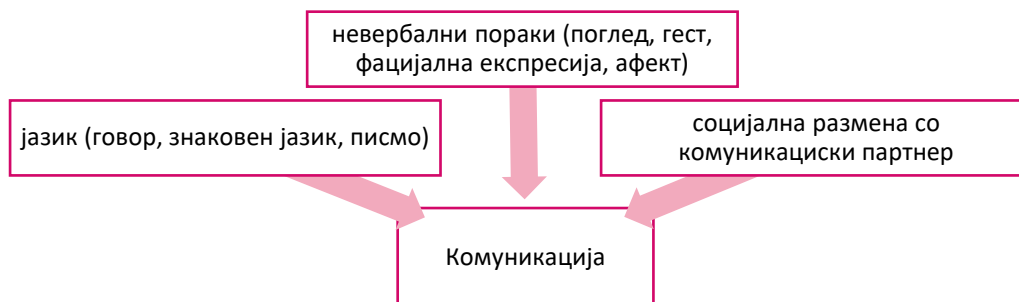
Вербална комуникација

Во фазата на вербална комуникација, со појава на говорот децата стекнуваат спектар на вербални, но и невербални средства за изразување на целосниот опсег на социјално комуникациски функции. Развојот на јазикот се движи од комуникација со еден збор, преку комбинација на зборови до целосни реченици.



Сл. 2.12 Функции на вербалната комуникација

За разлика од јазикот, комуникацијата е социјална размена. Јазикот е еден медиум, едно од средствата што се користат за комуникација. Невербалните пораки, како поглед, гестови, фацијална експресија и други експресији на афект, се еднакво важни медиуми за комуникација. На слика 2.13 се прикажани компонентите на комуникацијата. Ефикасна комуникација може да постои во отсуство на јазик/говор, како што имаме кај бебињата. Јазик/говор може да постои во отсуство на комуникација, како што често се забележува кај децата со аутизам.



Сл. 2.13 Елементи на комуникацијата

- ✓ **Можеме да комуницираме без јазик.** Можеме невербално да комуницираме, преку фацијална експресија, гестови и други невербални однесувања.
- ✓ **Можеме да го користиме јазикот без да комуницираме.** Можеме да си зборуваме сами на себе, без да комуницираме со други. Можеме да си напишеме информации сами на себе, без да комуницираме со другите.
- ✓ **Можеме да го користиме јазикот без говор.** Тоа го правиме кога користиме пишани информации или знаковен јазик.
- ✓ **Можеме да комуницираме без говор.** Можеме да комуницираме со другите преку пишан јазик, знаковен јазик, невербални средства, како фацијална експресија, гестови и однесување.
- ✓ **Можеме да користиме говор без комуникација.** Можете да си зборувате самите себеси, без да комуницирате со други.

ОДНЕСУВАЊЕТО Е КОМУНИКАЦИЈА

Тешкотиите во комуникацијата се клучните карактеристики за препознавање на состојбите од аутистичниот спектар. Первазивната природа на овие карактеристики не може да се пренагласи. Предизвиците во остварување на вообичаена комуникацијата со средината се одразуваат врз целокупното однесување на децата.

Способноста за зборување е различна од способноста за комуникација. Децата со аутизам, без оглед дали имаат развиен или неразвиен говор, имаат тешкотии при учењето како да комуницираат со другите. Иако изгледаат незаинтересирано, тие прават сè што можат да остварат интеракција со другите, но тоа го прават на поразличен нетипичен начин. Детето со аутизам користи различни позитивни и негативни однесувања да ги искаже своите потреби и чувства. Целокупното негово однесување, позитивно и негативно е комуникација. Смењето е комуникација, *тантрумот* е комуникација, насмевката е комуникација, бегањето е комуникација. Повторување на истите зборови може исто така да биде комуникација, поставување на истото прашање одново и одново, иако одговорот бил веќе даден, е обид за комуникација. Вистински предизвик е да откриеме што сака да изрази детето со аутизам преку своето однесување.

Марко има 10 години. Неговите разговори со другите луѓе се секогаш на тема каде живее човекот. Марко ја знае напамет мапата на градот и секогаш започнува разговор со прашањето: „Каде живееш?“ Кога соговорникот ќе му одговори, Марко му дава детални насоки како се стигнува од неговата адреса до кај него. Потоа си оди и наоѓа друго лице со коешто може да го повтори истиот разговор, истото прашање. Марко ужива да разговара со другите за насоки, но неговиот ритуал ретко е предмет на обострано задоволство, а неговата способност да се вклучи во други теми на разговор е ограничена.

Предизвици во разбирањето на невербалната комуникација

Децата и возрасните со аутизам имаат тешкотии со толкување на социоемоционалните знаци кај другите, особено посуптилните социјални и емоционални пораки, иако можеби ги забележуваат екстремните изрази на емоции.

Примери на невербални социјални однесувања се изразот на лицето што означува „дојди, покажи ми како да го направам ова“, гестот кој означува „дојди да си играме заедно“ или положбата на кренати раменици што означува „не разбирам/не знам“.

Примери на невербални емоционални однесувања вклучуваат налутен глас, саркастичен глас или нежен допир.

Ана сака да се качува, па често се качува на мебелот дома, но и в училиште. Дома нејзиниот татко ѝ се приближува и со испружен показалец, строго и вели „Симни се долу“, па тогаш ја фаќа за рака и ѝ помага да се симне од мебелот. На Ана ѝ се допаѓа вниманието на татко ѝ и не го интерпретира неговиот строг глас или испружениот показалец како дисциплинирање, туку како игра. Како резултат на тоа Ана почна уште почесто да се качува по мебелот дома и в училиште за да добие внимание. Всушност таа се радува кога некој возрасен ќе ѝ каже да се симне од мебелот. Ана не се однесува така затоа што сака да биде непослушна или лоша, туку напротив, таа го прави тоа за да има забавна интеракција (како што ја перципира самата).

Истражувачите сè уште не се сигурни која е причината, но резултатите од бројни студии покажуваат дека децата со аутизам имаат тешкотија да „читаат“ лица и други емоционални знаци и да го разберат нивното знаење. Дополнително, за децата со невообичаена чувствителност кон допир, звуци и движење, социјалната интеракција може да е одбивна токму заради непријатните реакции на социјалните дразби кои вклучуваат допир, звуци и движење и сл.

Предизвици со реципрочната интеракција

Реципрочната интеракција по дефиниција значи напред-назад интеракција, наизменичност, менување јас-ти-јас-ти и споделување искуства. Оваа интеракција може да се одвива и без јазик, односно говор. Во разговорот, соговорниците споделуваат нови идеи, наизменично поставуваат и одговараат прашања, и сето тоа го прават без многу напор. При интеракција со лице со аутизам, вистински предизвик е да се привлече неговото внимание, да се поттикне лицето да даде одговор и комуникацијата да трае. Интеракцијата трае додека лицето ја задоволи својата потреба и изгледа незаинтересирано за она што го зборува соговорникот. Некои лица можат да ни одговорот сосема добро, но интеракцијата не продолжува понатаму, останува на она првично прашање и одговор.

Во најдобриот случај интеракцијата со лицето со аутизам ни се чини несинхронизирана и некако чудна или различна. Овие наши лични перцепции се сосема реални, а лицето со аутизам е презаситено, престимулирано во процесот на реципрочна интеракција.

Намален опсег на комуникативни функции

Во сите фази на јазичниот развој, децата со аутизам имаат ограничен репертоар на причини за комуникација. И во невербалната и вербалната фаза најчесто комуникацијата ја користат во функција на:

- барања за лични потреби (барање на некој предмет од интерес)
- одговори/реакции кон другите (одговарање на едноставни прашања)
- барање информации (прашување кој, што, каде)

Комуникативни функции кои поретко се манифестираат:

- коментирање за споделување интереси,
- барање нови информации (зошто),
- искажување чувства и состојби (болен/а сум),
- користење просоцијални искази или вербални акти на добрина.

Комуникација која резултира со конкретен личен исход или добивка е поверојатна од комуникација која резултира со споделено социјално искуство.

Двајца истражувачи направиле лонгитудинална студија за споредба на развојот на вештините за конверзација кај деца со аутизам, споредено со две контролни групи деца со други развојни тешкотии и типичен развој. Во контролните групи, како што се зголемувале јазичните способности, паралелно се зголемувале и разговорните вештини. Децата стекнувале нови информации, воведувале нови теми во разговорите и ефикасно користеле невербални вештини. За разлика од нив, кај децата со аутизам развојот на јазичните вештини не бил придружен со развој во разговорните вештини.

Ритуалите во функција на комуникацијата

Замислете си дека сте отпатувале на далечен остров на Пацификот. Се среќавате со луѓе кои зборуваат непознат јазик и имаат социјални конвенции што не ги разбирате. Што ќе правите за време на престојот таму?

1. Ќе се изолирате од луѓето затоа што сте презаситени со нови информации кои не ги разбирате, вознемирени сте и збунети?
2. Ќе ги набљудувате луѓето од далеку и ќе се обидете да откриете шеми во начинот на кој зборуваат и се однесуваат?
3. Ќе се обидете да користите една или две шеми на комуникација кои ги гледате најчесто кај луѓето за да остварите интеракција со нив?
4. Ќе го насочите своето внимание да најдете начини да ги задоволите своите лични потреби (храна, вода, засолниште, посакувани предмети/активности)?

Децата со аутизам понекогаш ги нарекуваат *антрополози на земјата*. Нивниот невролошки систем е така поставен што имаат тешкотии да ги научат социјалните и комуникациските конвенции кои најголем дел од нас ги земаат здраво за готово. За нив нашите комуникациски и социјални вештини се непознати и тешки за разбирање. Секоја личност со аутизам користи

поинаква стратегија за компензација - некои се изолираат, некои се пасивни набљудувачи, некои идентификуваат шеми (фрази) што ги слушаат често во средината за да комуницираат со другите (особено од возрасните, ТВ, радио, филм), некои ќе научат неколку фундаментални социјални правила и ги користат континуирано, а најголем дел од нив ги учат најдобрите начини како да ги задоволат своите лични потреби.

Фросина е ученик во 5 одделение, а нејзините комуникациски намери другите тешко ги разбираат. Таа зборува со целосни реченици, но многу од нејзините пораки изгледаат неповрзано со она што се случува околу неа. Омилена активност на Фросина е гледање филмови. Таа често прави невообичаени асоцијации помеѓу луѓето што ги среќава и карактерите од некој филм. На пример, кога го запозна својот терапевт за прв пат, таа постојано повторуваше „нема друго место како дома“, фраза од филмот „Волшебникот од Оз“.

Мајката на Фросина забележа дека терапевтот често носи црвени чевли, кои ја потсетуваат Фросина на црвените чевли на Дороти во филмот. Во текот на целата година Фросина му приоѓаше на својот терапевт и велеше „нема друго место како дома“, секогаш кога таа ги носеше црвените чевли. Оваа порака е пример за одложена ехолалија, но и пример за невообичаениот начин на иницирање комуникација со својот едукатор. Нејзините зборови всушност значат „Здраво, ги носиш црвените чевли денес исто како Дороти во ‘Волшебникот од Оз’“, која вели „Нема друго место како дома“ кога сака да си оди дома. Дали сакаш да си одиш дома сега? Кратката порака на Фросина, кога е разбрана од нејзиниот терапевт има сосема друго значење и сега може да биде одговорена сосема поинаку.

Причините за повторувачко и рестриктивно однесување во комуникацијата (повторување на зборови, фрази, реченици, ехолалија) се различни. Тие може да имаат:

- социјална природа и се најдобриот обид на личноста да оствари интеракција со другите;
- несоцијална природа, се користат за изразување на вознемиреност;
- несоцијална природа, се користат за самосмирување, саморегулација;
- несоцијална природа, се израз на тешкотиите со самоконтрола на личноста.

Атипичниот начин на комуникација на децата со аутизам е нивниот најдобар обид да ги задоволат своите потреби и да остварат интеракција со другите.

Важни карактеристики на комуникацијата кај децата со аутизам

- Децата со аутизам сакаат да остварат интеракција, но не им е познат начинот како да го направат тоа;
- Комуникацијата генерално се користи за специфични исходи, помалку за социјално задоволство;
- Комуникацијата и интеракцијата се одвива на специфичен, нетипичен начин;
- Комуникациските ритуали за личноста со аутизам се начин на надоместување за социјалната конфузија;

- Децата со аутизам користат ритуалистичка интеракција кога не знаат што друго да направат или да кажат;
- Децата со аутизам имаат тешкотија да разберат: реципроцитет, невербални сигнали, како да споделуваат искуства, туѓа перспектива;
- Децата со аутизам можат да разбираат што велите, но не што мислите со тоа;
- Индивидуата со аутизам често користи предизвикувачко однесување да ги изрази своите социјални и комуникациски фрустрации.

Вие сте компетентниот соговорник. Приспособете го својот стил на интеракција на нивото на личноста со аутизам.

ЈАЗИКОТ КАЈ СОСТОЈБИТЕ ОД АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР

Јазичните способности, кога станува збор за процената на децата со аутизам, не се вбројуваат во групата на критериуми кои посочуваат на аутизам. Но заедно со интелектуалните способности влијаат врз функционалноста на детето. Најголем дел од децата со аутизам подоцна го развиваат говорот, и тоа влијае на нивниот јазичен развој, кај некои воопшто не се постигнува функционален говор и секако има деца кои го развиваат говорот и јазичните способности. Врз употребата и разбирањето на јазикот многу влијаат социјалните и емоционалните карактеристики на децата. Децата со аутизам имаат карактеристичен јазик и говор во однос на темпото, интонацијата, тонот, акцентот и ритамот. Најголемите специфики се однесуваат на употребата на јазикот.

Рецептивен јазик:

- разбирањето е специфично за контекстот, нема генерализација;
- слабо разбирање на апстрактни социјални концепти;
- буквалност.

Експресивен јазик:

- ехолалија;
- вербални ритуали;
- алтернативна и аугментативна комуникација.

РАЗБИРАЊЕ ВРЗАНО ЗА КОНТЕКСТОТ

Сани има омилена жолта чаша дома што ја користи за пиење. Кога некој од домашните го прашува: „Дали сакаш вода?“, му ја покажува на Сани жолтата чаша, или самиот си ја зема од шкафчето. Кога Сани е на училиште и некој го прашува: „Дали сакаш вода?“, Сани изгледа дека не ја разбира реченицата. Зошто? Дали Сани ја разбира реченицата?

Одговорот е и да и не. Тој ја разбира реченицата единствено во тесниот социјален контекст на „жолтата чаша“ во неговиот дом, но не го разбира нејзиното значење во други социјални контексти. Како резултат на ова неговите родители и училишниот тим имаат многу различни впечатоци за тоа што разбира Сани.

Други фактори што влијаат на разбирањето на говорот:

- јазикот (должината или сложеноста на реченицата);
- контекстот (односот помеѓу реченицата и она што се случува тука и сега);
- говорникот (употреба на гестови и други невербални знаци);
- мотивацијата (интересот на личноста за конкретната тема);
- рутината (колку личноста е запознаена со пораката што се кажува).

Многу често гледаме лице со аутизам кое разбира што се кажува во еден контекст или од една личност, а останува збунето во друг контекст или кога одговара на друга личност. Слабата генерализација на значењето на јазикот е вообичаено поради тешкотијата да ги земат предвид сите аспекти на социјалниот контекст и говорникот. Понекогаш возрасните погрешно го интерпретираат неразбирањето како намерна непослушност или незаинтересираност од страна на лицето со аутизам.

Никогаш не претпоставувајте дека личноста со аутизам разбира што велите.

ТЕШКОТИИ ВО РАЗБИРАЊЕ НА АПСТРАКТНИТЕ КОНЦЕПТИ

Децата со аутизам обично развиваат разбирање за конкретни зборови и концепти, но имаат предизвици со разбирање поапстрактни зборови, чие значење е социјално и базирано на социјални врски. Значењето на овие концепти е поврзано со социјалното разбирање и сопствените социоемоционални врски и искуства.

Примери	Несоцијален концепт	Социјален концепт
<ul style="list-style-type: none"> • именки • глаголи • придавки 	<ul style="list-style-type: none"> • камион, книга, чевли • гради, оди, чита • црвен, празен, тенок 	<ul style="list-style-type: none"> • пријател, тетка, промена • дели, се преправа, се сеќава • среќен, убав, фрустриран

Сл. 2.14 Пример на социјални и несоцијални концепти во јазикот

БУКВАЛНО РАЗБИРАЊЕ НА РЕЦЕПТИВНИОТ ГОВОР

Буквалното разбирање се однесува стриктно на основното, конкретно значење, без интерпретација. Може да се однесува на еден збор, една или повеќе реченици или пишан говор. Личноста не ги зема предвид социјалните знаци на говорникот и врската помеѓу она што се зборува и социјалниот контекст. Децата со аутизам не разбираат социјални знаци, како што се емоционалниот квалитет на гласот на говорникот или фацијалните експресији во однос на она што го кажува. Тие се потпираат на зборовите „надвор од контекст“ или користат конкретни знаци во средината, наместо социјалните знаци, за да одредат што мисли некој со она што го кажува. Поради ова децата со аутизам имаат тешкотија да го разберат и толкуваат туѓиот говор. Тоа ги прави конфузни и ги фрустрира.

Внимавајте како зборувате со децата со аутизам. Нивната перспектива може да е различна од вашата.

ЕХОЛАЛИЈА

Поради големиот број деца од спектарот кои развиваат говор (85 %), важно е да се разбере овој аспект на нивниот експресивен јазик. Огромен број студии го истражуваат феноменот на ехолалија кај аутизмот. Како резултат на тие истражувања денес знаеме дека ехолалијата не е секогаш бесмислено повторување, туку често се користи на функционален начин од повеќе причини.

Одложената и непосредната ехолалија можат да има функција на неинтерактивен ритуализиран говор (сам на себе):

- да се потсети што треба да направи (затвори, затвори, затвори),
- да се смири во тешка ситуација (рецитира азбука без прекин),
- да искаже анксиозност во тешка ситуација (повторува фраза претходно слушната во некоја друга стресна ситуација),
- да се повлече од некоја стресна ситуација, да изрази некоја емоција.

Исто така, понекогаш ехолалијата може да има функција на стратегија за комуникација и учење на јазикот кај деца со аутизам, на пример за: учење синтакса/граматика, учење на значењето на јазикот, одржување социјална интеракција и комуникација со другата личност.

Фокусирајте се на комуникациската намера на личноста, а не на ехото од зборови што го слушате.

ВЕРБАЛНИ РИТУАЛИ

Вербалните ритуали вклучуваат некоја форма на ехолалија, повторувачки говор и прашување без прекин. Повторувачкиот говор е постојано повторување на збор, фраза, тема без очигледна комуникациска намера. Но понекогаш и вербалните ритуали можат да имаат комуникативна цел за детето.

Томи постојано рецитира неколку стихови од неговата омилена книга, континуирано, без пауза во две различни ситуации: 1) додека се вози во автомобил со својот татко, 2) додека чека во чекалница за преглед кај докторот. Во првата ситуација повторувачкиот говор се чини дека е израз на слаба инхибиција и нема социјална или комуникациска вредност. Во втората ситуација, повторувачките фрази на детето се кажани со силни емоции, па таткото ја чувствува вознемиреноста на својот син при посетата на доктор.

Имајте ги предвид следниве неколку важни работи:

- ✓ личноста со аутизам можеби ве разбира во рутински контекст, но не и во нови ситуации;
- ✓ личноста со аутизам полесно разбира конкретни, отколку апстрактни информации;
- ✓ личноста со аутизам често користи ехолалија како начин на учење на јазикот и на интеракција со другите;
- ✓ личноста со аутизам често покажува ритуалистички јазик/говор од повеќе причини, една од кои е и анксиозноста;
- ✓ не претпоставувајте дека личноста со аутизам која има говор, сигурно ве разбира;
- ✓ запомнете ја разликата помеѓу експресивен говор и комуникација;
- ✓ фокусирајте се на емоцијата и контекстот, не само на зборовите, за да разберете што мисли личноста, т.е. што сака да каже.

ПОГЛАВЈЕ 3. ПРОЦЕНА НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ И РАМКА ЗА ПЛАНИРАЊЕ ИНТЕРВЕНЦИЈА

ПРОЦЕНА НА СОЦИОКОМУНИКАЦИСКИТЕ ВЕШТИНИ

Постојат голем број формални и неформални инструменти што вообичаено се користат за проценка на социјалниот развој, комуникацијата и за проценка на потребите за интервенција кај децата со аутизам. Формалните процени се стандардизирани инструменти кои ги мерат способностите на детето и ги изразуваат во однос на поставени норми, односно нормативен примерок. Се администрираат според одреден протокол и обезбедуваат мерливи и нумерички резултати. Такви примери се тестовите за интелигенција, училишните тестови за постигнувањата и стандардизираните развојни тестови (за јазик, моторен развој итн.). Наспроти нив, неформалните процени се нестандардизирани и ги изразуваат резултатите во однос на поставени критериуми. Резултатите не се споредуваат со нормативен примерок, туку се споредуваат со дефиниран сет критериуми или стандарди и се користат за дизајнирање план за интервенција. На пример, неформалните процени обезбедуваат профил на усвоени вештини и листа на вештини што можат да се постават како цел во интервенцијата. Тие генерално обезбедуваат квалитативни резултати кои можат да се доведат во директна врска со интервенцијата.

Кога се работи за евалуација на децата и младите со состојби од аутистичен спектар, неформалните инструменти за проценка имаат силни предности. Квалитетот на социјалното однесување и комуникацијата кај аутизмот подобро е претставен во нестандардизираните мерки. Развојот на социјалните и комуникациските вештини кај децата со аутизам не ја следи развојната хронолошка траекторија присутна кај типичниот развој, па оттаму стандардизираниите тестови не ги следат развојните карактеристики на децата. Децата со аутизам можат да усвојуваат вештини во поинакви секвенци, да ги користат вештините на идиосинкретичен начин или да покажуваат невообичаени компензациски вештини. Нестандардизираните инструменти овозможуваат извлекување на значајни квалитативни информации и поставување цели за интервенција.

Бидејќи тешкотиите во социокомуникацискиот развој се централни кај аутизмот, мерењето на овие вештини треба да биде приоритет во процената и интервенцијата. Како резултат на ова, најголем дел од инструментите за проценка на социјалниот и комуникацискиот развој се неформални инструменти дизајнирани така што ги идентификуваат силните и слабите страни и го насочуваат развојот на планот за интервенција. Во прилог 1 е поместена табела во која се

издвоени најчесто користените неформални инструменти за проценка на социјалните и комуникациските вештини кај деца и млади од аутистичниот спектар.

НАСОКИ ЗА ИЗБОР И СООДВЕТНА ПРИМЕНА НА ИНСТРУМЕНТОТ ЗА ПРОЦЕНА

При изборот на најсоодветен инструмент за проценка што ќе се применува, осигурете се дека инструментот ги исполнува следниве неколку критериуми:

- ги идентификува социјалните и комуникациските силни страни на детето, како и неговите потреби;
- идентификува бариери во стекнувањето вештини, усовршувањето на вештините и нивна функционална генерализирана употреба;
- дава приоритет на конкретни цели и резултати од интервенцијата;
- одредува кои совладани вештини се генерализирани и функционални;
- го следи напредокот на лицето.

Целта на инструментите за проценка е да ја измерат функционалната, генерализирана употреба на вештини. За нивоата на усвоеност на вештините предлагаме да се користи следниов систем на кодирање:

1. отсутни - вештини што се забележуваат ретко или никогаш;
2. во зачеток - вештини стекнати со директни инструкции, но се забележуваат само во една средина, се применуваат со или без поттикнување;
3. совладани - вештини стекнати со директни инструкции, но се забележуваат само во научени околности, кои се употребуваат без поттикнување (генерално, вештината треба да е присутна во минимум од 3 до 5 околности, личности или активности);
4. генерализирани - вештини што се користат самостојно и функционално се применуваат во научени и непознати околности.

Внимателното прибирање податоци е интегрален дел од секој процес на проценка. При администрација на инструментот и собирање податоци, ги поттикнуваме евалуаторите да ги следат востановените најдобри практики и да користат повеќе различни извори на податоци (интервјуа, опсервации во природни услови и структурирани опсервации). Пример за добра практика е ако евалуаторот добро го познава детето и има на располагање најмалку уште два или повеќе релевантни извори (родители, наставници, специјални едукатори, рехабилитатори/терапевти, логопеди итн.) Широчината и релевантноста на информациите се зголемува со вклучувањето на повеќе личности кои го познаваат детето.

Првиот чекор е да се обезбедат информации за социокомуникациските вештини на детето преку структурирани тимски интервјуа со лица кои добро го познаваат детето и можат да ни дадат точни и детални информации за него (членови на семејството и професионалци, членови на стручниот тим итн.)

Ако постојат несигурности или несогласувања во тимот во однос на присуството или отсуството на одредена вештина, следниот чекор би бил да се набљудува за време на активности во кои е очекувано овие способности природно да се јават. Во случаите кога не постојат можности за

набљудување во природни услови, третиот чекор е да се процени лицето преку структурирани опсервации.

Процената не е временски ограничена и трае сè додека не се обезбедат сите неопходни податоци. Евалуаторот и тимот можат да одредат каде и кои активности најверојатно би ги овозможиле потребните информации за социокомуникациските компетенции на детето. Опсервациите може да се изведат во домот, в училиште, во дневниот центар или слични услови или во заедницата. Главната цел е да се одреди во кои услови лицето е најмногу социјално ангажирано и комуникативно.

Кога можностите за опсервација во повеќе различни средини се ограничени, информации можат да се добијат преку анализа на видеоснимки од социјални активности на детето и интеракции со возрасни и врсници.

За време на интервјуата и опсервациите, треба да се има предвид можното влијание на родовите улоги, социокономскиот статус и семејните, културните и лингвистичките разлики врз моменталните вештини на детето, како и врз сите одлуки во врска со приоритетите во интервенцијата.

ИНВЕНТАР НА СОЦИОКОМУНИКАЦИСКИ ВЕШТИНИ

Во овој дел е поместен репертоар на социокомуникациски вештини што вообичаено се земаат предвид при проценка на социјалните вештини, а истовремено можат да послужат за генерирање на листа на специфични програмски цели врз основа на податоците добиени со процената. Препорачуваме да се користат низ призмата на предложените нивоа на усвоеност на вештините (отсутни, во зачеток, совладани, генерализирани).

Дел 1. Основни вештини за социјална интеракција

Овој дел се однесува на вештините кои ја поставуваат основата за учење: невербална социјална интеракција, имитација, организација и саморегулација.

1. 1 Невербални вештини за социјална интеракција

Здружено
внимание
(9 вештини)

- (1) Одговара на своето име со стопирање на активноста и гледање во лицето кое го повикува.
- (2) Гледа во предмети посочени со прст од страна на друга личност.
- (3) Наизменично го пренасочува вниманието помеѓу соговорникот и предметот, па повторно кон соговорникот за да ја одржи интеракцијата.
- (4) Одржува здружено внимание со еден соговорникот во траење од 1 или повеќе минути за време на позната активност.
- (5) Дава предмети на друга личност за да сподели интерес.
- (6) Посочува кон предмети за да сподели интерес со друга личност.

Невербални
гестови
(8 вештини)

- (7) Го добива вниманието на соговорникот пред да сподели / започне интеракција.
 - (8) Одржува здружено внимание во мали групи во траење од 1 или повеќе минути за време на позната активност.
 - (9) Гледа во познати лица за да провери дали е безбедно пред да се вклучи во нови активности (т.е. социјално референцирање).
- (1) Користи социјална насмевка за да одржи интеракција.
 - (2) Ја турка, влече, манипулира личноста за да гестукулира (ја користи раката на партнерот како алатка за специфична цел).
 - (3) Дава, односно користи предмети за да гестукулира (бара помош со давање одреден предмет).
 - (4) Посочува со прст за да побара нешто.
 - (5) Ја ниша главата за да каже „не“.
 - (6) Мавта со рака за да се поздрави и/или за „чао“.
 - (7) Клима со главата за да каже „да“.
 - (8) Користи други конвенционални гестови за да одржи интеракција (собира раменици, прави да пукне).

1.2. Имитативни вештини

Социјална
свесност
(6 вештини)

- (1) Останува во физичка близина до другите за време на познати активности.
- (2) Гледа во возрасниот за време на познати активности.
- (3) Гледа во врскиот за време на познати активности.
- (4) Спонтано ги имитира постапките на другите за време на познати активности.
- (5) Спонтано ги имитира постапките на другите за време на нови, непознати активности.
- (6) Спонтано ги имитира зборовите на другите за време на некоја активност (говор, знаковен јазик, ААК).

Моторна
имитација
(6 вештини)

- (1) Имитира едно движење за време на познати активности.
- (2) Имитира едно движење со предмет на даден налог.
- (3) Имитира едно движење на телото на даден налог.
- (4) Имитира секвенца од две или три движења на даден налог.
- (5) Имитира секвенца од две или три движења без налог во познат контекст.
- (6) Имитира движења во нов, непознат контекст.

Вербална
имитација
(6 вештини)

- (1) Имитира вокализациии/звучни ефекти.
- (2) Имитира збор/ови за време на активности со песни и/или движење.
- (3) Имитира збор/ови за време на дневни рутини.

- (4) Имитира збор/ови за време на структурирани еден-на-еден активности.
- (5) Имитира збор/ови за време на познати активности.
- (6) Имитира збор/ови во нов контекст на даден налог.

1.3 Организациски вештини

Организација на материјалот (4 вештини)

- (1) Се подготвува за активност што следува со земање на потребните работи/материјал (пр. книга, јакна) без дополнителни вербални насоки или визуелен/пишан распоред или чек-листа.
- (2) Ги организира предметите/материјалите пред почетокот на активност, без дополнителни вербални насоки или визуелен/пишан распоред или чек-листа.
- (3) За време на активност ги одржува предметите/материјалите организирани на соодветното место.
- (4) Ја завршува активност со раскревање на материјалите, без дополнителни вербални насоки или визуелен/пишан распоред или чек-листа.

Правење избор (4 вештини)

- (1) Избира претпочитан предмет од понудени два предмети за време на активност.
- (2) Избира претпочитана активност од две понудени и веднаш достапни активности.
- (3) Избира претпочитана активност од две понудени активности кои ќе бидат достапни подоцна.
- (4) Ги приоретизира своите избори.

Организација на време (4 вештини)

- (1) Се вклучува во познати активности до нивното завршување со помош на визуелна поддршка (пр. визуелен тајмер, чек-листа за активности, распоред).
- (2) Иницира и започнува активности на даден налог.
- (3) Чека, на даден налог.
- (4) Се вклучува во познати активности до нивното завршување, самостојно без помош на визуелна поддршка (пр. визуелен тајмер, чек-листа за активности, распоред).

1.4 Вештини за саморегулација

Транзиции (4 вештини)

- (1) Преминува на следната активност на даден налог.
- (2) Прифаќа кога позната активност се прекинува за да се премине на друга.
- (3) Прифаќа кога омилена активност се прекинува за да се премине на друга.

Емоционална
регулација
(4 вештини)

- (4) Преминува од една активност на друга кога се работи за неочекувани промени во распоредот или рутината.
- (1) Се вклучува во активност за смирување по даден налог или со моделирање.
- (2) Се вклучува во активност за смирување, за справување со фрустрација и анксиозност, како алтернативи на предизвикувачкото однесување.
- (3) Го следи своето ниво на стрес и бара смирувачка активност за справување со фрустрација и анксиозност, со поттикнување.
- (4) Го следи своето ниво на стрес и бара смирувачка активност за справување со фрустрација и анксиозност, самостојно.

Дел 2. Социјални вештини

Делот 2 се однесува на репертоарот на социјални вештини и социјални компетенции во три области: самостојна игра и социјална игра, групни вештини, разбирање на туѓата перспектива.

2.1 Игра и слободно време

Самостојна игра
(6 вештини)

- (1) Се заигрува со еден предмет користејќи ги материјалите онака како што се наменети.
- (2) Се заигрува во активности од затворен тип (игри со јасен почеток и крај) (на пр. сложувалки).
- (3) Се заигрува со рутински предвидливи сценарија (на пр. си игра „роденден“).
- (4) Се заигрува во активности од отворен тип (игри без јасен почеток и крај) (на пр. редување коцки).
- (5) Се ангажира со симболичка имагинативна, креативна употреба на материјали (ги употребува на начин различен од намената, на пр. ја вози коцката или пее во далечинскиот).
- (6) Се ангажира во независна самостојна активност повеќе од 15 минути.

Социјална игра и
слободно време
- структурирани
активности
(6 вештини)

- (1) Учествова во унисони групни активности (сите истовремено ја изведуваат истата активност) што не вклучуваат употреба на јазик (т.е. ги гледа/ги имитира другите додека прават нешто сите во исто време; не се однесува на користење материјали, споделување, менување/чекање ред или вербална интеракција). На пр. гледање филм или вежбање јога.
- (2) Учествова во паралелни групни активности што не вклучуваат употреба на јазик со свој сопствен сет материјали/предмети (т.е. го користи материјалот и ги гледа/ги имитира другите; не се однесува на менување со партнер/и, споделување материјали и

вербална интеракција). На пр. индивидуална работа на ликовна работилница.

- (3) Се менува со еден партнер за време на структурирани групни активности што не вклучуваат употреба на јазик (т.е. користи свои материјали, ги гледа/имитира другите, се менува со другиот во организирана предвидлива активност; не се однесува на споделување материјали или вербална интеракција) На пр. се менува со другар во игра со карти, меморија, бинго.
- (4) Споделува предмети/материјали со едно лице.
- (5) Учествува во паралелни групни активности што не вклучуваат употреба на јазик, со организирани предмети/материјали, (т.е. ги гледа/ги имитира другите, споделува материјали/предмети; не се однесува на менување/чекање ред и вербална интеракција). На пр. користење музички инструменти во група.
- (6) Се менува со партнери во мали, структурирани групи во активности што не вклучуваат употреба на јазик (т.е. ги гледа/имитира другите, се менува на организиран, предвидлив начин, не се однесува на споделување материјали или вербална интеракција). На пр. играње „не лути се, човече“ или други друштвени игри.

Социјална игра и слободно време
-
неструктурирани активности
(6 вештини)

- (1) Споделува предмети/материјали во мали групи со две или повеќе лица (пр. паралелна игра).
- (2) Соработува со еден партнер за време на неструктурирана активност од отворен тип, без заедничка цел (т.е. ги гледа другите, споделува материјали и ги слуша другите; не се однесува на вербална интеракција), пр. мesteње лево-коцки со еден партнер.
- (3) Соработува во неструктурирана групна активност од отворен тип, без заедничка цел (т.е. активности во кои има можност да ги гледа другите, споделува материјали и ги слуша другите; не се однесува на вербална интеракција), пр. мesteње лево-коцки во мала група.
- (4) Соработува со еден партнер за време на неструктурирана активност од отворен тип, со заедничка цел (т.е. споделува материјали, се менува со другите и остварува вербална интеракција), пр. изработување/градење нешто со еден партнер (заедничка работа).
- (5) Соработува во полуструктурирана групна активност што вклучува употреба на јазик и заедничка цел (т.е. споделува материјали, се менува со другите и остварува реципрочна вербална интеракција), пр. играње криенка во мала група.

- (6) Соработува во неструктурирана групна активност од отворен тип која вклучува заедничка цел (т.е. споделува материјали, се менува со другите и остварува реципрочна вербална интеракција), пр. играње фудбал.

2.2 Групни вештини

Учествува во група (7 вештини)

- (1) Унисони активности (сите истовремено ја изведуваат истата активност): останува во близина на другите за време на групни активности за кои не е потребна интеракција (пр. гледање телевизија, филм, музички настан, претстава).
- (2) Унисони активности (сите истовремено ја изведуваат истата активност): учествува во структурирани групни активности, т.е. практична работа која не бара споделување, менување или вербална интеракција (пр. на заеднички ликовен проект/изработка).
- (3) Унисони активности (сите истовремено ја изведуваат истата активност): учествува во структурирани групни активности кои вклучуваат слушање, но не и споделување, менување или вербална интеракција (пр. слушање приказна, хор).
- (4) Невербални активности со менување: учествува невербално во структурирани групни игри со менување, кои не бараат употреба на јазик (пр. видеоигри, спортски активности).
- (5) Вербални активности со менување: учествуваат вербално во структурирани групни активности со менување и со употреба на јазик (на пр. друштвени игри, глумење во претстави).
- (6) Кооперативни невербални активности: учествува невербално во групни активности од отворен тип (голем одмор, слободно време).
- (7) Кооперативни вербални активности: учествува вербално во групни активности од отворен тип (разговор, состанок).

Менување/ чекање ред во групни активности (6 вештини)

- (1) Учествува во структурирани групни активности.
- (2) Чека во редица со групата.
- (3) Ја крева раката за да побара да биде на ред во групна активност.
- (4) Прави транзиции (преминувања) со групата.
- (5) Го чека својот ред за време на структурирани групни активности.
- (6) Се менува за време на неструктурирани групни активности.

Следи групни упатства (5 вештини)

- (1) Следи невербални групни упатства (засвони на свончето, исклучи го светлото).
- (2) Следи рутински вербални групни упатства (исчистете, соберете).
- (3) Следи групни упатства кои вклучуваат привлекување на вниманието на групата (деца, сега....).

- (4) Следи вербални групни упатства во познати контексти.
- (5) Следи вербални групни упатства во нови, непознати контексти.

2.3 Социјални вештини од теорија на умот

Емоционално разбирање (8 вештини)

- (1) Имитира основни емоции (пр. фацијални експресији).
- (2) Препознава основни емоции (пр. среќа, тага, лутина) во видеа или цртани филмови.
- (3) Препознава основни емоции кај блиски лица.
- (4) Препознава причини за основните емоции кај себе (пр. јас се чувствувам ... затоа што ...).
- (5) Препознава причини за основните емоции кај другите (пр. тој се чувствува ... затоа што ...).
- (6) Им помага на другите кога ќе побараат од него.
- (7) Препознава кога на другите им треба помош.
- (8) Знае како да одговори кога другите манифестираат вообичаени емоции и состојби (пр. тажен, среќен, лут, чувствува болка, болен е).

Пријателство (6 вештини)

- (1) Останува во близина до врникот/врсниците за време на заемно пријатна активност.
- (2) Се вклучува и следи активности со врник/врсници кога е повикан.
- (3) Дозволува врникот/врсниците да се вклучат во активността.
- (4) Поканува врсноци да му се придружат во активността.
- (5) Игра со врсноци во слободното време надвор од училиштето.
- (6) Препознава пријателски наспроти непријателски постапки кај другите.

Дел 3. Комуникациски вештини

Делот 3 се однесува на репертоар на комуникациски вештини и комуникациски компетенции од три области: основни комуникациски вештини, соціоемоционални вештини и основни конверзациски вештини

3.1 Основни комуникациски вештини (говор, знаковен јазик, ААК)

Искажува барања (7 вештини)

- (1) Бара „повеќе“.
- (2) Бара внимание.
- (3) Бара храна, пијалаци.
- (4) Бара предмети/играчки.
- (5) Ја бара омилената активност.
- (6) Бара крај на активностите (пр. готово).
- (7) Бара помош.

Основни
одговори
(6 вештини)

- (1) Одговара вербално на своето име (пр. што е, молам, да?).
- (2) Одговара на прашањето „Што сакаш?“
- (3) Одбива предмети.
- (4) Одбива активности.
- (5) Одговара на поздрави.
- (6) Се согласува/прифаќа (пр. „во ред“, „добро“, „ОК“)

Одговарање на
прашања
(6 вештини)

- (1) Одговара на прашањето „Дали сакаш ...?“ со да или не.
- (2) Одговара основни да/не прашања (Дали е ова ...?).
- (3) Одговара едноставни познати *кој* и *што*-прашања („Кој е тоа?“ „Што е ова?“).
- (4) Одговара лични социјални прашања (пр. „Како се викаш?“, „Колку години имаш?“).
- (5) Одговара на едноставни познати *каде* и *кога*-прашања (пр. „Кога е ручекот?“ „Каде е книгата?“).
- (6) Одговара на едноставни *зошто*-прашања (пр. „Зошто ни треба чадор?“).

Коментирање
(8 вештини)

- (1) Коментира на неочекувани или смешни работи (пр. уупс, опаа).
- (2) Ги именува предметите/личностите (пр. коментира што).
- (3) Ја нагласува својата сопственост (пр. коментира мое).
- (4) Ги именува познатите луѓе (пр. коментира кој).
- (5) Опишува активности (пр. коментира што прави).
- (6) Опишува локации (пр. коментира каде).
- (7) Опишува карактеристики (пр. користи придавки).
- (8) Опишува неодамнешна мината активност или настан.

Поставување
прашања (8
вештини)

- (1) Прашува за внимание (пр. повикува некого по име).
- (2) Прашува за информации за предмет (пр. Што?).
- (3) Прашува за информации за личност (пр. Кој?).
- (4) Прашува за информации за нечии постапки (пр. Што прави ...?).
- (5) Прашува за информации со да/не-прашања.
- (6) Прашува за информации за локација (Каде е ...?).
- (7) Прашува за информации за време (Кога?).
- (8) Прашува за информации за причина (Зошто?).

3.2 Социоемоционални вештини

Искажува
основни чувства
(5 вештини)

- (1) Бара пауза кога е вознемирен.
- (2) Бара активност за смирување кога е вознемирен.
- (3) Показува потреба да користи свој начин за смирување и релаксација.

Искажува
комплексни
чувства
(7 вештини)

- (4) Искажува кога е лут.
- (5) Искажува кога е среќен / тажен.
- (1) Искажува приврзаност/наклонетост (пр. „Те сакам“).
- (2) Искажува кога е смирен/релаксиран (пр. „Јас сум добро / ок“).
- (3) Искажува кога е повреден/болен/заморен (пр. „Јас сум заморен“).
- (4) Искажува што сака/не сака.
- (5) Искажува кога е горд (пр. „Успеав!“).
- (6) Искажува кога е уплашен/нервозен (пр. „Јас се плашам“).
- (7) Искажува кога е збунет (пр. „Не знам“).

Просоцијални
изјави
(10 вештини)

- (1) Иницира социјални поздрави (пр. „Здраво“).
- (2) Бара наклонетост или комфор (пр. гушкање, бакнување).
- (3) Искажува барање да си игра со неког заедно.
- (4) Користи манири (благодарам, се извинувам).
- (5) Нуди да сподели храна/пијалаци/предмети (пр. „Сакаш?“).
- (6) Користи асертивен јазик („Оди си!“, „Немој!“).
- (7) Искажува љубов и наклонетост.
- (8) Нуди извинување.
- (9) Дава утеха кога некој чувствува тага, болка и сл. (пр. „Дали си добро?“).
- (10) Дава комплименти на другите („Убаво“, „Фино“).

3.3 Основни конверзациски вештини (говор, знаковен јазик, ААК)

Вербален
реципроцитет
(7 вештини)

- (1) Иницира разговор преку привлекување на вниманието на соговорникот.
- (2) Завршува разговор со соодветни рутински зборови.
- (3) Одржува конверзација со споделување информации на вообичаен начин.
- (4) Појаснува или инсистира со повторување на пораката/зборовите.
- (5) Го одржува разговорот кога соговорникот ја структурира интеракцијата.
- (6) Започнува конверзација на вообичаен начин.
- (7) Одржува конверзација со помош на рутински одговор (м-хм, а-ха, добро).

Вербални теми
(6 вештини)

- (1) Избира теми за разговор соодветни на контекстот.
- (2) Менува теми.
- (3) Се менува во разговорот, не зборува само тој, туку остава простор и за соговорникот.

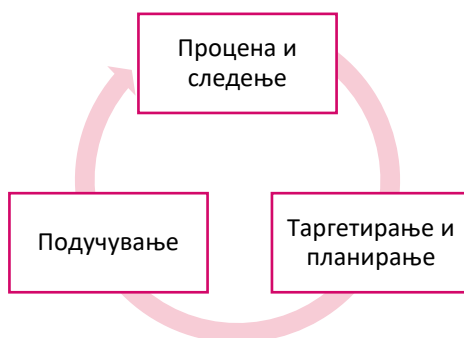
Невербална
конверзација
(5 вештини)

- (4) Учествува во разговори на теми надвор од неговите области од интерес.
 - (5) Бара појаснување кога му е потребно.
 - (6) Одржува разговор со соодветни теми.
- (1) Внимава/се ориентира кон соговорникот.
 - (2) Одржува природна близина до соговорникот (т.е. личен простор).
 - (3) Разликува соодветно од несоодветно допирање за време на разговор (т.е. пристojно и непристойно).
 - (4) Го модулира волуменот на гласот според контекстот на разговорот.
 - (5) Гледа/чека за потврда од соговорникот (контакт со очи, кимање со главата, насмевка).

РАМКА ЗА ПЛАНИРАЊЕ ИНТЕРВЕНЦИЈА ЗА РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

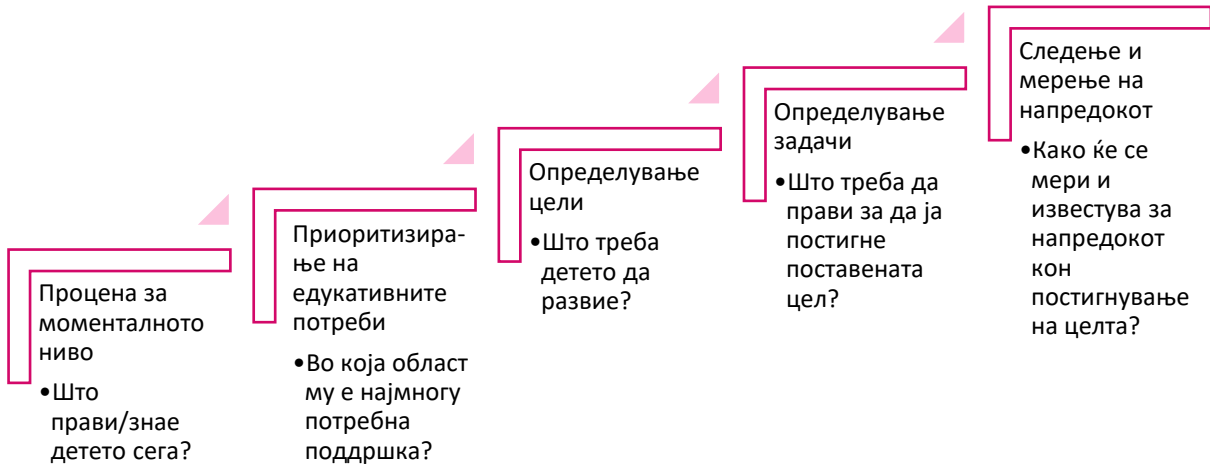
Интервенцијата е цикличен процес во кој се вклучени повеќе чекори. На сликата 1.2 е илустриран процесот на планирање на интервенција со следниве неопходни фази.

1. Процена и следење
 - Препознавање на критични развојни постигнувања и карактеристики (НАС: социјална интеракција, комуникација, однесување и интереси).
 - Одредување на моменталното ниво на функционирање и потреби.
 - Следење на стекнувањето на вештините и можноста за примена на стекнатите вештини.
2. Таргетирање и планирање
 - Одредување цели според приоритетните потреби на детето.
 - Пишување план за интервенција.
3. Подучување
 - Обезбедување мотивирачки активности за развој на вештини.
 - Спроведување на планот за интервенција.
 - Примена на практики базирани на докази.



Сл. 3.1 Фази во процесот на планирање интервенција

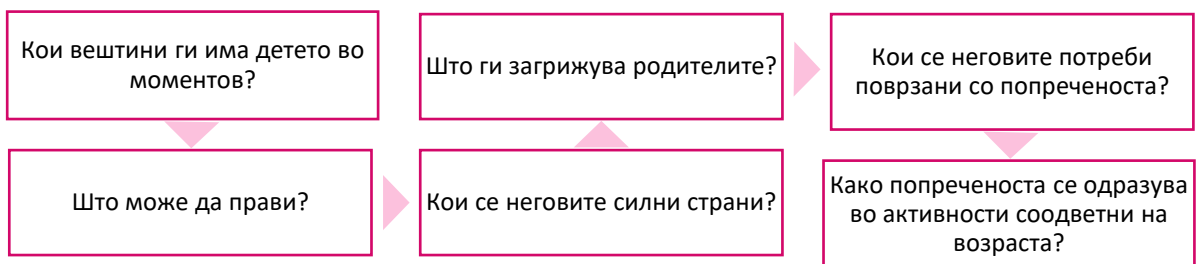
Планирањето на интервенција се состои од неколку основни компоненти што се реализираат последователно како систематски чекори на планирањето интервенција. Тоа е процената за моменталното ниво на перформанси/постигнувања, приоритизирање на едукативните потреби, поставување генерални цели, поставување специфични задачи и следење и мерење на напредокот. На сликата 3.2 се илустрирани овие систематски чекори при планирање на интервенција.



Сл. 3.2 Систематски чекори во планирање интервенција

ОДРЕДУВАЊЕ ПРИОРИТЕТНИ ПОТРЕБИ

Информациите од процената даваат слика за моменталната состојба на детето. Тие се почетна точка од која тргнува креирањето план за интервенција. Овие податоци се користат на флексибилен начин, а планот за интервенција го изработува тим во кој е вклучен и родителот на детето. На сл. 3.3 се прикажани основните прашања кои го одредуваат моменталното ниво на постигнувања на детето.



Сл. 3.3 Одредување на моменталното ниво на постигнувања на детето

Врз основа на моменталното ниво на детето, одлучуваме кои потреби на детето ќе ги сметаме како приоритетни, идентификуваме бариери и одредуваме кои вештини треба да се подучуваат. Притоа важно е да ги земеме предвид следниве прашања:

- ✓ Кои се најважните потреби на детето?
- ✓ Кои бариери влијаат на самостојноста и квалитетот на живот?
- ✓ Кои се желбите за иднината на детето?

Постои широк опсег на можни социјални вештини кои се неопходни за учество во домот, училиштето и во заедницата, затоа е неопходно е да се одберат функционални вештини врз основа на најкритичните и најнеопходните потреби. Следниве неколку клучни прашања² можат да му помогнат на тимот при донесување одлуки за приоритетни вештини за интервенцијата:

- Дали вештината е важна за остварување на приоритетите и желбите на личноста и семејството и резултатот кој тие го посакуваат?
- Дали вештината е неопходна за интеракција и одржување на емоционално значајни врски (пр. вклучување во и флексибилност во игра и активности соодветни на возраста)?
- Дали вештината е неопходна за ефективна и ефикасна комуникација (пр. невербален систем за комуникација, говор, функционален систем за ААК)?
- Дали вештината е важна за подобрување на квалитетот на животот, самостојноста и самодовербата?
- Дали вештината е неопходна за да може детето да се вклучи во активности дома, в училиште и во заедницата (пр. имитација, социјална иницијација, социјален одговор)?
- Дали вештината е соодветна на развојното ниво и возраста?
- Дали вештината е неопходна за здравјето и безбедноста на личноста (пр. вештини поврзани со грижа за себе, здравје, превенција на болести и несреќни случаи)?
- Дали вештината е неопходна за да може детето подобро да се организира и да учи (пр. да побара помош, независно да заврши задача, да следи инструкции во група)?
- Дали вештината е важна за превенција на предизвикувачко однесување (пр. функционални вештини за замена на предизвикувачко однесување)?

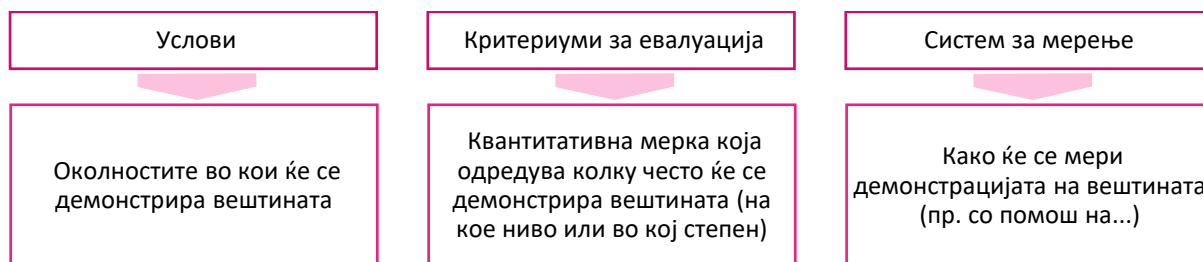
Најчесто детето има повеќе потреби од различни области, и затоа мора да се одредат приоритетите. Во планот за интервенција се поставуваат онолку цели колку што постои време и можност за нивно усвојување, усовршување и генерализација. Приоритет треба да се даде на области кои имаат импликации низ целиот животен век на детето. Кога правиме избор, оние потреби кои се поврзани со безбедноста на детето секогаш имаат предност. На пример, ако треба да се одлучи помеѓу „искажување болка“ и „иницирање социјална интеракција со врстник“, секогаш приоритет ќе има целта детето да научи да искажува болка. Секој план за интервенција треба директно да води кон позитивни резултати кои имаат значење, при што секогаш се почитуваат приоритетите на семејството и она што е значајно за нив.

ФОРМУЛИРАЊЕ ЈАСНИ, СПЕЦИФИЧНИ И МЕРЛИВИ ЦЕЛИ

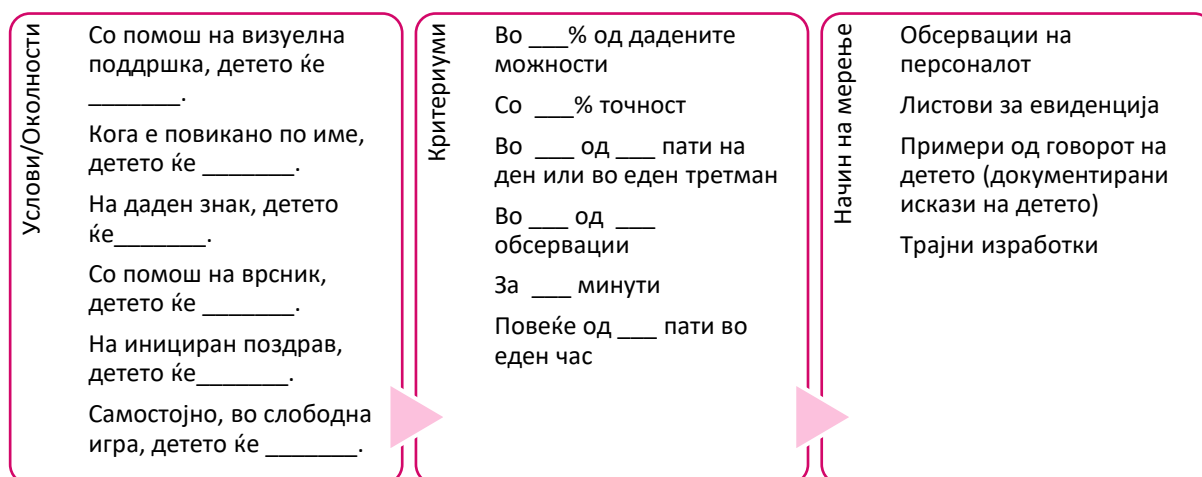
Целите се базираат на реални очекувања за она што може да постигне детето за одреден период. Тие треба да вклучуваат и критериуми за постигнување на целта, како, на пример, до кој степен очекуваме детето да ја демонстрира вештината на крајот на одредениот временски период.

² Според препораките на Американскиот национален истражувачки совет (NRC)

За да бидат јасни, специфични и мерливи, целите треба да вклучуваат: мерливи термини, зборови кои означуваат акција, да бидат реални и врзани со точно одредено време. За секоја цел треба да се специфицираат најмалку две специфични задачи. Специфичните задачи може да се одберат од предложената листа. Тоа се постигнувања кои ги дефинираат одделните чекори за постигнување на целта. Покрај поставената цел, задачите треба да ги содржат следниве компоненти: 1) услови, 2) критериуми за евалуација и 3) системи за мерење (сл. 3.4 и 3.5). Препорачуваме секоја цел да опфати најмалку две специфични програмски задачи, кои се одбираат од листата на социјални вештини. Примери на социокомуникациски цели и програмски задачи се дадени на слика 3.6.



Сл. 3.4 Услови, критериуми за евалуација и систем за мерење на напредокот



Сл. 3.5 Примери за формулирање услови, критериуми и начин на мерење

РАМКА ЗА ПОСТАВУВАЊЕ ПРОГРАМСКИ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Рамката за планирање на интервенцијата на социјални вештини ја сочинуваат сет од принципи и насоки за планирање на целите на интервенцијата, односно индивидуалната програма.

Постигнување оптимални резултати

Целите и задачите во планот треба да бидат функционални и приспособени на возраста и развојот на детето. При изборот на вештини, значајни се оние што може да ги користи детето подолго време и во различни ситуации. Во областа на социјализацијата, особено треба да се разгледа дали се соодветни активностите со играње, кои бараат креативност и имагинација (симболичка игра). Иако овие вештини се предизвик за многу деца со аутизам, по предучилишната возраст тие не се повеќе корисни во социјалните врснички групи.

Област: Основни вештини

Цел: зголемување на невербалната социокомуникациската интеракција.

- _____ ќе одговори кога го повикуваат по име, со застанување и гледање во тој што го повикува
- _____ ќе погледне во предмет кој го посочува друга личност
- _____ ќе даде предмет на друга личност за да сподели интерес со неа
- _____ ќе ја ниша главата како гестикулација за „не“

Област: Социјални вештини

Цел: зголемување на вештини за самостојната игра

- _____ ќе се вклучи во функционална игра со еден предмет
- _____ ќе се вклучува во игра со рутински предвидливи сценарија
- _____ ќе се вклучува во активности од отворен тип (без одреден почеток и крај)
- _____ ќе се вклучи во имагинативна, креативна употреба на материјалите, различна од нивната оригинална намена

Област: Комуникациски вештини

Цел: зголемување на основните комуникациски вештини

- _____ ќе бара „повеќе“
- _____ ќе одговори на „Како се викаш?“
- _____ ќе одговори на едноставни рутински коментари од другите
- _____ ќе опишува локација

Сл. 3.6 Примери на социокомуникациски цели и програмски задачи

Одберете вештини што се присутни кај врсниците

За да биде детето прифатено и да може да се приспособи во средината, потребно е да развива вештини и интереси како своите врсници. На пример, во предучилишната возраст популарни играчки поврзани со ликови од цртани филмови често се сигнал за прифаќање. Додека, пак, на училишна возраст, интересите како спорт, видеоигри и компјутери често сигнализираат прифаќање од врсниците.

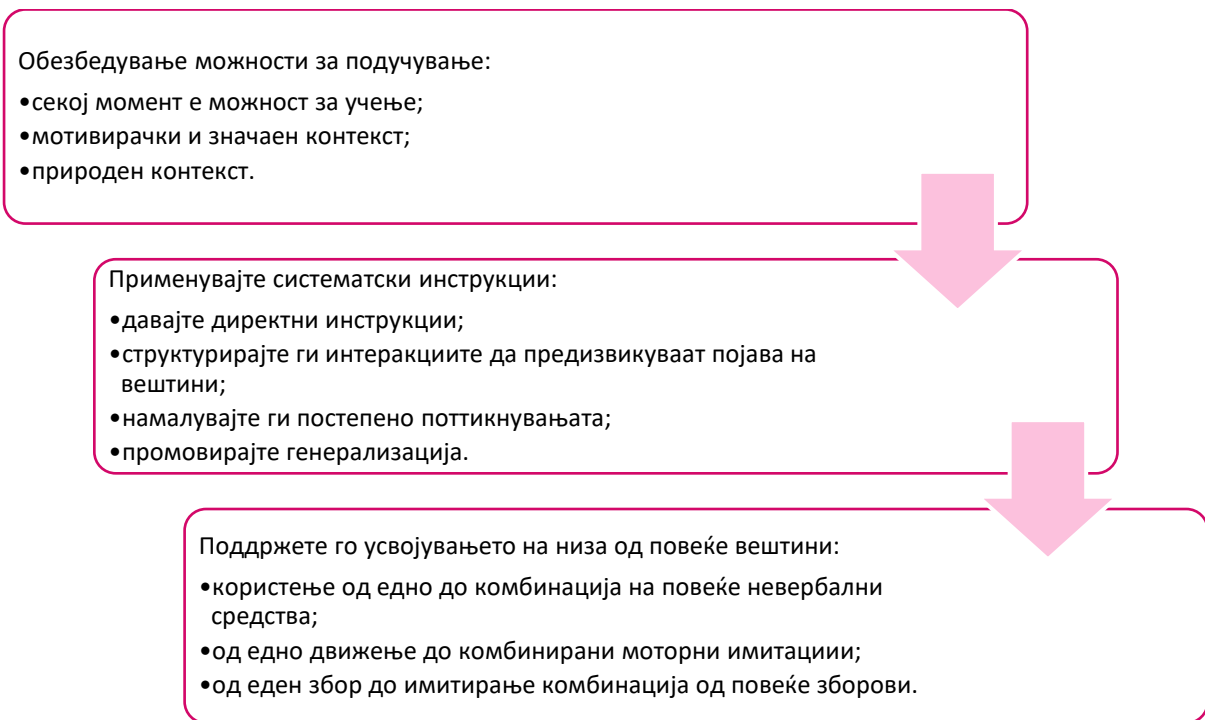
Зголемете ја спонтаноста

Една од целите и/или задачите во програмата може да биде и развој на спонтаното користење на вештината која ја покажува детето само со поттикнување. Постепено намалувајте ги помошта и поттикнувањето.

Одберете вештини што ја зголемуваат самостојноста на детето

Поддржете ја генерализацијата на вештините кај детето. Поттикнете го детето научените вештини да ги применува во различни ситуации, бидејќи многу често децата со аутизам вештините ги применуваат само во една ситуација, на пр. може да бара предмети само од возрасни, не и од деца; поздравува само кога е со својата мајка, која го поттикнува да одговори на поздравот; си игра самостојно постојано со една иста активност; бара помош само од една личност итн. Затоа при интервенцијата не треба да се стави фокус само на бројот на вештини, туку и на нивната функционалност и применливост.

РАМКА ЗА РАЗВОЈ НА ОСНОВНИ ВЕШТИНИ



Сл. 3.7 Рамка за развој на основни вештини

Многу од децата со состојби од аутистичниот спектар покажуваат тешкотии во основните вештини, па така за поттикнување на социјалниот и комуникацискиот развој треба да се започне од основите на социјалното учење. За таа цел, неопходно е да ги имаме предвид следниве принципи: обезбедување структурирани можности за учење, применување систематски инструкции и обезбедување систематска поддршка на учењето.

Во однос на способноста за невербална социјална интеракција, целите може да вклучуваат:

- проширување на репертоарот на невербалните социокомуникациски вештини;
- проширување на способноста да остане подолго во невербалната социјална комуникација;
- проширување на способноста за комбинирање две или повеќе невербални социјално-комуникативни однесувања;
- генерализација на вештините за интеракција со повеќе личности, вклучувајќи возрасни и деца;
- генерализација на вештини во различни ситуации.

Во однос на способноста за моторна имитација, целите може да вклучуваат:

- имитирање постапки со предмети;
- имитирање на низа од моторни движења со и без предмети;
- спонтано да имитира движења во природни ситуации;
- примена на моторни вештини во повеќе нови ситуации;

- примена на моторни вештини во интеракција со повеќе различни личности.

За разлика од моторната имитација, вербалната имитација потешко се предизвикува кај децата, затоа приоритетните цели во областа на вербалната имитација вклучуваат:

- имитирање гласови во ситуација која силно го мотивира детето;
- спонтано вербално имитирање во позната ситуација која силно го мотивира детето;
- примена на вербалните вештини во повеќе познати ситуации;
- примена на вербалните вештини во интеракција со повеќе возрасни лица и врстници.

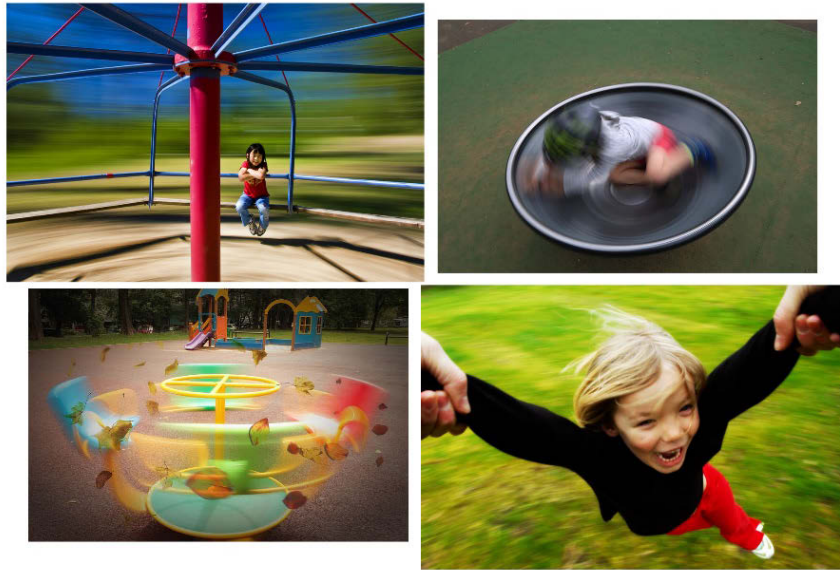
Развој на самостојната игра:

- фокусирајте се на надградување на вештините (од функционална кон креативна игра, од затворен кон отворен тип на активност);
- земете ги предвид елементите на играта кај врстниците (пр. времетраење, вид активност);
- започнете од интересите на детето и омилените сетилни дразби (сл. 3.8 – сл. 3.11);
- надградете го репертоарот на активности за самостојна игра;
- зголемете го нивото на внимание и независност на детето во самостојната игра.

Надградете го репертоарот на самостојни активности преку игра

Проверете дали детето игра функционално или креативно и дали играта/активноста е од затворен или отворен тип. Важно е да се направи разлика помеѓу активностите од затворен и отворен тип. Активности од затворен тип се структурирани активности кои се изведуваат на еден функционален начин. Материјалите што се користат имаат своја конкретна намена, активноста има јасен крај и одреден број материјали и чекори. Намената на активноста од затворен тип е јасна и предвидлива. Активности од отворен тип, пак, се неструктурирани. Тие се изведуваат на креативен начин, материјалите можат да се користат на повеќе начини, крајот на активноста е произволен, нема точно одредена низа од чекори и намената/целта на активноста не е организирана или предвидлива. Во додатокот 2 се поместени десет категории на игра и активности од слободно време, со предлог-активности од отворен и затворен тип. Првите осум категории се корисни за градење самостојната игра.

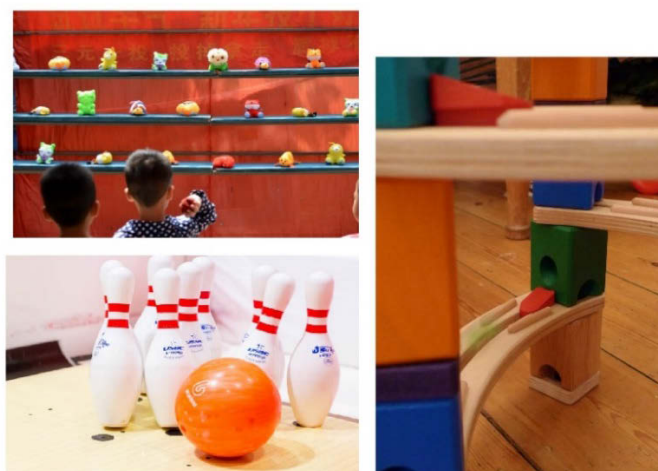
Видот поддршка за развој на вештини за самостојна игра може да биде многу различен, во зависност од индивидуалните потреби на детето. Вештините за самостојна игра вклучуваат и способност да се одржи вниманието одреден временски период. Ако детето покажува вештини за социјална набљудување и социјална имитација, нагласете го моделирањето како стратегија за подучување. Ако детето нема сè уште развиено вештини за набљудување или имитација и покажува репетитивна и рестриктивна игра, нагласете го структурираното подучување и систематската поддршка. Ако детето има тешкотии со аудитивното процесирање или разбирање на вербални информации, ограничете ја употребата на вербални инструкции и применете визуелна поддршка. Детална дискусија за практиките за поддршка и подучување на детето во интервенцијата за развој на социокомуникациски вештини е поместена во поглавје 3.



Сл. 3.8 Ако детето сака да се врти, во активностите обезбедете можности за вртење



Сл. 3.9 Ако детето сака предмети што се вратат, вклучете играчки што обезбедуваат можност за вртење



Сл. 3.10 Ако детето сака да гледа предмети во движење, вклучете активности/предмети што се движат



Сл. 3.11 Ако детето сака да произведува звуци, вклучете активности/предмети со аудитивни елементи

Нивото на вклученост на детето во самостојна игра главно зависи од неговата мотивација за игра и од тоа колку разбира што да прави со предметите или материјалите / како да ги користи. Затоа користиме активности кои се забавни и значајни за детето за да се зголеми неговото внимание и самостојноста. Но многу често е потребно и да го научиме детето како се користат предметите и материјалите и систематски да го зголемуваме времетраењето на играта.

ПОГЛАВЈЕ 4. ПРАКТИКИ И ПРИСТАПИ БАЗИРАНИ НА ДОКАЗИ ВО ПОДУЧУВАЊЕТО

ПРАКТИКИ БАЗИРАНИ НА ДОКАЗИ

Практиките базирани на докази се специфични интервенции кои доведуваат до позитивни резултати за децата со аутизам и имаат цврста научна подлога. На практичарите им се препорачува да применуваат вакви практики. Во областа на социјален и комуникациски развој, постојат голем број практики кои можат да се класифицираат во три генерални категории:

- бихејвиорални интервенции во кои се применуваат принципите на применетата бихејвиорална анализа (АВА) во високструктурирани услови;
- развојни интервенции во кои се применуваат принципите на развојната психологија во природни услови;
- натуралистички интервенции кои применуваат комбинација на бихејвиорални и развојни пристапи во полуструктурирани и/или во природни услови.

Практиките базирани на докази е потребно да се применуваат на критички и флексибилен начин во планирањето и спроведувањето на интервенциите. Секое дете со аутизам има свој индивидуален социјален и комуникациски развој. Затоа е неопходно интервенциите да се приспособат на овие индивидуални разлики. Сите професионалци кои работат со децата со аутизам треба да имаат целосно разбирање за спектарот на практики базирани на докази. Имено, колку повеќе различни применливи практики имаат на располагање толку посоодветно ќе можат да донесуваат одлуки специфични за секоја индивидуа со аутизам.

Иако аутизмот е трајна состојба, навремената и интензивна едукативна интервенција има исклучително позитивно влијание врз развојот на децата со аутизам. За да придонесеме кон позитивни исходи за децата со аутизам, треба да одбереме практики базирани на докази кои се соодветни на специфичните потреби на детето.

Во изборот на најсоодветниот пристап во социјалната интервенција потребно е да го имаме предвид следново:

- не постои интервенција која ги адресира потребите на сите деца со аутизам;
- една личност може да има потреба од различни видови пристап во различна животна доба;
- тимот на професионалци треба да избере пристапи кои го поддржуваат вклучувањето на детето во средината и функционалното учество во природни услови;
- тимот истовремено треба да избере стратегии кои обезбедуваат најголеми шанси за стекнување, усовршување и генерализација на вештините за најкус временски период, во

најприродни (најмалку рестриктивни) услови и со најмала поддршка од страна на возрасниот (најмал степен на поттикнување).

За детален преглед на досега воспоставени практики базирани на докази, погледнете го извештајот на Институтот за детски развој *Frank Porter Graham* во соработка со Американскиот национален центар за професионален развој за состојби од аутистичен спектар, во кој се презентирани 27 практики базирани на докази.

ВИДОВИ ПРИСТАПИ ВО СОЦИОКОМУНИКАЦИСКИТЕ ИНТЕРВЕНЦИИ

Помеѓу професионалците и научниците постојат спротивставени размислувања во однос на тоа кој е најсоодветниот начин да се поддржат социјално-комуникациските потреби на децата и младите со аутизам. Во минатото се користеле два пристапи: традиционалниот бихевиорален модел на Lovaas (1987) и развојниот модел на Greenspan (1992). Следењето на нивните предности и мани довело до креирање натуралистички модел на интервенција (Schreibman и сор. 2015), кој ги обединува двата претходно споменати модели. Генерално, следниве насоки можат да помогнат при избор на најсоодветниот пристап:

- доколку детето со аутизам ги нема усвоено основните вештини и/или учи најдобро преку високоструктурирана индивидуална поддршка (еден на еден), препорачливо е да се применува традиционалниот пристап на однесување;
- доколку детето со аутизам ги има усвоено основните вештини и/или најдобро учи преку заземање активно учествување во интеракцијата со други, препорачливо е развојна врска базирана на пристап за учење нови вештини;
- доколку детето со аутизам има потреба за генерализација и функционална поддршка на комуникациските вештини, препорачливо е да се користи натуралистичкиот пристап.

Во продолжение ќе ги опишеме најважните карактеристики на традиционалниот бихевиорален, развојниот и современиот натуралистички пристап. Ќе разгледаме неколку основни интервенции, односно стратегии неопходни за градење индивидуализиран пристап во интервенциите. Иако поимите стратегија и интервенција често се користат наизменично, сепак е потребно да се направи разлика помеѓу нив. Стратегија е сет од методи или постапки за подучување на некоја вештина. Интервенцијата може да вклучува една или повеќе стратегии. Но не сите стратегии се интервенции. Главната разлика е тоа што интервенцијата е формална, најчесто во вид на индивидуална програма насочена кон дефинирана потреба на детето и постојано се следи и се оценува.

Традиционален бихевиорален пристап

Применетата бихевиорална анализа (АБА) се темели на научните принципи на учење и мотивирање на бихевиористичка школа и на интервенциите произлезени од овие принципи. Илјадници истражувачки студии, направени во изминатите 40 години, ја потврдуваат ефикасноста на АБА за лица со различни видови попреченост во различни услови за подобрување на различни вештини и однесување. АБА се служи со систематски процедури за

процена на вештините и однесувањето пред, за време и по самата интервенција, фокусирајќи се на учењето на социјално значајни, функционални однесувања.

Бихејвиористичкиот пристап има важна улога во интервенциите за деца и млади со аутизам. Постојат многу различни интервенции кои се базираат на АБА, голем дел од практиките базирани на докази се всушност бихејвиорални практики. Овие практики се користат за подучување на нови вештини преку систематски инструкции, промена на условите во кои се појавува предизвикувачко однесување преку модификација на околината и зголемување на социјално релевантното однесување преку зајакнување.

Во групата бихејвиористички интервенции базирани на докази се вбројуваат следниве стратегии:

- ABI (Antecedent Based Intervention) / интервенција базирана на превенција,
- DTT - Discrete Trial Teaching / подучување со одделни чекори,
- FBA - Functional Behaviour Analysis / функционална бихејвиорална анализа,
- FCT- Functional Communication Training / тренинг за функционална комуникација,
- PECS - Picture Exchange Communication System / систем за комуникација со размена на слики,
- моделирање,
- поттикнување,
- зајакнување,
- анализа на задача и
- временско одложување.

Многу често АВА погрешно се поистоветува со стратегијата што се нарекува *подучување со одделни чекори* (Discrete Trial Teaching - DTT). DTT е креиран од страна на Ivar Ole Lovaas, професор на Универзитетот во Калифорнија, Лос Анџелес (UCLA), во 1960-тите години, чија цел била да ги подучи децата со аутизам. Оваа стратегија е позната како Lovaas-модел на АВА. Со DTT, вештините се поделени во одделни делови и се работат една по една, сè додека не се добие посакуваното однесување. Овој метод е индивидуален, еден на еден. Се подучува во кратки, одделни проби (единици на подучување), кои се повторуваат и се проследени со зајакнување (наградување) на посакуваното однесување/вештина. Во овој модел се нагласува прецизноста и организацијата за време на подучувањето и контролата на возрасниот врз поставеноста на опкружувањето, т.е. средината во која се учи. Во DTT се употребуваат следниве техники:

- поттикнување - обезбедување поддршка во изведување на вештината,
- поврзување (анг. chaining) - зајакнување на поединечните чекори чие поврзување води до целосната вештина,
- обликување (анг. shaping) - зајакнување на однесување кое е приближно до вештината што треба да се усвои и
- непосредно наградување (зајакнување) при појава на одбраната вештина што се подучува.

Стратегиите базирани на АВА треба бидат дел од репертоарот на секој професионалец кој работи со деца со аутизам. Но исто така е важно да се разбере дека постојат и негативни аспекти

на исклучителната примена на строг, традиционален пристап во подучувањето, особено за социјални и комуникациски вештини. Акцентот на специфични однапред дефинирани одговори во интеракцијата водена од возрасниот, како и ограниченото сфаќање за усвојувањето вештини понекогаш може да ја попречи генерализираната социјална примена на научената вештина. Во подучувањето социјални и комуникациски вештини со помош на ДТТ или друга АБА-стратегија, земете го предвид природното опкружување, бидејќи вештините кои децата ги стекнуваат во неприродна ситуација (седење на маса во просторија со минимално одвлекување на вниманието) не секогаш можат да ги применат и во природните социјални ситуации.

Во традиционалниот бихејвиористички пристап се поаѓа од претпоставките дека децата со аутизам:

- немаат доволна социјална мотивација,
- најефикасно учат во структуриран контекст,
- учат кога елементите на активност се контролирани,
- учат преку повторување дискретни вештини.

Во продолжение е опишан практичен пример на употреба на традиционален бихејвиористички пристап - ДТТ за поттикнување на употребата на погледот преку подучување одделна вештина – одговарање на сопственото име.

Терапевтот го организира просторот за работа со детето еден наспроти друг, на масичка со две столчиња. Терапевтот го изговара името на детето како налог за остварување контакт со очи. Како поттикнување за употребата на погледот, едукаторот непосредно воведува одреден зајакнувач (кој го мотивира детето). Зајакнувачот може да биде храна (пр. мало парче крекер) или материјален зајакнувач (пр. мала играчка воз), кој го воведува на ниво на своите очи за да се поттикне насочувањето на погледот на детето во тој правец. Кога детето успева да оствари контакт со очи на една секунда, терапевтот веднаш му го дава зајакнувачот. Како што постепено се усвојува вештината, терапевтот го кажува неговото име и користи временско одложување, т.е. обезбедува пауза пред да воведат поттикнување, со мотивирачки зајакнувач. За целото време едукаторот доследно го користи позитивното зајакнување секогаш кога детето ќе оствари контакт со очи. По совладување на контакт во траење од 1 секунда, се повторува истата процедура, градејќи се подолг период на контакт со очи помеѓу детето и терапевтот (пр. 2 секунди, па 3 секунди...).

Развоен пристап

Развојниот модел произлегува од принципите на развојната психологија и проучувањето на развој. Интервенциите со развоен пристап го нагласуваат развојот на вештини преку активни истражувања и позитивни врски - базирани на интеракции. Моделот се заснова на вербата дека децата стекнуваат вештини преку социјални интеракции и преку сопствените стекнати искуства. Пример за овој пристап вклучува Floortime, создаден од Greenspan и Wieder. Со Floortime, возрасните користат значајни интеракции како основа за подучувањето и учењето за да го поттикнат развојот. Возрасните ги ангажираат децата во оние активности што им претставуваат задоволство на децата и го следат водството на детето во започнување и завршување на интеракцијата. Развојниот пристап исто така применува и интервенции имплементирани од

родители како практика базирана на докази, во која родителите се обучуваат како да обезбедат индивидуализирана интервенција на своето дете со цел да се зајакнат вештините и / или да ги намалат предизвикувачките однесувања во домот и / или заедницата. Овие типови на модели ја потенцираат 1) употребата на природни ситуации како средина за подучување, 2) балансирање на водството помеѓу возрасниот и детето во активностите и 3) поттикнување на развојот. Во развојниот пристап се претпоставува дека децата со аутизам:

- се способни за социјална и емоционална флексибилност,
- учат преку активно вклучување во природни ситуации,
- учат преку реципрочни социјални интеракции.

Со примена на развојниот пристап, детето со аутизам зазема активно, а не пасивно учество. Партнерот за социјална комуникација може да го следи водството на детето или да послужи како водич во развојот на детето. Со овој пристап се развиваат вештините кои се основата на социјалниот развој (на пр. здружено внимание), како и вештини кои се неопходни за обезбедување основа за учење на широк спектар на други клучни вештини (на пр. имитација, социјален ангажман). Овој пристап ја нагласува улогата на социјалниот однос како место во кое се развива имитацијата и основа на социјални и комуникациски вештини. Одговорите на другите кон иницијативите и интересите на детето ја поставуваат основата на овој развоен пристап. Се смета дека сите однесувања имаат намера и значење. Објаснувањето зошто овој пристап е корисен за поттикнување на развојот, се заснова врз верувањето дека основниот процес на учење е ист за сите, така што децата со аутизам исто така можат да учат во природни услови (природен контекст).

Во продолжение е опишан практичен пример за тоа каде е применет овој пристап со цел да се искористи употребата на погледот за очи за време на активности што природно се случуваат во кооперативна игра. Недостатоците на овој пристап во работата со деца со аутизам се однесуваат на инструкциите од отворен тип (наспроти структурирани инструкции). На децата кои имаат тешкотии во основните вештини, како што се здружено внимание и имитација, или кои имаат сериозно рестриktivни, повторувачки и предизвикувачки однесувања, можно е да не им одговара овој пристап.

Мајката и детето се во собата за игра. Играат со топка. Таа ја гледа неговата игра некое време и потоа се вклучува во играта, кога природно ќе ја добие топката што детето ја фрла. Таа ја држи топката близу до нивото на очите за да предизвика употреба на погледот кај своето дете. Кога ќе погледне во неа, таа со рака ја фрла топката кон него. Му дава одредено време да си поигра со топката. Потоа ја отвора раката и му гестикулира на детето да ја фрли топката повторно кон неа. Кога повторно ќе ја добие топката, таа ги повторува истите чекори на активност. Мајката продолжува социјално да биде ангажирана со своето дете преку овој едноставен и мотивирачки редослед на активност.

Интензивна интеракција е пример за интервенција во рамките на развојниот пристап што се користи за поттикнување на социокомуникациските вештини кај деца со ниска функционална комуникација. Конкретно оваа интервенција одговара на потребите на децата кои се на предвербално ниво, имаат тешкотии во социокомуникативно однесување или имаат

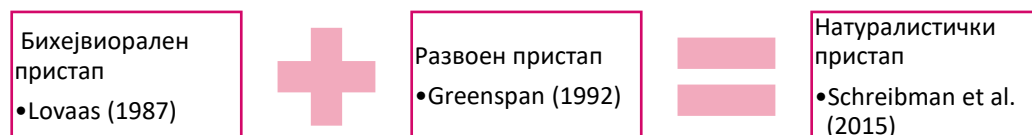
стереотипно и самостимулирачко однесување. Со интензивната интеракција се подучуваат невербални претходници на комуникацијата, базирано на природната конверзација помеѓу мајката и бебето. Оваа интервенција го поттикнува развојот на вештини како контакт со очи, фацијална експресија, имитација на гласови и здружено внимание. Се одвива на ниво на кое детето може да разбере и да се вклучи. Тоа се постигнува со следење на водството на детето и имитирање на неговото однесување, фацијални експресији и гласовите/звучите. Кога ќе се добие внимание од детето, се гради низа на интеракции, која се надградува со текот на времето. За време на интеракцијата детето ги учи основите на комуникацијата и социјалната интеракција:

- наизменичност на комуникацијата (добивање одговор/реакција и одговарање/реагирање);
- разбирање и користење на фацијалната експресија, говорот на тело, погледот, наизменичноста и вокализацијата;
- здружено внимание и
- активности со заеднички фокус.

Најважно од сè, во процесот на интензивна интеракција личноста учи дека е убаво кога е со други луѓе и дека другите луѓе уживаат кога се со неа.

Современ натуралистички пристап во интервенциите

Современиот натуралистички пристап ги обединува силните страни на бихевиоралниот и развојниот пристап. Тој користи интервенции за зајакнување на социјалните и комуникациски вештини кај децата со аутизам преку комбинација на корисни стратегии од двата претходно опишани пристапи.



Сл. 4.1 Натуралистички бихевиорално развоен пристап

Современите натуралистички интервенции ги користат принципите на АВА. Некои натуралистички интервенции даваат јасни инструкции за добивање специфичен одговор од детето, додека други вклучуваат внимателно уредување на околината со цел да му се олесни на детето да започне интеракција и да се одговори соодветно на околината. Натуралистичкиот пристап вклучува:

- поставување специфични цели и задачи;
- промовирање на нивото на мотивација и интерес кај детето;
- користење значајни активности, соодветни на возраста;
- користење на упатства и поттикнувачи на систематски начин; и

- потенцирање на значајни интеракции во контекст на структурирани, организирани средини за учење со возрасни кои градат флексибилност на вештините.

Во продолжение е приказ на практичен пример на натуралистичка процедура за поттикнување на вештината за употреба на погледот, т.е. воспоставување контакт со очи со примена на комбинација на бихејвиорални и развојни процедури.

Во природното опкружување на семејниот дом, родителот започнува со мотивирачка и едноставна активност. Таткото започнува игра со скокоткање. Тој воспоставува предвидлива поврзаност помеѓу однесувањето, т.е. целната вештина (контакт со очите) и зајакнувачот (скокоткање). Кога неговата ќерка воспоставува контакт со очите со него, тој веднаш го зајакнува тоа однесување со скокоткање (природен зајакнувач). Тој го поврзува зајакнувањето (скокоткање) со однесувањето на детето (контактот со очи), не ја скокотка додека таа не го употреби погледот. Тој вклучува и бихејвиорални стратегии, како што се поттикнување (првично го изговара нејзиното име секој пат, а понатаму постепено го изоставува тоа) и зајакнување (скокоткање) за да го поддржи усвојувањето на вештината. Штом контакт со очите се употребува константно и без поттикнување (повикување по име), таткото воведува и втора вештина (користење на погледот за следење на гестот на покажување) што треба да се развие во истата мотивирачка активност. Како што неговата ќерка започнува да ги применува одделните вештини во рамки на оваа активност, тој продолжува да ја користи зајакнувачката активност за уште повеќе да ја прошири комуникацијата, сложеноста на вештините, социјалните барања и/или бројот на секвенци во рамките на рутината. На пример, интеракцијата се развива во игра во која таа го имитира нејзиниот татко кој допира дел од телото (на пр. носот, очите, устата), потоа тој ја скокотка, а потоа тие прават поздрав „да пукне“ - постојано проширувајќи ја социјалната интеракција.

Во натуралистичкиот пристап се поаѓа од претпоставките дека децата со аутизам:

- учат и применуваат вештини подобро кога подучувањето е во природни услови;
- се мотивирани да учат кога се користат активности што ги сакаат;
- повеќе сакаат да учествуваат активно во комуникација, отколку да бидат постојано насочувани од некој друг;
- повеќе сакаат награди што се природно поврзани со активноста, отколку вештачки неповрзани награди (пр. кога детето ќе каже „воз“, добива играчка воз како зајакнувач, со која може да си игра, наместо зајакнување на точниот одговор „воз“ со давање храна);
- ја зголемуваат својата самоиницијатива и спонтаноста кога токму овие однесувања се зајакнуваат;
- добро реагираат на различни бихејвиорални стратегии за подучување на развојно соодветни вештини.

Современите методи овозможуваат зајакнување на вештините во природни услови и го поттикнуваат социјалниот развој. Овие интервенции се вклучуваат во секојдневните омилени активности на детето, и на тој начин детето е мотивирано да учи. Пристапот подразбира користење на научените вештини во повеќе области и во различни ситуации. Започнува да се гради постепено, од една област и примена на вештината во една ситуација, оваа вештина се надградува, се проширува во други области и се користи во повеќе различни ситуации. На

пример, детето првично учи како да комуницира во домашна средина, а потоа со надградувањето на оваа вештина тоа учи како да се социјализира во други средини. Сите интервенции се прават во рамки на дневните активности кои се својствени за детето и при тоа се користат различни материјали и се вклучуваат повеќе луѓе. Детето учи за време на оброк, бањање, игра и во тоа се вклучени сите членови на семејството и различните материјали кои постојат во домот. Целта е овие вештини детето потоа да ги користи и надвор од домот, со други луѓе.

Натуралистичките интервенции го поттикнуваат развојот на основните вештини од кои зависи целокупниот развој на детето. Пример за тоа се имитацијата и здруженото внимание. Успехот од примената на одреден пристап зависи од процената на потребите и се базира на индивидуалните карактеристики на секое дете.

ИЗБОР НА ПРИСТАП ЗА ИНТЕРВЕНЦИЈА

При изборот на пристапи за интервенција, важни се индивидуалните карактеристики на детето, нивото на мотивација, внимание и степенот на организираност на детето за учење во различни средини. Откако ќе се избере соодветниот пристап, потребно е тој постојано да се следи и секогаш кога има потреба да се менува. Се смета дека комбинацијата од претходно опишаните пристапи дава ефект и зависи од целите на интервенцијата и социјалните ситуации. Разгледувањето на силните и слабите страни на секој од трите пристапи е нешто од што треба да се тргне при изборот на пристап за интервенција. Успехот на секоја интервенција лежи во можноста за развој на нови вештини и нивна примена во различни контексти како ситуации, средини, со различни луѓе. Потребно е да се запомнат следниве точки при избор на интервенции за поддршка на социјалниот и комуникацискиот развој:

- употребата на практики базирани на докази во интервенциите е приоритет;
- пристапот во интервенцијата може да се движи помеѓу бихејвиорални принципи, преку развојни принципи, па сè до натуралистички принципи, кои се комбинација од развојните и бихејвиоралните принципи;
- во секој поединечен случај, потребно е да се дефинира што е успешна интервенција; на пример, во социокомуникацискиот развој, успешната интервенција ќе овозможи детето спонтано да користи социјални и комуникациски вештини во познати и нови ситуации;
- потребно е постојано следење на процедурите кои се применуваат; интервенциите кои имале позитивни резултати во минатото, не мора нужно да се користат и во сегашноста.

Пред сè, запомнете дека аутизмот е комплексен. Она што е најефикасно за подобрување на социокомуникациските компетенции на поединецот може да се промени со текот на времето, во зависност од социјалниот контекст, вештината што се учи, или од моменталните потреби и цели на лицето.

ПОДУЧУВАЊЕ СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ

СОЗДАВАЊЕ МОЖНОСТИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ

Планирањето на оптимални можности за подучување на социјални вештини подразбира организирање на околината за учење и избор на специфични активности за подучување. Социјалната средина, опкружувањето и активностите може да се организираат на начин што доведува до најдобри резултати во учењето.

Социјален контекст

Во зависност од поставените цели, односно вештините поставени како цел, постојат неколку корисни упатства за тоа како да се одлучите за најсоодветното социјалното опкружување (т.е. една на еден, мала група или голема група) и да изберете социјални партнери (возрасни или врсници) за социјално-комуникативна интервенција.

- Ако целта е *учество* во социјалните активности, прво воведете ја вештината индивидуално – еден на еден, со возрастна лице. По првичното усвојување на вештината, вежбајте ја во активности со партнер врсник, а потоа применете ја вештината во групна активност. Возрасното лице на почетокот ќе има улога на социјален партнер, а постепено како што детето ќе ја усвојува вештината, тој ќе го поддржи детето да направи интеракција со врсниците.
- Ако целта е комуникација, прво организирајте ги почетните интеракции со возрастна лице за да се усвои вештина. По првичното стекнување на вештина со возрастна, вежбајте ја истата со врснички партнер, а потоа вежбајте ја вештината во различни социјални контексти (во мали и големи групи). Возрасното лице на почетокот ќе има улога на социјален партнер, а постепено како што детето ќе ја усвојува вештината, тој ќе го поддржи детето да направи интеракција со врсниците.

Непишаните социјални правила кои постојат во групните активности се предизвик за многу деца со аутизам. Нивната способност да учествуваат и да учат нови вештини во социјална или групна активност може да се утврди од два клучни фактори: социјална предвидливост и очекувања во комуникацијата. Нивото на јасност и социјална предвидливост во рамките на активност или опкружување треба да се земат предвид при планирање на можностите за подучување.

- Доколку на детето му е потребна јасност во социјалните очекувања (што да стори), приспособете ги активностите така што сите во групата би правеле иста работа во исто време со минимум чекање или воопшто без чекање на ред. Осигурете се дека детето со аутизам има свој сет на материјали.
- Доколку детето разбира што се бара од него да стори, но бара поддршка за да го почека неговото доаѓање на ред (кого да го гледа), структурирајте ги активностите за да се зголеми нивото на предвидливо заземање свој ред во активност.

Очекувањата во комуникацијата исто така се разликуваат во рамките на социјалните или групните активности. Потребно е разбирање на јазикот за учество во некои активности, додека други ситуации не бараат разбирање на јазикот за да се учествува. Преиспитајте ги поставените

цели за комуникација во активноста во однос на комуникацијата и јазичните способности на детето.

- Ако детето со аутизам има тешкотии со разбирање на јазикот, изберете активности во кои не е потребно разбирање на јазик за да учествува, иако се појавува зборување (т.е. за време на ужина). Осигурете се дека детето знае што да прави пред да започне да комуницира со околината.
- Ако детето има вештини за разбирање јазик и разбира што да прави, одберете активности што бараат дискусија со цел детето да практикува вештини за комуникација.

Присуството или отсуството на основните вештини во голема мерка го одредува пристапот кон социјалната интервенција. Секогаш земете ги предвид податоците од процената на социокомуникациските вештини за да утврдите во кој степен детето покажува здружено внимание и е во состојба да имитира низа моторни и/или вербални дејства во природни контексти.

- Отсутни основни вештини: доколку отсуствува здружено внимание и имитација, интервенцијата мора да вклучува повеќе високоструктурирани активности, подобра организација на физичкото опкружување, повеќе активности насочени од возрасниот партнер и појасни насоки.
- Совладани основни вештини: ако се присутни вештини за здружено внимание и имитација, интервенцијата може да вклучува помалку структурирани активности, повеќе групни активности за заземање на својот ред и поголема употреба на моделирање – имитирање на возрасните и врсниците како модели на однесување.

Уредување на опкружувањето

Оптималните околности за учење на нова вештина ќе зависат од поставените цели, факторите на опкружувањето и индивидуалните карактеристики на детето. Погледнете ја сликата 4.2 за преглед на различните нивоа на структурирање на околината во однос на интервенцискиот пристап и нивото на присутни одвлекувачи на внимание.

Социјално опкружување	Соодветен интервенциски пристап	Ниво на присутни дистракции
<ul style="list-style-type: none"> • структурирано • полуструктурирано • природно 	<ul style="list-style-type: none"> • бихејвиорален • бихејвиорално-развоен • развоен 	<ul style="list-style-type: none"> • најмало • средно • најголемо

Сл. 4.2 Нивоа на структурирање на околината во однос на интервенцискиот пристап и нивото на присутни одвлекувачи на внимание

Во одредување на најсоодветното опкружување за подучување на нови вештини, размислете за следниве важни аспекти.

- Сензорни чувствителности: ако детето со аутизам има тешкотии да учествува поради зголемена сензорна чувствителност (на пр. чувствителни на бука), организирајте ја

околината да има помалку вакви влијанија (на пр. потивка околина); изберете опкружување во кое детето е смирено, организирано и успева да се контролира самостојно.

- **Анксиозност:** осигурете се дека опкружувањето не предизвикува вознемиреност кај детето; ако детето се вклучи во ограничено или повторувачко однесување или доживува вознемиреност, подгответе постројкурирана, предвидлива средина; секогаш кога е можно, идентификувајте го опкружувањето каде што детето не покажува ограничено и повторувачко однесување.
- **Предизвикувачки однесувања:** ако кај детето се јават предизвикувачки однесувања, организирајте ја околината така што предизвикувачкото однесување би го свеле на минимум или би го спречиле целосно неговото појавување; секогаш кога е можно идентификувајте го опкружувањето во кое постои помала веројатност да се појави предизвикувачко однесување за време на вежбање на социјални и комуникациски вештини.
- **Социјална мотивација:** ако детето гледа, имитира и е вклучено во активностите со врсници, користете ги врсниците како модели со кои ќе го мотивирате детето за учење.
- **Здружено внимание:** испитајте ја можноста на детето да се вклучува во интеракции со возрасни и со врсници во структурирани, полуструктурирани и природни услови; изберете опкружување за да усвоите нови социјални и комуникациски вештини во кои детето покажува здружено внимание.
- **Имитација:** испитајте ја можноста на детето да имитира однесување на едно или повеќе возрасни лица и врсници во структурирани и природни услови. Присуството или отсуството на имитација ќе го одреди нивото на потребната структура за учење нови вештини. Кога е присутна имитацијата, детето може да се вклучи во различни средини за учење.
- **Организација:** организираната личност е смирена, одржува внимание додека е вклучена во различни активности, сама започнува комуникација и прави промени. Информациите за нивото на организациските вештини на детето можат да се добијат од процената. Организационите вештини зависат од индивидуалните карактеристики на детето и од опкружувањето. Во некое опкружување детето не е во можност да ги покаже своите организациони вештини. На пример, тоа може да зависи од бројот на луѓето во околината. За да може да ги покаже своите организациски вештини во одредена средина, детето можеби ќе има потреба од дополнителна поддршка. Организациските поддршки детално се дискутираат во поглавје 7.

Затворени или отворени активности

Социјалните активности можат да бидат од затворен или отворен тип. Во принцип, активностите од затворен тип имаат јасна цел, организација и краен производ односно јасен почеток и крај. Спротивно на тоа, активностите од отворен тип генерално немаат специфични правила, овозможуваат креативно користење на материјали, немаат одредена низа на настани и не вклучуваат краен производ. Активностите што немаат предвидливост или се од отворен тип може да бидат збунувачки за децата со аутизам и честопати не се најдобри можности за развој на социјалните и комуникациските вештини. Децата со аутизам се разликуваат во нивната способност за учество во активности од отворен тип. Присуството или отсуството на основните вештини, особено здружено внимание, имитација и организација, директно влијае на успехот или тешкотијата на детето во активноста од отворен тип. Потребно е добро да се размисли за

основните способности на детето кога се утврдува дали одредена активност од затворен или отворен тип е остварлива и претставува можност за социјална интеракција и подобрување на комуникацијата. Сите активности, од отворен или затворен тип, можат да бидат поинаку организирани за да се создаде поголема предвидливост.

Мотивирачки активности

Мотивирачките активности можат да се дефинираат како активности кои имаат цел и значење за детето, во кои веројатноста да се појават социјални интеракции е најголема. Мотивацијата секако е поврзана со личниот интерес на детето, но е поврзана и со разбирањето на целта на некоја активност. Кога детето со аутизам ќе разбере што би требало да прави во одредена ситуација, веројатноста дека ќе комуницира со другите се зголемува. Социјалното разбирање или разбирањето како да оствари интеракција со другите, исто така е природно поврзано со мотивацијата. Разбирањето на намерите и однесувањето на другите претставува дел од предизвиците што се вообичаени за децата со аутизам и влијаат на нивната мотивација да учествуваат и да се вклучат во социјални активности. Така, мотивацијата е под влијание на видот на активност, социјалните партнери и сложеноста на социјалната интеракција. Планот за интервенција треба да вклучува такви видови активности во кои детето е најуспешно како можности за градење на социјални и комуникациски вештини.

Интересите на детето се прозорец кон она што е значајно за детето. Затоа мотивациите и интересите на детето треба постојано да се проценуваат и да се изработи бихејвиорален профил на детето кој содржи информации за мотивацијата, но и за социјалните партнери со кои детето најчесто остварува интеракција. Овие информации се битни за да се препорачаат активности кои ќе бидат приспособени на детските интереси и ќе ја зголемуваат мотивацијата.

Размислете за:

- вклучување на интересите и склоностите на детето во социјалната активност;
- употреба на самостојната игра и интереси како можности за социјална интеракција со другите;
- користење на социјални активности што детето ги има совладано со возрасен партнер како можности за интеракција со врстници;
- комбинирање нови активности со посакуваните предмети или луѓе како начин на зајакнување на мотивацијата на детето.

Важно е да се направи разлика помеѓу репертоарот на индивидуални мотиватори на детето и неговите опсесивни интереси. Понекогаш опсесивните интереси на детето може да бидат мотивирачки можности за учење, но понекогаш и не. Опсесивните интереси можат да се користат како олеснителна околност за усвојување нови вештини и учење и да се вметнат во различни активности ако детето може: 1) да го сподели својот силен интерес со другите на флексибилен начин и 2) без тешкотија да престане со активност поврзана со интензивни опсесивни интереси.

Сепак, потребна е претпазливост во користењето на посебните интереси како дел од план за интервенција. Во продолжение на практичен начин се илустрирани позитивните и негативните

резултати од употребата на опсесивните интереси како мотиватор за децата со аутизам.

Роберт е фасциниран од работи и разговара за нив постојано. Наставничката го искористи неговиот интензивен интерес на позитивни начини, користејќи налепници за завршени работни задачи како награда. Таа организираше дневна активност за Роберт и еден врсник да цртаат слика и да напишат приказна за различни видови работи. Позитивните интеракции се случуваа додека Роберт и неговите врсници работеа заедно на овие проекти. Кон крајот на учебната година, паралелката презентираше роботска енциклопедија.

Дони е исклучително заинтересиран за машини што дистрибуираат мали производи, како што се храна, пијалаци или цигари кога е вметната паричка или жетон – вендинг машини, тој зборува непречено за нив во училиште. Првично, на Дони му се даваше можност со еден пријател секој ден да ја наполни вендинг машината со жетони; сепак, тој стана сè позагрижен и окупиран со активноста, додека ја чекаше својата следна можност да го стори тоа. Неможноста на Дони да ја контролира оваа опсесија резултираше во драматично зголемување на неговото отсуство од училницата поради вендинг машината, а доколку добиеше забрана, ситуацијата ескалираше со врескање во училницата. Затоа, пристапот до вендинг машината и дискусијата за истата требаше целосно да се елиминира. Знак „Не влегувај“ беше поставен на собата со машината и за Дони беше дизајниран нов договор за однесување со различни награди.

ЈАСНИ И СИСТЕМАТСКИ ИНСТРУКЦИИ

Во овој дел се сумирани систематските инструкции и три основни бихејвиорални стратегии: знаци, поттикнувачи и последици. Децата со аутизам наидуваат на тешкотија кога треба да ги разберат и толкуваат вербалните и невербалните информации и многу пати се фокусираат на небитни аспекти во социјалната средина. Затоа, важно е во подучувањето да се користат јасни инструкции, знаци, поттикнувачи и награди (зајакнувачи).

Систематски инструкции

Систематските инструкции се јасни, концизни, недвосмислени и специфични. Тие обезбедуваат директни упатства за да се научи ново однесување или вештина и вклучуваат систематска примена на знаци, поттикнувачи и зајакнувачи. Кога се користат систематски инструкции, потребно е да се дефинира целта и таа директно да се подучува, систематски да се води детето низ примена на вештината и да се поддржува практичната примена сè додека не се постигне усвојување и генерализација.

Систематска употреба на знаците

Знаците се визуелни, аудитивни, тактилни или какви било други настани одговор/реакција/однесување. Знаците може да бидат средински или социјални и можат да бидат природни или намерно создадени. Природен знак од опкружувањето е сè во физичкото опкружување што предизвикува одговор. На пример, обележаниот раб од тротоарот ни сигнализира дека треба да застанеме пред да ја преминеме улицата. За да одговориме соодветно на природните знаци, потребно е ја прегледаме околината, да забележиме што е релевантно и да го разбираме значењето на природните знаци. Соодветно одговарање на

релевантните природни знаци и разбирањето на нивното значење е предизвик за многу деца со аутизам. Во претходниот пример со работ на тротоарот, лицето со аутизам кое не запира пред да ја премине улицата може да не го воочува работ, може да не ја разбира целта на работ или може да не разбира што би требало да прави на работ на тротоарот. Додавање на семафор за пешаци на улицата е пример за намерно создаден, неприроден знак од опкружувањето што помага да се одговори соодветно на релевантните информации и да се разбере значењето на физичката средина. Децата со аутизам честопати имаат корист од употребата на додадени знаци во физичкото опкружување.

Природните социјални знаци вклучуваат сè што едно лице го прави или вели, а кое предизвикува некаков одговор, вклучувајќи ги зборовите, гестовите, допирите и изразите на лицето што се јавуваат при природни интеракции. За да се одговори на природните знаци, потребно е да имаме внимание кон другите, да забележиме што е релевантно и да го разбиреме значењето на презентираниите природни социјални знаци. Децата со аутизам може да имаат тешкотии со вниманието кон другите и со разбирањето на нивното значење. Тие наидуваат на тешкотија кога треба истовремено да внимаваат на повеќе социјални знаци и да ја разберат намерата и значењето на однесувањето на соговорникот. *Додадени т.е. неприродни социјални знаци* претставуваат сите приспособувања на зборовите и активностите за да се зголеми социјалното внимание кај некое лице и разбирањето на социјалното значење. Примери за тоа се употребата на претерани изрази на лицето, гестикулации и модулација на гласот за додавање на драматичност во говорот за да се привлече вниманието на детето.

Прецизната, систематска употреба на средински и социјални знаци е основна стратегија што треба да се користи за време на интервенцијата и природните интеракции. Способноста или тешкотијата на детето да го насочи вниманието кон релевантни природни знаци во секој момент одредува дали треба да се обезбедат позабележителни додадени средински и социјални знаци.

Итан се движи низ ходникот на училиште за да однесе порака во канцеларијата. Група ученици се движат кон него. Наместо да ги заобиколи, тој оди точно низ средина на групата, удирајќи ги децата. Се чини дека не бил свесен за нивното присуство. Тој не одговори соодветно на релевантните социјални знаци во ситуацијата.

Вниманието на Амар лесно се одвлекува, дури и во најструктурираните социјални контексти. Кога физичката околина и активност се организирани за игра, Амар продолжува да го губи вниманието. Дополнителна употреба на зајакнувачи е минимално ефикасна кај него. Сепак, способноста на Амар да го задржи вниманието на неговата активност (игра) значително се подобри кога вербалните знаци беа елиминирани од социјалниот контекст и тој можеше да се фокусира само на еден релевантен знак (т.е. неговата играчка). Во моментот тој има тешкотија да внимава на повеќе знаци истовремено.

Систематска употреба на поттикнувачи

Поттикнувачите го следат знакот и му помагаат на детето да го разбере значењето на социјалниот контекст и да одговори соодветно. Како и знаците, поттикнувачите може да бидат социјални или средински. Петте општи типови на поттикнувачи, хиерархиски подредени од најголема до најмала поддршка вклучуваат:

- физичко поттикнување: мануелна поддршка (на пример: водење рака врз рака) што овозможува соодветен и точен одговор/однесување;
- гестовно поттикнување: гестовна поддршка (на пример: допир) што овозможува соодветен и точен одговор/однесување;
- вербално поттикнување: аудитивна поддршка (на пример: говор, вербални насоки) што овозможуваат соодветен и точен одговор/однесување;
- моделирање: демонстрирање точен одговор;
- срединско поттикнување: визуелна поддршка што го води лицето кон соодветен и точен одговор/однесување.

Изборот на најоптималниот предизвикувач зависи од присуството или отсуството на две основни вештини, способноста за здружено внимание и способноста за имитирање:

- ако детето демонстрира здружено внимание и имитација, соодветно е да се користи моделирање заедно со визуелни поттикнувачи, по потреба;
- ако детето покажува здружено внимание и имитација, соодветно е да се користи физичко, гестикултивно или вербално поттикнување заедно со визуелни знаци по потреба.

При изборот на предизвикувачи мора да се земе предвид тенденцијата за појава на т.н. „зависност“ од поттикнувачи која се јавува кај некои деца. „Зависноста“ од поттикнување е состојба во која научената вештина се појавува само кога е присутен поттикнувач, детето има тешкотии да ја примени вештината без поттикнување од страна на возрасниот. Овој феномен е чест при подучување на децата со аутизам. Меѓутоа, степенот до кој се случува тоа ригидно комбинирање на знаци, упатства и одговори е различен кај секое дете. Сепак, систематската примена на поттикнувачи мора да се води по следниве принципи:

- користење најмала и најмалку наметлива поддршка потребна за соодветен одговор;
- внесување различни поттикнувачи по првичното стекнување на вештината;
- секогаш истовремено комбинирајте вербален со гестовен или визуелен поттикнувач;
- пружање оптимална поддршка на детето преку постепено заменување на поттикнувачите со помалку интензивни според хиерархијата, со што се обезбедува успех, се елиминираат шеми на рутински грешки и зависност од поттикнување;
- максимална употреба на визуелни поттикнувања за да се отстрани зависноста од социјалните поттикнувања;
- обезбедување доволно поттикнувачи за да се овозможи успех или учење без грешки (на пример, ако детето игра со пластелин и почнува да го става во уста, поттикнете правилна употреба на материјалот);
- бидете свесни за ефектот што физичкото поттикнување може да има врз децата со сензорна чувствителност;

- дајте му на детето време да ги обработи и да одговори на поттикнувачите.

Ангел игра „Не лути се човече“ заедно со еден другар. И покрај тоа што ја има научено играта, сепак му се потребни вербални поттикнувачи за секој чекор од играта. Ако возрасно лице не го поттикне вербално, тој самиот на себе си го кажува поттикнувањето, на пример вели „Ангел, фрли ја коцката“. За Ангел, поттикнувањето е научено како дел од низата настани што се случуваат во текот на играта и тој не е во состојба да продолжи сè додека не му се даде вербалната насока. За да се реши оваа зависност, едукаторот започна да го комбинира вербалното поттикнување со физичко поттикнување. Со водење рака врз рака, едукаторот го поттикнува Ангел да покаже кон визуелниот список со илустрирани правила на играта, истовремено додека вербално го поттикнува. Едукаторот постепено го намали вербалното поттикнување, а потоа и физичкото поттикнување. Ова намалување резултираше со тоа што Ангел самостојно го користеше списокот со правила на играта како потсетник и тоа му овозможи независност во играта со својот другар.

Последици и зајакнувачи

Последицата е настан од средински и социјален карактер што се јавува како директен одговор на однесувањето. Моделот на традиционалниот бихејвиоризам, во голема мера се потпира на употреба на последици во форма на материјални или социјални зајакнувачи како одговор на однесувањето на детето. Пример за тоа е наградување на правилното однесување преку давање на материјално зајакнување (храна) или социјално зајакнување како „Браво“. Материјалните засилувачи обично не се поврзани со активноста на детето или со значењето на неговите комуникациски обиди. Истражувањата покажуваат дека зајакнувањето и диференцијалното зајакнување на алтернативните или други однесувања се ефективни практики во областа на аутизмот. Диференцијалното зајакнување на алтернативни однесувања означува зајакнување на посакуваното однесување преку игнорирање на несоодветно однесување.

Со оглед на тоа што социјалното однесување е тесно поврзано со социјалната мотивација и интереси, социјалното однесување треба и да го поттикнуваме со мотивација и значење, наместо со вештачки награди. Поради ова, основниот принцип за ефективно зајакнување подразбира да се користат природни зајакнувачи колку што е можно повеќе. Останатите стратегии вклучуваат:

- Креативно вметнете материјални мотиватори во самата активност, наместо да ги користите како зајакнувачи за завршување на задачата; на пример, наместо да го наградувате детето со неговиот омилен воз по завршувањето на активноста, вклучете налепници за воз како дел од активноста или создадете колаж на воз или обојте слика на воз.
- На природен начин поврзете ги вербалните зајакнувачи со она што детето го прави во моментот. На пример, кога детето правилно ќе употреби вербално барање „повеќе колачиња“, наместо да го наградите со пофалба како „Добро зборуваш“, употребете вербална пофалба во контекстот на нејзиното барање, на пример: „Даа! Повеќе колачиња! Вкусно!“
- Планирајте ги активностите така што успешноста на децата во социјалната активност ќе биде природниот зајакнувач.

ОРГАНИЗИРАНИ ИНТЕРАКЦИИ

Разбирање на комуникативната намера

Толкување на намерата и функцијата на невербалното и вербалното однесување на детето со аутизам, понекогаш е вистински предизвик. Понекогаш, невербалното и вербално однесување имаат социјално-комуникативна функција, а понекогаш тоа не се интерактивни однесувања. Тоа се моменти кога невербалното однесување и вербалните пораки на детето функционираат како неинтерактивно, самостимулативно повторувачко однесување или како средство за саморегулација. Дури и кога однесувањето на детето има комуникациска намера, можно е да постои несовпаѓање помеѓу она што го кажува детето со значењето на кажаното. Приказ на случај: предизвици поврзани со толкување на намерата зад невербалното и вербалното однесување со кои се соочуваат децата со аутизам.

Невербалното однесување на Емил често се толкува погрешно. На пример, тој ја покажува желбата за храна или предмети гледајќи интензивно кон предметот што го сака. Кога ова интензивно гледање не го толкуваат другите како барање за предметот, тој почнува да плаче. На Емил му недостасува репертоар на невербални вештини потребен за да биде лесно разбран; имено, способноста да се користат гестови што привлекуваат внимание или да се префрлува погледот од предметот кон возрасниот за да се искаже барање.

Лора користи одложена ехолалија за различни комуникативни функции, иако нејзината намера лесно се толкува. Додека нејзиниот тим за едукација не го научил намерното значење на нејзините пораки, Лора честопати била фрустрирана поради тоа што другите не ја разбираат. На пример, Лора би рекла: „Добра си!“ со вознемирен глас за да ги замоли врсниците да си одат. Таа порака всушност означува дека Лора е вознемирена, и претставува ехолалична репродукција на прашањето „Добра си?“, кое ѝ го поставуваат другите кога таа е вознемирена. Кога нејзината порака би била погрешно протолкувана од нејзините врсници и тие би останале, таа би ја повторувала постојано истата порака и на крајот би почнала да вика.

За поддршка на социјалниот успех на детето, важно е да се утврди комуникативната намера и функцијата на вербалните однесувања. Намерата може да се процени според социјалниот контекст и невербалното однесување и афективната состојба на детето пред, за време и по пренесување на пораката. Генерално, можеме да заклучиме дека вербалните и невербалните пораки имаат социјално-комуникативна функција кога се присутни два или повеќе од следниве квалитети:

- контакт со очи, ориентација (поставеност) на телото или гест насочен кон некое лице,
- однесувањето / пораката е релевантни за тековна активност или разговор,
- детето чека одговор,
- дури и кога пораката е погрешно разбрана или неразбрана, детето не се откажува во намерата да го изрази она што го мисли или сака.

Воспоставање рутински реципрочни социјални интеракции

Интеракцијата помеѓу детето и возрасниот е првата рамка преку која детето го учи јазикот и начинот на комуникација. Реципрочната социјална интеракција се случува помеѓу две лица во одредена ситуација во која тие разменуваат значајни информации на вербален или невербален начин. Со повторување на интеракциите децата градат социјални рутини преку кои на организиран, предвидлив, насочен начин учат социјални и комуникациски вештини. Детето на овој начин стекнува искуство и му дава значење на јазикот и однесувањето за време на комуникацијата. Со текот на времето овие однесувања може да ги предвиди или пак да внесе некое ново значење или однесување во комуникацијата. Колку почесто детето стапува во интеракција толку повеќе се проширува и збогатува неговата комуникација. Тоа ќе му овозможи да стапува и во други интеракции во иднина.

Бети учи да имитира постапки во игра. Поточно, таа учи да имитира низа на поврзани активности, едно по едно, со користење на пластелин: 1) да го притисне пластелинот, 2) да ги употреби модлите за колачи и 3) да го тркала пластелинот нанапред и наназад. Кога Бети го усвои првиот чекор, нејзиниот едукатор додава втор, а потоа и трет. Сите активности што ги имитира Бети се поврзани на начин кој има значење. Играта стана логична низа на имитираните активности што имаат значење. Овој процес е во контраст на подучувањето имитација на низа неповрзани единечни акции со материјали надвор од контекст.

Леон и неговата мајка пеат песна со кукли. Кога песната завршува, Леон и неговата мајка наизменично ги ставаат куклите во кутијата користејќи поставени фрази. Мајка вели: „Влегува куклата“, ставајќи една кукла во кутијата, мавтајќи за збогум и велејќи „Чао“. Потоа редот е на Леон. Мајката го поттикна Леон преку гестови да ја стави другата кукла во кутијата, да рече: „Влегува куклата“, да ѝ мавне и да рече: „Чао“. Мајката на Леон потоа повторно е на ред. Потоа таа го поттикна Леон да рече „Во кутија оди _____“ и ја стави куклата во кутијата. Леон ја погледна и рече: „Кукла“, а потоа го имитираше мавтањето и рече: „Чао“. Откако го почека повторно својот ред, Леон спонтано се обиде да ја стави куклата во кутијата. Мајката почека пред да мавне, а Леон спонтано ѝ се насмевна на мајка му велејќи „Влегува куклата, чао“. Откако се воспостави оваа основна социјална рутина, мајката на Леон постојано ја прошируваше играта со додавање по една нова фраза. Фразите беа поврзани со нивните постапки и беа организирани за систематско подучување на чекање на ред.

За Горјан, времето за читање е можност да се вклучи во разговор. Тој се менува со неговиот терапевт и секој од нив опишува по една страница од книгата. Терапевтот на Горјан ја опишува првата страница, Горјан ја опишува следната страница итн. Сложеноста и разновидноста на коментарите се поврзани со моменталниот јазичен репертоар на Горјан и се прават обиди за да се изградат нови функции за коментирање во неговиот репертоар. Овој процес е во спротивност со подучувањето на вештината за одговарање на прашања во врска со книгата, очекувајќи детето да даде специфични одговори на прашањата поставени за секоја страница. Таа техника охрабрува пасивност и зависност од поттикнување, но Горјан учи да биде спонтан и флексибилен преку интерактивна рутина.

ПОГЛАВЈЕ 5. ПОДДРШКА ЗА ЗАЈАКНУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

Децата и младите со аутизам секојдневно се соочуваат со свет на социјална конфузија, тешкотии во комуникацијата и сензорна чувствителност. Истовремено децата може да покажуваат и повторувачко однесување и многу често чувства на вознемиреност. Приодот кон подучувањето и интервенцијата треба да се засноваат на разбирање на предизвиците на детето и секако да вклучува употреба на компензаторна поддршка. Видот и нивото на поддршка може да варира, но истата би требало да ги надоместува социјалните и комуникациските предизвици, да го поддржи развојот на социјалните и комуникациските вештини и да ги елиминира причинителите на предизвикувачко однесување. Во ова поглавје дискутираме четири вида на приспособувања и поддршка.

Организациска поддршка. Кога детето со аутизам се соочува со предизвици за време на премини од една во друга активност или тешкотии во разбирање на јазикот и социјално значење, организациската поддршка обезбедува поголема структура и јасност. Организациската поддршка може да вклучува физичко уредување на околината, јасни визуелни граници и етикети, распоред на активности и поинаков распоред за седење.

Социјална поддршка. Кога детето се соочува со предизвици во социјалните вештини, социјалното разбирање или социјална интеракција, потребна е социјална поддршка за стекнувањето на овие вештини. Поддршката за приспособување и/или појаснување на социјалното опкружување може да вклучуваат социјални скрипти, социјални наративи и видеомоделирање.

Комуникациска поддршка. Кога детето има тешкотии со говорот, јазикот или комуникацијата, комуникациската поддршка може да му помогне во разбирање на јазикот и стекнување на комуникациски вештини. Поддршката за приспособување и/или појаснување на социјалната комуникација може да вклучува визуелна поддршка, комуникациски табли, книги за разговор и други системи за алтернативна и аугментативна комуникација.

Бихејвиорална поддршка. Кога детето покажува ограничено и повторувачко однесување, бихејвиоралната поддршка може да помогне во намалувањето на предизвикувачкото однесување кое е поврзано со здравствени тешкотии, вознемиреност, невообичаена сензорна чувствителност или предизвици во социјалното разбирање.

ОРГАНИЗАЦИСКА ПОДДРШКА

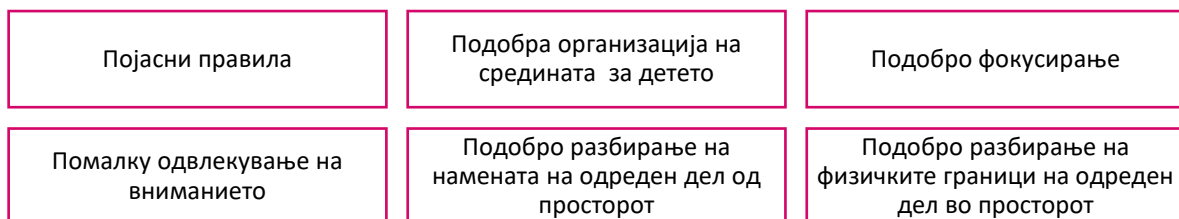
Бидејќи многу деца со аутизам се фокусираат на физички детали за да го сфатат своето опкружување, еден логичен начин да се поддржи нивното разбирање и нивниот успех во социјалниот свет е да се обезбеди организирано опкружување.

ОРГАНИЗИРАЊЕ НА ОПКРУЖУВАЊЕТО И ФИЗИЧКАТА СРЕДИНА

Информациите во овој дел се засноваат на т.н. структурирано подучување, кое е збир од принципи и техники развиени на Универзитетот во Северна Каролина – Чапел хил. Основните елементи на структурираното подучување се: 1) организација на околината на начин разбирлив за детето, 2) употреба на визуелните вештини како силни страни за да ги надополнат послабите вештини, 3) користење на посебните интереси на детето и 4) поддршка во самоиницирана значајна комуникација.

Една цел на организирањето на физичкото опкружување е да се намали однесувањето што се јавува кога детето со аутизам доживува сензорно преоптоварување како резултат на неговата сензорна чувствителност. Секој аспект на физичката околина треба да биде организиран со цел да се минимизираат сензорните предизвици (на пр. аудитивни, визуелни, тактилни) и оддалечувања. Сензорните стратегии вклучуваат обезбедување на слушалки за намалување на бучавата, стратешко поставување на училишната клупа за намалување на визуелните одвраќања и користење на меки седишта за зголемена удобност.

Друга цел на организирање на физичката околина е да се разјаснат очекувањата и да се намали потребата на детето да се потпира на социјални информации за да донесува одлуки. Стратегиите вклучуваат: 1) обележување јасни физички и / или визуелни граници во околината; и 2) создавање правила, процедури и рутини за да се разјасни што се очекува во физичкиот простор.



Сл. 5.1 Придобивки од соодветно структурирана околина

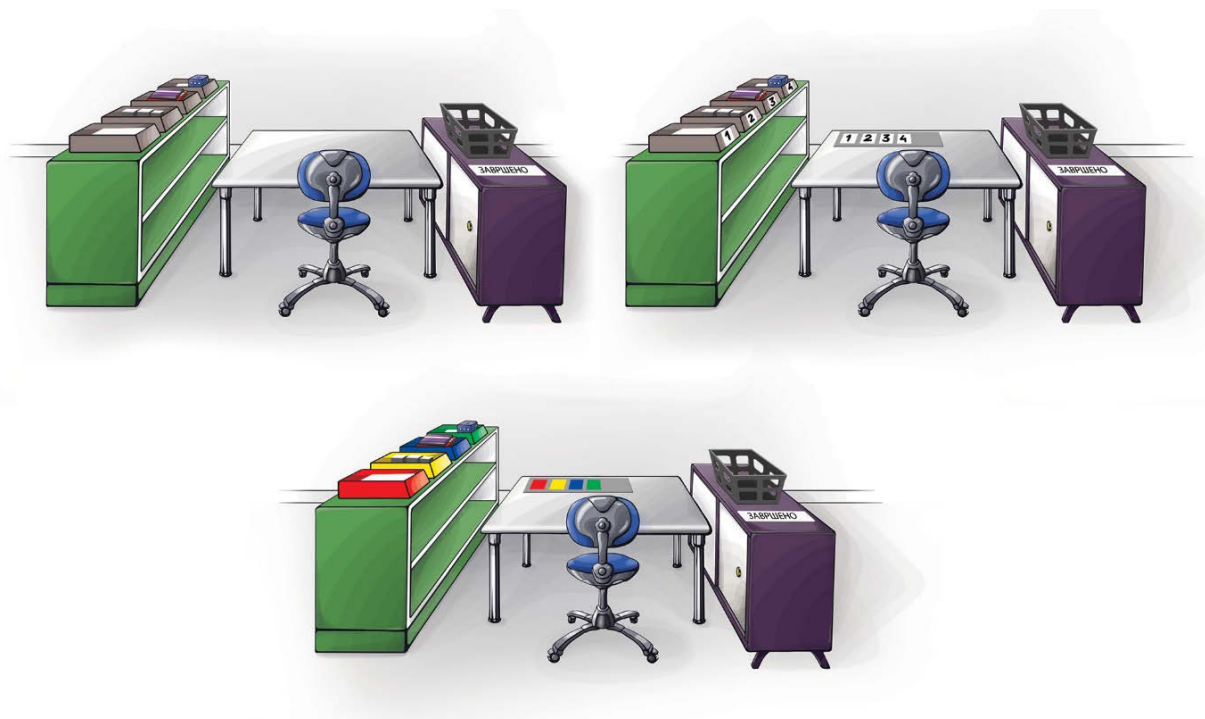
Не ја потценувајте важноста на структурата во физичката средина; пред воведување визуелна поддршка, најпрво треба да се подготви околината.

ОЗНАЧУВАЊЕ НА ДЕЛОВИ ВО ПРОСТОРОТ, ПОСТАВУВАЊЕ ГРАНИЦИ И ЕТИКЕТИ

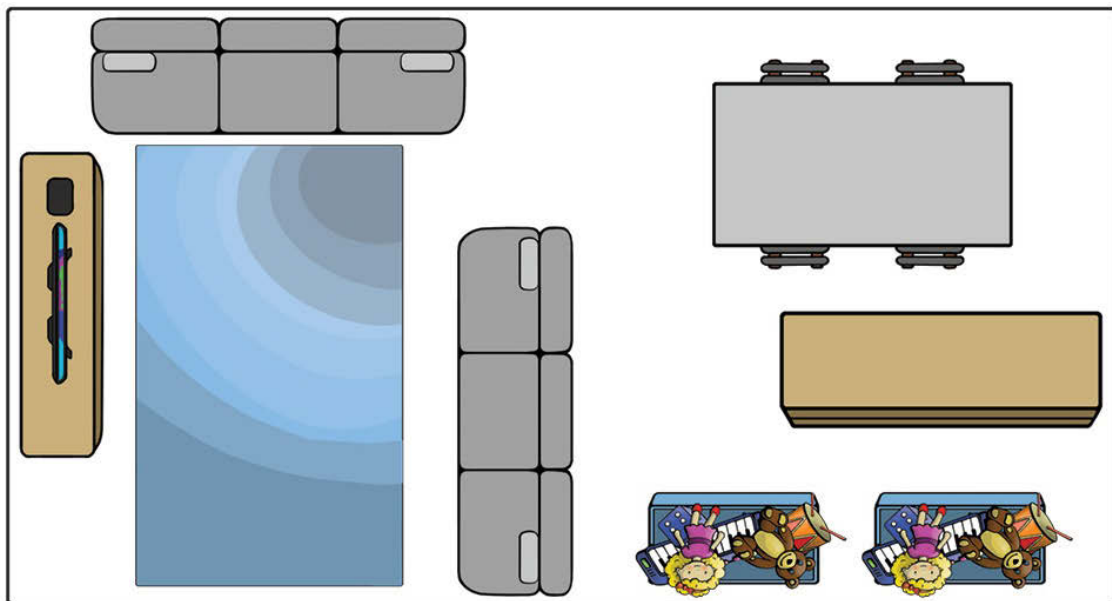
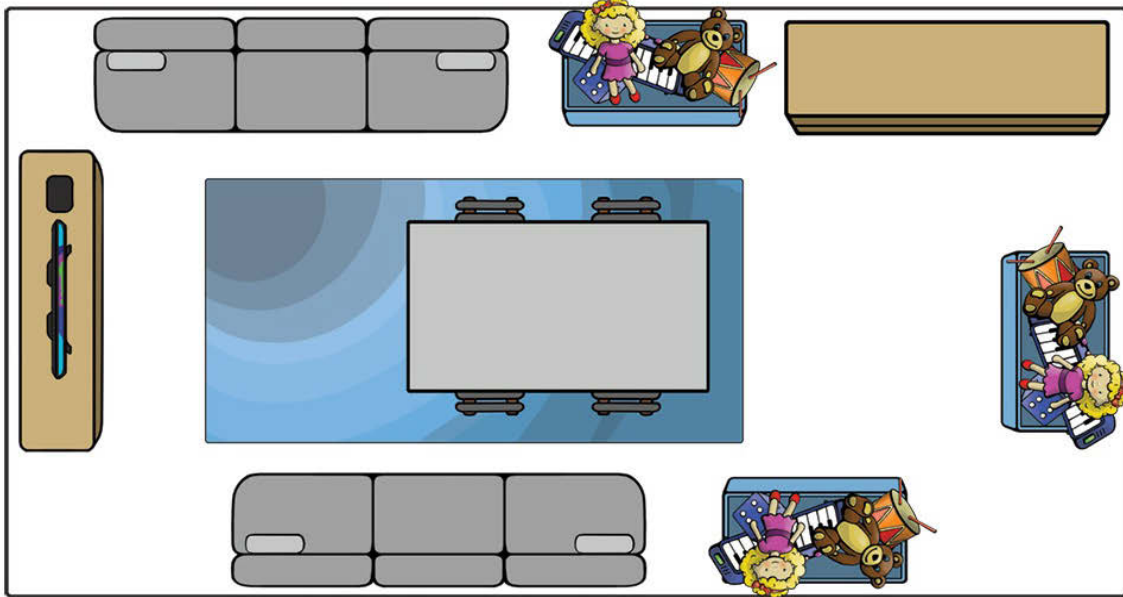
Јасното етикетирање и означување на области од училницата помага да се обезбедат информации за она што се случува во секој простор и да се воспостават јасни граници. Можат да се користат полици за книги или нешто едноставно како леплива лента на подот за да се создадат области за секоја активност. Структурирање на околината за детето со аутизам вклучува давање информации кои одговараат на прашањата кој, што, кога, каде и како. Овие аспекти на организација можат да бидат вградени во сите социјални активности. Организационската поддршка се користи во физичката околина со следниве цели:

- да се разјаснат очекувањата;
- да се зголеми вниманието на релевантните детали;
- да ја зголеми намерната активност;
- да се зголеми самостојноста;
- да се зголеми можноста за набљудување на другите;
- да се зголеми социјалната интеракција;
- да му се овозможи на детето да предвиди промени и да направи флексибилни промени.

Постојат бројни начини како да се уреди физичката средина со цел таа да добие значење. Тие вклучуваат поставување на мебел, употреба на полици/паравани, обележување (етикетирање), употреба на различни подови, кодирање (означување) по боја, складирање, ограничување на визуелните одвлекувачи на внимание.



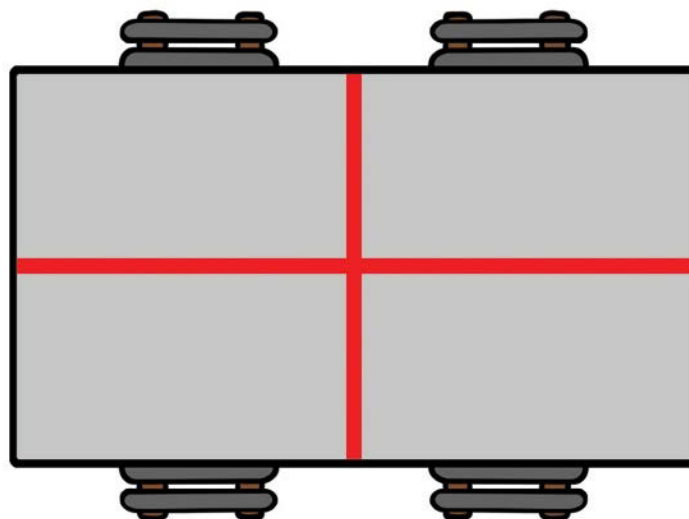
Сл. 5.2 Работен систем во насока од лево на десно а) основна верзија, б) означување со боја, в) означување со редни броеви



Сл. 5.3 Пример за реструктурирање на просторија: а) пред, б) потоа



Сл. 5.4 Пример за соодветно организирана зона за игра со помош на налепници

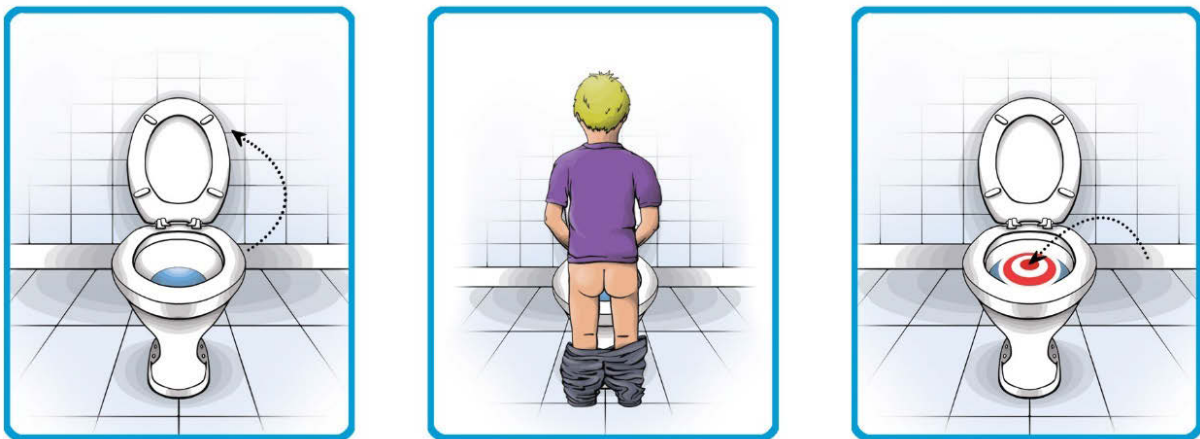


Сл. 5.5 Соодветно означен простор за јадење со помош на самолеплива лента

ВОСПОСТАВУВАЊЕ ПРАВИЛА, ПРОЦЕДУРИ И РУТИНИ

По јасното создавање и обележување на физичките простори, научете го детето кои активности се случуваат во секоја област, заедно со правилата и очекуваните процедури за секој простор. Овие правила и процедури за секоја област потоа стануваат моќни рутини и знаци за очекувано однесување. Претставувањето на правилата во визуелна форма обезбедува јасни и постојани очекувања и им дава до знаење на децата како да се однесуваат. Такво социобихејвиорален постер може да обезбеди концизен и едноставен знак или поттикнување кога детето ќе покаже непожелно однесување и може да му помогне на детето да го насочи вниманието. Постерите што прикажуваат правила можат да бидат претставени во вид на слика, пиктограм и/или писмена форма. Тие можат да се користат одвоено или во комбинација со други постапки за управување со однесувањето. Кога се поставуваат визуелните постери треба да се внимава тие да ги исполнуваат следниве критериуми:

- јасно да го покажуваат посакуваното однесување,
- да прикажуваат разумен број правила (приближно три до пет);
- да прикажуваат позитивни правила на јасен, конкретен, концизен и видлив начин.



Сл. 5.6 Визуелен постер во тоалетот

Следи пример на ефективна примена на визуелен постер.

Борјан има тешкотии да споделува играчки со своите врстници. Тој вика и грабнува играчки често за време на социјални активности. Затоа, за Борјан беше креиран пиктограмски и писмен постер кој ги наведува правилата: 1) користи тивок глас и 2) менувај се со играчки.

Борјан ги разгледува правилата секојдневно и вежба споделување со возрасните. Овој постер е поставен во просторијата за игра, а истиот го користат возрасните и врстниците како знак и поттикнувач за Борјан да го поправи своето однесување.

Организирање на околината за поддршка на социјалните вештини

Пример за организациска поддршка која им помага на децата со аутизам да учествуваат во независни активности во училницата и соодветно да користат материјали.

За Калина, самостојната работа е предизвик. Исто така таа ретко останува на своето место кога не е мотивирана од задачата (на пр. математика, пишување). Обезбедувањето список (чек-листа) за тоа што се очекува да го заврши во секоја област ја намалува потребата за постојан надзор и поттикнување. Калина е многу заинтересирана за уметност затоа што сака да црта животни. Едукаторот на Калина и обезбеди табла за избор на која Калина може да избере кои материјали и активности ќе влезат во дневниот распоред и по кој редослед. Прво-потоа распоред исто така беше направен за Калина да разбере дека ќе има време наменето за цртање.

Организирање околина за поддршка на играта и активности во слободното време

Во овој пример е илустрирано како организациската поддршка може да им помогне на децата со аутизам да научат да играат со своите врсници со текот на времето.

За време на слободните активности Богдан бесцелно трчаше околу собата. Тој дома имаше голем број самостојни интереси за игра и забава, но не беше во можност да направи самостоен избор, да го одржи вниманието и да има интеракција со врсниците за време на слободните активности во ресурсниот центар. Едукаторот постави две табли за избор за Богдан. Едната содржи слики од активности, додека другата содржи фотографии од неговите омилени врсници. Богдан можеше да избере двајца врсници (кои имаат можност да се прифатат или да одбијат) и две социјални активности. Првично, активностите беа манипулативни материјали или уметнички проекти што овозможуваат паралелно учество (паралелна игра). Просторот, времето и материјалите беа организирани. Постепено, Богдан и неговите врсници започнаа да прават активности за кои се бараше споделување и разменување на материјалите. За да се организира споделување и менување со играчки, на Богдан му беше дадена кутија да ги чува сите работи што не сака неговите врсници да ги допрат и беше поттикнуван повремено да разменува предмети од кутијата со некој предмет од неговите врсници. За да се организира менувањето со предметите, на Богдан му беше дадена картичка - потсетник да го чека својот ред. Разјаснување на физичкиот простор, материјалите, партнерите и очекувањата драматично ја подобрија организацијата на Богдан и овозможија да се вклучи во активности за социјална игра и рекреација.

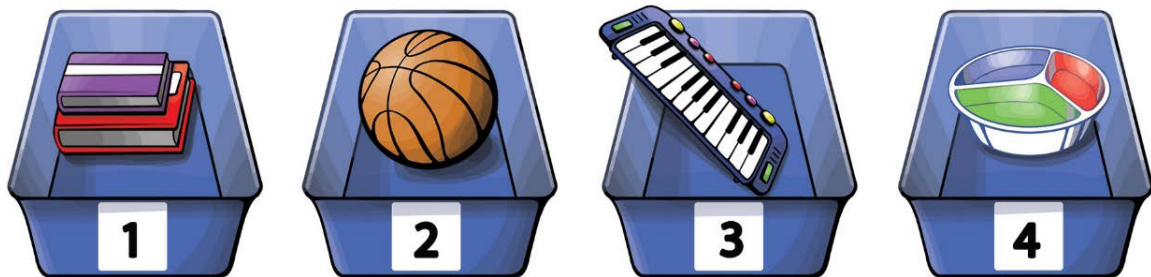
Организирање на распореди и рутини

Откако ќе се организира физичкото опкружување, втората стратегија за поддршка на социјалните и комуникациските вештини е да се воспостават предвидливи планови и рутини и да се комуницира преку редоследот на активности и настани. Воспоставување распоред и рутина на активности во текот на денот е основа на интервенцијата. Децата со аутизам може да имаат тешкотии при промени и премин од една на друга активност, што претставува бариера за нивната самостојност и за тоа им е потребна поддршка. Распоредите и рутините можат да ги поддржат лицата со аутизам во низа активности во нивниот дом, на училиште, во ресурсен

центар или на работно место. Распоредите и рутините се состојат од три постојани елементи: 1) почеток, 2) низа настани и 3) крај.

Главната функција на визуелните распореди е да го објасни редоследот на настаните и очекувањата од детето. Визуелен распоред може да прикажува хронолошка низа на настани преку повеќе форми на претставување, вклучително и употреба на конкретни предмети, фотографии, илустрации, пиктограми (на пример, симболи, икони), зборови или комбинација од нив. Распоредот можат да му појаснува на детето 1) каде да оди, 2) што да прави сега, 3) што да прави следно и 4) колку долго треба да го прави тоа. Распоредите типично се прикажуваат линеарно, хоризонтално или вертикално. Тие се индивидуално скроени така што нивната должина и форма одговараат на потребите на детето. Некои распореди прикажуваат само една информација поединечно, додека други може да ги опфаќаат сите активности на детето во денот. Распоредите можат да вклучуваат:


- дневен распоред (т.е. редослед на дневните активности);
- преодни предмети (т.е. специфичен предмет поврзан со некоја активност за да се подготви детето за таа активност која следува);
- листи на активности или анализа на задачи (т.е. редослед на чекори во рамките на задача или активност);
- временски табли или мапи на траењето (т.е. визуелно претставување на времето во низа).



Сл. 5.7 Визуелен распоред за дневни активности со функционални предмети

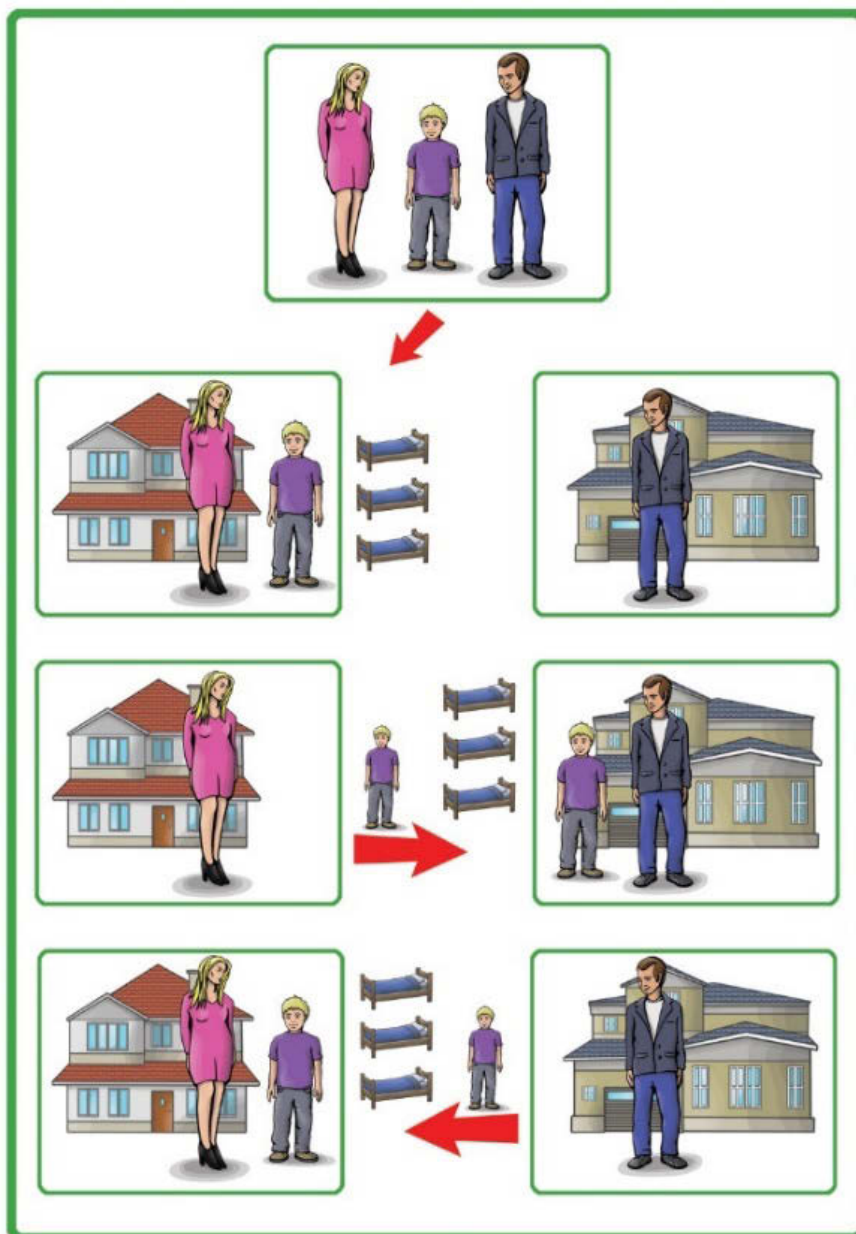


Сл. 5.8 Визуелен распоред - анализа на задача

Пристигнување		
1		Соблечи ја јакната
2		Отвори го ранецот
3		Извади ги работите
4		Закачи ја јакната
5		Закачи го ранецот

Сл. 5.9 Визуелен распоред за рутината на пристигнување на училиште

Некои активности треба да имаат визуелна или аудитивна „крајна“ точка. На пример, гледање DVD или играње игра 5 минути пред одење на спиење. Децата често вознемирено реагираат на вербалните поттикнувачи за „крајот“ на активност. Визуелните поттикнувачи за време се далеку поефикасни: на пример, може да се користат специјални тајмери за варење јајца, тајмери за готвење, аларми за телефони или нешто слично. Повеќето социјални настани и социјални интеракции обично немаат предвидлива низа на настани и честопати немаат очигледен резултат. Така, желбата за рутина и кај децата со аутизам се судрува со динамичните и постојано менливи социјални настани и интеракции. При внесување на нови активности кај децата со аутизам, потребно е да се направи план за да може детето да се приспособи на нив и да ги прифати смирено. Важно е да се следи нивото на организирано однесување на детето и да се користат предвидливи рутини на активност само ако тоа е неопходно.



Сл. 5.10 Визуелен структуриран систем му објаснува на детето кога ќе спие во домот на таткото, а кога кај мајката по разводот на родителите

На децата со аутизам треба да им се покаже како да ја завршат задачата или активностата. Истата треба да се разложи на значајни, помали чекори. Секогаш поттикнувајте независност. Запомнете секогаш по еден чекор во исто време. Одредете приоритети, не се обидувајте да ги учите повеќе од една нова работа во исто време.

СОЦИЈАЛНА ПОДДРШКА

Најголем предизвик за децата со аутизам е да извлечат значење од она што другите го кажуваат, прават и чувствуваат. Социјалната поддршка се состои од приспособувања кои служат да се структурира и зајакне разбирањето, ангажирањето и учеството на детето во социјална интеракција. Овој дел се фокусира на употребата на визуелна поддршка за поттикнување на социјалното разбирање.

ШТО Е ВИЗУЕЛНА ПОДДРШКА

Визуелната поддршка вклучува употреба на визуелни информации - вистински објекти, фотографии, пиктограми, пишан јазик или видео за прикажување на социјалните очекувања и подготвување, поттикнување и поддршка на детето со аутизам да ги исполни овие очекувања и да остварува успешна социјална интеракција. Визуелните практики базирани на докази му овозможуваат на детето да извлече релевантни социјални информации од социјалните ситуации. Со визуелната поддршка децата со аутизам можат полесно да присуствуваат на социјални настани, да останат организирани и да ги разберат социјалните очекувања. Визуелната поддршка е најефективна кај децата кои практикуваат визуелен стил на учење, деца кои имаат послаби организациони способности, имаат тешкотии со разбирање на вербалниот говор, имаат тешкотии со воспоставување здружено внимание и имитација и кога останатите стратегии се покажале како неуспешни.

Визуелната поддршка ја среќаваме насекаде во секојдневниот живот: дневници, календари, мапи, патокази, весници, брошури во настава, семафори, рецепти. Сите ние не можеме да ги запомниме сите информации на кои треба да се повикаме кога имаме потреба. Визуелната поддршка што ја користиме може да биде: дискретна, многу очигледна, или како слика. Нејзиниот изглед зависи од тоа: што треба да знаеме, колку е лесно разбирливо и колку сме вознемирени.

Визуелната информација може да биде презентирана во различна форма, и тоа:

- функционален предмет – конкретниот предмет што се користи за активноста;
- референтен предмет – предмет што ја претставува задачата/активноста;
- фотографии;
- цртежи – илустрации за да се презентира предметот;
- печатен/ракописен текст;
- некоја комбинација од горенаведените форми.

Визуелната поддршка се користи за повеќе нивоа на когнитивен развој. Препорачуваме визуелната поддршка да се користи за поттикнување на социјална интеракција на следниве начини:

- подгответе го детето за социјални активности со јасно прикажување на очекувањата;
- вежбајте ги со детето потребните вештини пред социјалната активност;
- користете поттикнувачи при подучувањето;
- навратете се на социјалната ситуација и разговарајте за неа откако ќе заврши истата.

Подготвување: дневните распореди, низата на активности и листата со задачи можат да ги разјаснат очекувањата и социјалните активности. Визуелната поддршка може да ја намали потребата на детето со аутизам од социјални знаци за успешно да учествува во социјални ситуации.

Вежбање. Поголемиот дел од видовите визуелна поддршка се пригодни за алатки за подучување, т.е. вежбање одредена социјална вештина пред детето да се најде во ситуација во која треба да ја примени истата. Социјални скрипти, социјални приказни, видеомоделирање, социобихејвиоралните постери и техниките за релаксација создаваат можност детето да научи за релевантните карактеристики на социјалната ситуација и да стекне социјални и комуникациски вештини преку проби и вежбање. Со оглед на тоа што социјалните ситуации честопати можат да бидат збунувачки за децата со аутизам, стратегиите што овозможуваат вежбање можат да бидат поуспешни од стратегиите што се спроведуваат директно за време на ситуацијата.

Поттикнување. Некои стратегии за употреба на визуелни знаци, вклучуваат предмети што може да се користат како поттикнувачи во социјалната ситуација. Визуелните знаци се претставени или се достапни за детето да ги користи како потсетници. На пример, ако некое дете со аутизам има тешкотии да остане на темата за време на разговор со врсникот, врсникот би можел да посочи на визуелен знак кој означува „остани на темата“ кога разговорот ќе излезе надвор од темата. Овие невербални поттикнувачи се непроценливи за време на социјалните ситуации. Ако детето со аутизам има тешкотии со генерализација на вештините, поттикнувањето може да биде поуспешно од стратегиите за вежбање на социјални вештини.

Повторување. Визуелната поддршка му дава на детето можност да ги повтори социјалните очекувања по завршувањето на една активност. Конкретните, материјални знаци овозможуваат јасност и повторување на информациите. Прегледот е особено важен за зајакнување на посакваните социјални однесувања, разгледување на алтернативи за несоодветно социјално однесување и за подучување на алтернативни, поприфатливи однесувања.

ВИДОВИ ВИЗУЕЛНИ ПОДДРШКА

Во овој дел се опишани различни типови визуелна поддршка, нивната функција и неколку реални примери за тоа како се користи секој вид поддршка за деца со аутизам. Следниве упатства содржат неколку општи идеи за тоа како да се организира визуелна инструкција за да се задоволат потребите на децата и младите со аутизам:

- ако детето има тешкотии да ги разбере вербалните информации, дополнете ги вербалните информации со визуелна поддршка;
- ако детето има тешкотии со организација и не одговара на социјални поттикнувања, земете ја предвид визуелната поддршка;
- ако детето има тешкотии со основните вештини за здружено внимание и имитација, земете ја предвид визуелната поддршка;
- ако детето е на претсимболичко ниво на развој и не покажува интерес за информации во форма на слика, користете конкретни предмети како социјални знаци, наместо слики или текст;

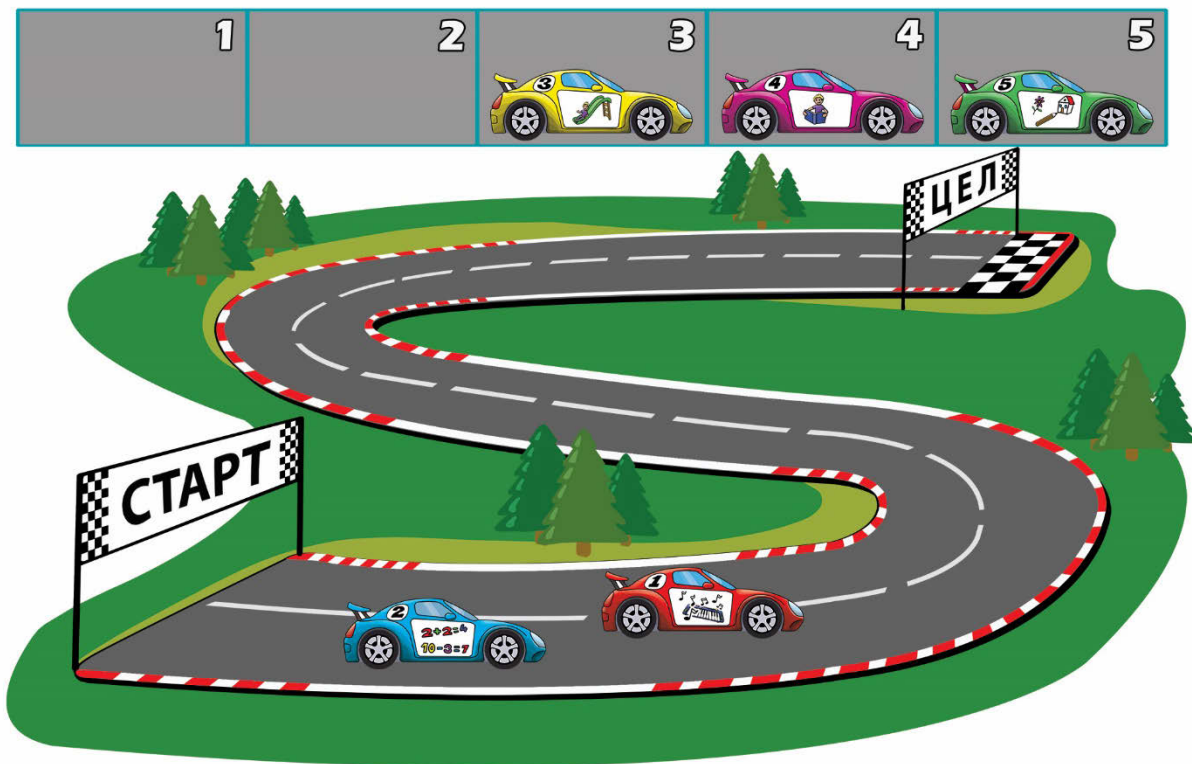
- ако детето покажува интерес за видео или телевизија, користете видеомоделирање;
- ако детето има тешкотии да одговори на вербални упатства, содржината и сложеноста на визуелната поддршка треба да го отсликува неговото ниво на разбирање на јазикот;
- ако детето покажува интерес или разбирање на пишаниот јазик, користете стратегии кои користат упатства во писмена форма.

Од широкиот спектар на визуелна поддршка во продолжение се разгледани најчестите видови кои се користат во социјалните интервенции за деца и млади со аутизам. Тука се вклучени: распоред на активности, социјални знаци во вид на визуелни картички, социјални приказни, видеомоделирање, социобихејвиорален постер, визуелна поддршка за саморегулација, визуелни знаци за релаксација.

Распоред на активности

Главната функција на визуелниот распоред на активности е на детето да му се објасни редоследот на социјалните настани, да ги разбере социјалните очекувања и да се зголеми неговата самостојност во социјалните активности. Повеќе информации за распоредите беа претходно дадени во ова поглавје, во делот *Организирање распореди и рутини*.

Приказ на случај: употреба на визуелен распоред. Рубенс не беше заинтересиран да го следи распоредот за часови. Тој сака тркачки автомобили, па за него секоја активност во текот на денот е ставена на слика од тркачка кола. Неговиот распоред е во вид на тркачка патека, со почетна линија и финиш. Сега Рубенс го следи распоредот затоа што едвај чека да го постави следниот автомобил на патеката.



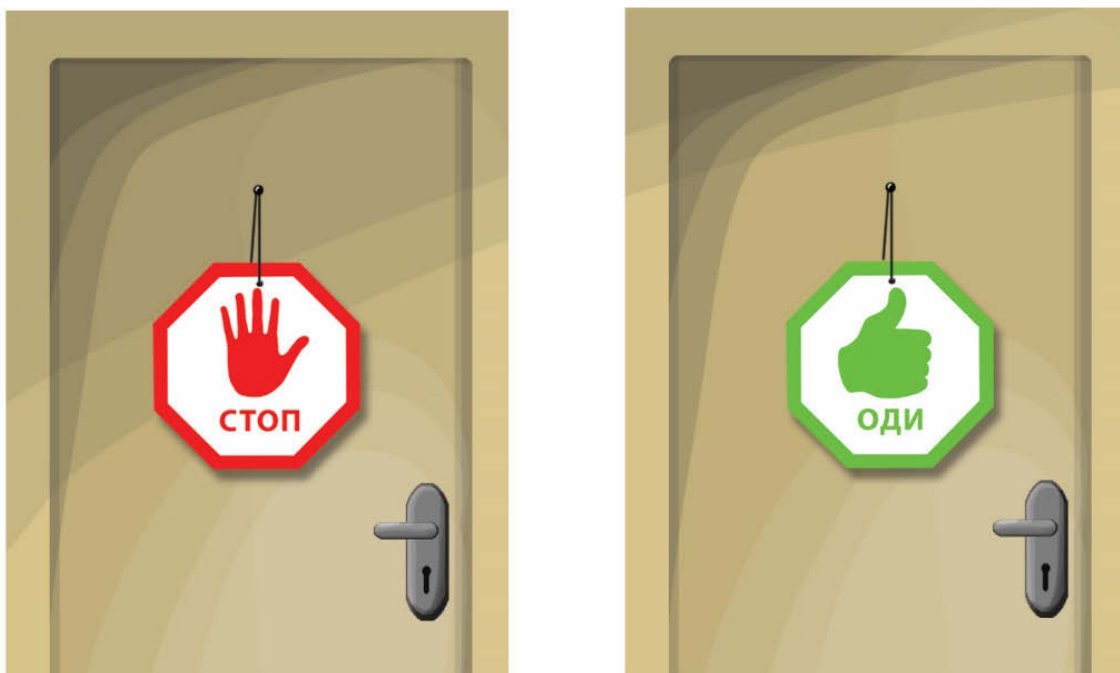
Сл. 5.11 Распоред на активности во вид на тркачка патека
(на патеката се поставуваат завршените активности)

Социјални знаци во вид на картички

Основната функција на овие картички е да го потсетат детето што да прави. Тие може да содржат една или повеќе информации и ги заменуваат вербалните или другите социјални упатства. Тие тивко го насочуваат вниманието на индивидуата и се помалку наметливи од другите форми на налози. Овие картичките се особено корисни за ситуации во кои детето е неорганизирано и / или вознемирено. Примери на социјални знаци во вид на картички се:

- картичка со единечна порака во форма на пиктограм или писмена форма;
- класична бела табла;
- лента што содржи клучни упатства, која возрасниот ја носи на својот рачен зглоб;
- листа со потсетници;
- картичка со социјално правило (на пр. сподели, почекајте, менувај се).

Бојан има образовен асистент во инклузивната училница кој често го поттикнува со користење на картички. На пример, неговиот асистент пишува клучни зборови на табла за визуелно да го упатува Бојан за време на групните дискусии. Со овие тивки потсетници, вниманието на Бојан во групните активности се зголемува. Друга картичка што се користи со Бојан е знак СТОП/ОДИ што е поставен на вратата од училницата. Пред да се воведо картичката, Бојан честопати излегувал од училницата за да го види аквариумот за риби во библиотеката. Бојан сега знае кога може да ја напушти училницата (т.е. кога е прикажано ОДИ на вратата) и кога не може (кога знакот на вратата гласи СТОП). Покрај тоа, знаците СТОП и ОДИ се користат во училницата за да се означи кои активности се достапни или недостапни за употреба за Бојан.



Сл. 5.12 Социјален знак СТОП / ОДИ

Социјални приказни

Социјалните приказни ги појаснуваат социјалните очекувања во некоја ситуација и го поддржуваат детето во развојот на вештината за социјалното разбирање и туѓото гледиште. Социјалните приказни може да опишуваат што се случува во социјална ситуација и зошто да посочуваат релевантни одлики на некоја ситуација, да набројуваат посакувани социјални однесувања и да ги опишуваат реакциите на другите во однос на одредена социјална ситуација за која се пишува приказната. Формата и сложеноста на информациите во социјалната приказна се приспособени на индивидуалните способности, вниманието, стилот на учење и интересите на детето. Социјалните приказни постигнуваат најдобар ефект кога се напишани наменски за детето во прво лице еднина (јас можам, јас сакам итн.), едноставни, конкретни, точни и вистинити, со позитивен тон и без предрасуди.

Во групните активности, Танер знае кога треба да крене рака, но се вознемирува доколку не дојде неговиот ред. Една кратка, едноставна приказна за емоциите е направена за Танер. Танер и неговиот едукатор секојдневно ја читаат приказната како подготовка и вежба, а задолжително ја повторуваат и по секое вознемирување. Едукаторот на Танер вербално го поттикнува во групните активности користејќи ги истите зборови од приказната. Постепено, Танер почна да ги користи зборовите од приказната за да се смири кога е вознемирен. Тој научи да си вели: „Понекогаш ќе дојдам на ред; понекогаш не. Јас можам да останам смирен”.



Сл. 5.13 Социјална приказна

Приказните содржат два типа реченици: описни и насочувачки. Описните реченици опишуваат и обезбедуваат перспектива. Генерално правило за содржината на социјалните приказни е дека треба да содржат најмалку два пати повеќе описни реченици во однос на насочувачки реченици.

Приказните треба да одговорат на релевантни прашања кои го опишуваат контекстот, вклучувајќи ги местото (каде?), временските информации (кога?) релевантните личности (кој/кои?), важните знаци (што?), основните активности, однесувања, или изјави (како?) и причините или објаснувањето за истите (зошто?).

Освен за да ги поддржат децата во разбирањето на гледиштата на другите луѓе и социјалните ситуации, социјалните наративи можат да им помогнат на децата со аутизам да се подготват за

ново искуство (на пример: лекарски преглед, патување со авион) и да го насочат детето кон прифатлив и корисен начин на однесување во одредена ситуација.

Видеомоделирање

Видеомоделирањето може да се користи за стекнување на специфични социјални вештини. Видеата се креираат со цел да се потенцираат поважните социјални знаци и специфичните социјални и комуникативни однесувања. Дел од децата со аутизам повеќе сакаат визуелна поддршка во форма на видеа, бидејќи видеото како формат овозможува на предвидлив начин и неограничено да се повторуваат истите социјални настани. За разлика од природните социјални интеракции, кои никогаш не се случуваат на ист начин двапати, со видеата може да се презентираат идентични ситуации одново и одново. Поддршката преку видеомоделирање може да им помогне на децата да развијат социјално разбирање и комуникациски вештини и може да се користи заедно со други визуелни стратегии. Во основниот вид на видеомоделирање детето набљудува врсник или возрасен како модел во одреден социјален контекст, додека во само моделирањето детето се набљудува себеси како успешно завршува некоја задача, соодветно се однесува или изведува нова активност. Видеомоделирањето има неограничена примена, како, на пример:

- подучување вештини за моторна имитација,
- подучување на вештини за самостојна игра и активности во слободното време,
- подучување на вештини за социјална игра,
- подучување на социјалните очекувања во заедницата,
- подучување на поинакви однесувања како замена за предизвикувачкото однесување,
- подучување на специфични комуникациски пораки,
- подучување вештини за вклучување во разговор итн.

При подучување на социјални вештини, примената на видеомоделирање се води од следниве основни идеи:

- покажувајте го видеото редовно (дневно или почесто ако детето е заинтересирано);
- прегледајте го видеото непосредно пред вистинската активност;
- комбинирајте го видеомоделот со втор визуелен знак (распоред, картичка, социјална приказна);
- користете го вториот визуелен знак како поттикнувач во природната социјална состојба;
- проценувајте го нивото на усвоеност на вештината;
- продолжете со вежбање на социјалната вештина поставена како цел, колку што е потребно;
- постепено намалете ги прегледите на видеото се додека не се совлада вештината.

Во продолжение се дадени два практични примери за употреба на видеомоделирање. Во првиот пример, видеомоделирањето е применето како поддршка за олеснување на посетата кај стоматологот. Во вториот пример, видеомоделирањето се користи за подучување на комуникациски вештини.

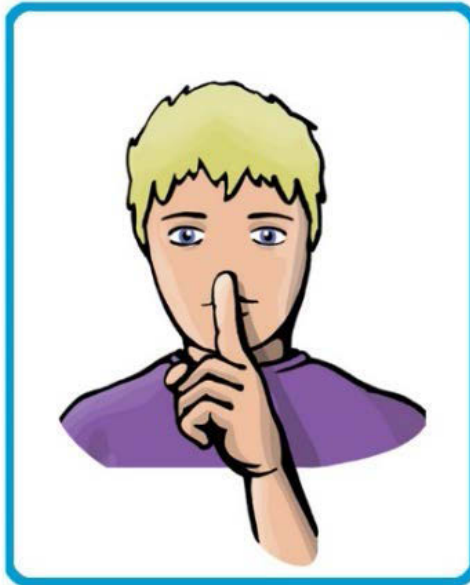
Ена не сака да го посетува стоматологот. Таа започнува да вреска уште кога се приближува до зградата на стоматолошката ординација, а нејзината реакција е толку екстремна што двајца возрасни треба да ја држат за време на рутински преглед. Таа не сака никој да ѝ ги допира забите бидејќи таа ги поврзува стоматолозите со забоболка. Направено е видео за посета на стоматолог за Ена. Видеото ја вклучува сестрата на Ена која оди кај стоматолог на преглед, а омилената музика на Ена го придружува тивко видеото. Стоматологот полека ги проверува забите и непцата на девојчето со инструменти. Девојчето останува мирно и по напуштање на ординацијата, како награда ги добива омилените грицки. Заедно со видеото е направен и распоредот за истата активност. Ена го гледа видеото секојдневно и се подготвува за посетата на стоматологот две недели претходно. При посетата таа го носи и распоредот и видеото за активности во ординацијата. Оттогаш секоја посета на стоматологот стана полесна за неа.

На Андреј не му се допаѓа кога некој позајмува нешто негово. Тој е крајно заштитнички настроен во поглед на неговите лични работи, а тоа го одвлекува вниманието од неговата работа. Кога некој го замолува да позајми нешто, Андреј обично почнува да вика. Напорите да го поттикнат Андреј да комуницира на алтернативен начин не беа успешни сè додека не се примени видеомоделирање. На видеото, неговите врсници реализираат повеќе сцени во кои ја употребуваат фразата: „Не може! Тоа е мое!“ кога некој од нив сака да позајми материјали за работа. Видеото се состои од тројца врсници и четири различни сцени. Андреј уживаше во гледањето на видеото дома и в училиште и ја искористи пораката „Не може! Тоа е мое!“ во училницата совршено во рок од два дена.

Социобихејвиорален постер

Визуелниот постер кој веќе го разгледавме во делот на *Организациска поддршка, Воспоставување правила, процедури и рутини*, има своја примена и како социјална поддршка. Социобихејвиоралниот постер има функција да ги прикаже правилата и социјалните очекувањата во форма на прифатливи социјални однесувања при комуникацијата и интеракцијата со возрасните и врсниците. Обезбедување правила во визуелна форма гарантира дека возрасните ќе бидат јасни и доследни, а дисплејот исто така може да го пренасочи вниманието на детето и да обезбеди концизно и едноставно поттикнување кога детето покажува несакани однесувања. Постерите можат да илустрираат едно или повеќе правила претставени со фотографија, илустрација или пиктограм. Исто така, ако визуелната форма не е неопходна, постерот може да биде во писмена форма. Социобихејвиоралните постери може да се користат самостојно или во комбинација со други постапки за управување со предизвикувачко однесување. Во продолжение е прикажан практичен пример за употреба на социобихејвиорален постер со знакот ТИВКО, илустриран на сл.5.14.

Врсниците на Али се вознемируваат од неговите гласни вокализации кои го нарушуваат текот на групните активности. Едно од правилата објавено на визуелен начин на социобихејвиоралниот дисплеј на предниот дел од училницата е ТИВКО. Едукаторот посочува кон визуелниот дисплеј за да го потсети Али дека сега не е момент за зборување.



Сл. 5.14 Социобихејвиорален постер, визуелен знак ТИВКО

Поддршка за саморегулација

Главната функција на интервенциите за визуелна саморегулација е да им овозможи на децата да научат стратегии за свесност и самоконтрола. Овие видови на интервенции се вклучени во когнитивно–бихејвиоралните практики. Поддршката за саморегулација се фокусира на стресни настани за кои е познато дека поттикнуваат предизвикувачки однесувања и го поддржува детето во учење на алтернативни стратегии за самоконтрола. Посакуваните социјални однесувања и социјалниот настан се преставуваат во визуелна форма. Визуелните слики се користат во практики како што се умственост и медитација. Овие практики се фокусираат на менталната состојба да се биде свесен и спокојно да се признаваат, прифаќаат и регулираат чувствата, мислите и сензациите. Неколку познати стратегии спаѓаат во оваа категорија, како што се:

- неверојатната скала од пет точки³,
- зони на регулација⁴,
- емоционален термометар и скала на оценување⁵,
- визуелни репрезентации.⁶

Визуелните репрезентации се слики на кои се претставени сцени од стресна ситуација прикажани како низа слики што се поврзани со едноставна вербална скрипта или наратив. Низата завршува со посакувани однесувања и позитивни исходи. Сликите се разгледуваат повеќе пати секој ден. Откако детето со аутизам ќе ја научи низата слики од настанот, таа се

³ Dunn-Buron, K. (2012). *Incredible 5 Point Scale: The significantly improved and expanded second edition. Assisting students in understanding social interactions and controlling their emotional responses*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

⁴ Kuyper, L. (2011). *Zones of Regulation: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control*. Retrieved from www.zonesofregulation.com

⁵ McAfee, J., & Attwood, T. (2013). *Navigating the social world: A curriculum for individuals with Asperger's syndrome, high functioning autism and related disorders*. Arlington, TX: Future Horizons.

⁶ Baron, C.M., Groden, J., Groden, G., & Lipsitt, L.P. (2006). *Stress and coping in autism*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

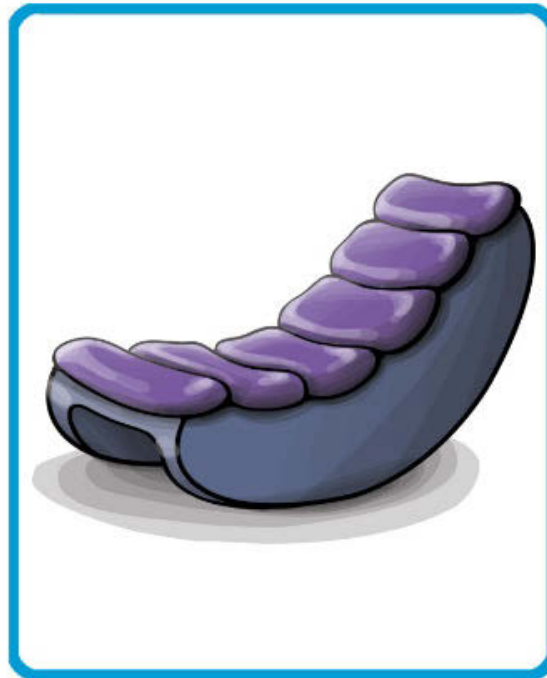
повторува пред, за време или по реалната стресна состојба. Целта е детето да ги покаже посакваните однесувања во природното опкружување со помош на визуелните и вербалните слики како знаци.

Леа има значителни тешкотии кога се вози во училишниот автобус. Утврдено е дека тешкотиите се предизвикани од бучавата во автобусот. За таа цел е развиена низа на пет фотографии на кои се преставен стресниот настан и што Леа треба да прави: 1) Леа влегува во автобусот, 2) Леа седи во автобусот, 3) врсниците зборуваат и се смеат гласно, 4) Леа слуша музика користејќи слушалки и 5) Леа се симнува од автобусот и добива прегратка од нејзината мајка. Во ситуации во кои другите се гласни, Леа вежба да користи слушалки. Леа ја гледа визуелната низа на сцени секојдневно, особено пред и по возењето со автобус. Постепено, предизвикувачките однесувања на Леа во автобусот се заменети со слушање музика како нејзината стратегија за самоконтрола во автобусот.

Знаци за релаксација

Главната функција на знакот за релаксација е да обезбеди визуелен знак, т.е. поттикнувач што го насочува детето со аутизам да се релаксира. Знаците за релаксацијата се ефикасна алатка за невербално поттикнување на детето кога е во стресна ситуација - кога детето не е во состојба да ги прими и разбере вербалните поттикнувања. Овие знаци исто така може да бидат ефективен начин за намалување на репетитивното и повторувачко однесување. Знаците можат да бидат предмети, слики, илустрации, пиктограми или пишан јазик и со нив е претставена релаксирачка локација, предмет, активност или постапка. Одредена област во просторијата, кутија со мали играчки за врткање низ прстите (од типот на фиџет спинер), табла за избор на активности, чек-листа која содржи начини за релаксација, се само некои примери на знаци за релаксација. Информациите исто така можат да бидат презентирани во форма на картичка или социјална приказна. Знаците за релаксација можат визуелно да го упатуваат детето со аутизам да оди на одредена локација за да направи пауза, да користи одреден предмет за да се опушти, да избере одредена активност за да се опушти, да користи одредена низа постапки за релаксација.

Алекс честопати покажува одложена ехолалија која не ја користи за комуникација со околината. Тој повторува сцени од омилен филм. Ова однесување се зголемува за време на стресни ситуации. Алекс сега се поттикнува да се опушти на два начина. Прво, столот за нишање во катчето за читање во просторијата во центарот и слично столче во неговата детска соба дома се идентификуваат како места за релаксација. Фотографија од столчето се користи за да се потсети Алекс да отиде во тоа катче. Постепено, Алекс учи да им ја предава картичката на возрасните за да побара пауза. Исто така, тој учи низа техники за релаксација кои вклучуваат длабоко дишење и броење. Оваа постапка за релаксација визуелно се прикажува на мала картичка што може да се користи насекаде.



Сл. 5.15 Визуелен знак за релаксација

КОМУНИКАЦИСКА ПОДДРШКА

Поддршка на комуникацијата е неопходно да се обезбеди за децата со аутизам кои не се доволно мотивирани или не располагаат со доволно средства за ефективна комуникација. Оваа поддршка користи различни форми на аугментативна (потпомогната) и алтернативна комуникација (ААК). Тие може да се сретнат во традиционална форма, но и во современа форма која опфаќа примена на технологии за подобрување на функционалната комуникација. Ова се најчестите форми на ААК кои се користат како поддршка на комуникацијата:

1. PECS⁷ систем за комуникација со помош на слики, кој се користи за деца кои немаат развиен говор;
2. знаковен јазик – се применува успешно кај деца кај кои отсуството на говор се должи на тешкотии со вербалната имитација;
3. интерактивни табли за комуникација – се применуваат во случаи кога комуникацијата е зависна од поттикнување;
4. знаци за комуникација во вид на картички – се користат за поддршка на спонтаното започнување на разговор;
5. разговорни книги – кога детето има тешкотии да комуницира во стресни ситуации.

Најголем дел од поддршката во комуникацијата се базира на визуелна поддршка. Таа има за цел да им помогне да децата во разбирање на ситуациите и очекувањата.

PECS или системот за комуникација базиран на размена на слики има широка примена и претставува практика базирана на докази. Користењето PECS поттикнува размена, го учи детето дека комуникацијата е реципрочна и исто така го поддржува развојот на говорот кај децата.

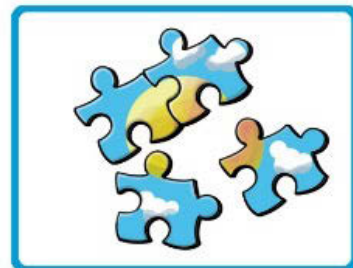
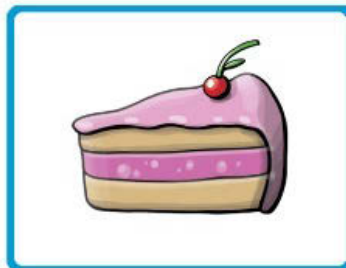
⁷Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Комуникацијата е наградена и овозможува постигнување на целта. Родителите понекогаш сметаат дека ако детето научи да комуницира со слики, нема да има потреба да го користи говорот. За да се избегне тоа, потребно е паралелно со сликата да се поттикнува и зборување.

Размена со физичко поттикнување се изведува со двајца возрасни – соговорник и помошник - на следниов начин:

1. Детето посегнува по тоа што го сака. Помошникот го прекинува и физички го поттикнува да земе симбол/карта.
2. Детето има слика в рака, помошникот му помага со ставање на сликата во отворената дланка на партнерот за комуникација (физичко поттикнување).
3. Комуникацискиот партнер му го дава саканиот предмет на детето и го именува.
4. Не се користи вербално поттикнување во оваа фаза.
5. Размената веднаш природно се наградува со давање на предметот што детето го побарало.
6. Кога ќе се усвојат чекорите на размена, се намалува физичкото поттикнување.
7. Кога е намалено физичкото поттикнување, барањето со отворена рака од страна на комуникацискиот партнер сè поретко се користи.

Јас сакам



Сл. 5.16 Табла за избор, комуникација со помош на слики

Поедноставени верзии на знаковниот јазик можат да бидат корисни за комуникација помеѓу родителите и детето. На пример, Makaton е поедноставена верзија на британскиот знаковен јазик создаден за лица со тешкотии во учењето кои имаат слабо развиен говор. Употребата на знаковен јазик нема да го спречи детето да развие говор. Кога се употребува знаковен јазик со дете со аутизам, секогаш зборувајте во исто време. Ова ќе го охрабри детето да започне да зборува.

Исто така, широка примена имаат и голем број помагала за комуникација базирани на технологија. Како примери можеме да ги наведеме уредите кои генерираат говор, помагала за комуникација со гласовен излез, софтверски апликации за паметен телефон, таблет или компјутер, кои се само дел од бројните помагала кои во помала или поголема мера се базирани на технологија. Препорачуваме консултација со експерт за асистивна технологија при изборот на соодветна опција.

БИХЕЈВИОРАЛНА ПОДДРШКА**РАЗБИРАЊЕ НА ПРЕДИЗВИКУВАЧКОТО ОДНЕСУВАЊЕ**

Предизвикувачкото однесување кое може да го манифестираат децата со аутизам е сложено и создава конфузија и кај професионалците и кај родителите. Предизвикувачко однесување е однесување кое е социјално неприфатливо затоа што не соодветствува на возраста на индивидуата, им пречи на другите луѓе, предизвикува штета на други луѓе, или има голема веројатност да оштети имот. Иако некои предизвикувачки однесувања може да се предизвикани и од медицински причини, најголем дел од однесувањата се одраз на социјалните и комуникациските фрустрации, анксиозност, интензивни интереси на детето, предизвици во организацијата или неудобност во физичката средина. Децата со аутизам не знаат како спонтано да се однесуваат во одредени ситуации и за тоа им е потребна поддршка. На пример, тие може да не разбираат зошто им се кажува да престанат со одреден вид однесување. На децата им треба поддршка како да го подобрат или променат однесувањето. Понекогаш тоа е реакција на стрес или пак се однесуваат така затоа што имаат тешкотија да ги проценат сопствените чувства или последиците од однесувањето. Сензорната пречувствителност исто така може да биде причина за предизвикувачко однесување. Во најголем дел од случаите предизвикувачкото однесување посочува дека:

- детето има тешкотии да процени што е прифатливо, а што не е прифатливо во ситуацијата;
- детето има тешкотии да процени што треба да прави;
- детето има тешкотии да ја разбере социјалната ситуација или контекстот;
- детето има тешкотии да процени што треба да каже;
- детето користи некоја вештина, но не го разбира нејзиното значење;
- детето се наоѓа во неудобна ситуација (физички дискомфорт);
- детето се чувствува анксиозно или преоптоварено со стимулации;
- детето има тешкотии да се справи со стресот;
- детето има тешкотија да го насочи своето внимание.

Овие типови на однесување го отежнуваат учењето и извршувањето на секојдневните активности и понекогаш го доведуваат детето со аутизам во опасност. Тешко се менуваат и ако опстојуваат во подолг временски период преминуваат во долготрајна тешкотија. Кај децата со аутизам под предизвикувачки однесувања се подразбира: самоповредување, физичка агресивност, вербална агресивност, непослушност, нарушувања на околината, несоодветна вокализација и стереотипи.

Факторите во средината можат да го поттикнуваат предизвикувачкото однесување. Родителите, наставниците, едукаторите можат ненамерно да предизвикаат вакво однесување. Според истражувањата, постојат податоци дека предизвикувачкото однесување се јавува во детството, врвот го достигнува во адолесценцијата и младата зрелост, по што опаѓа неговото појавување.



Сл. 5. 17 Однесувањето на детето што го гледаме често е резултат на нешто многу подлабоко

Да се промени однесувањето значи да се разбере однесувањето, а разбирањето на однесувањето, пак, значи да се разбере аутизмот. Американскиот психолог д-р Ерик Шоплер ја претстави аналогијата на санта мраз за да помогне во разбирањето на предизвикувачкото однесување. Специфичното однесување е како врвот на ледениот брег (делот што го гледаме над водата). Под водата е цела маса на мраз која е скриена од нашиот поглед, претставувајќи ги основните причини за однесување. Со цел да се одговори на однесувањето, основните причини треба да бидат разгледани и истражени. Ако се откријат и отстранат причините (ако мразот е отстранет од под водата), предизвикувачкото однесување треба да се намали, а потоа да исчезне. Ако се обидуваме само да го запреме однесувањето без да ги разбереме и да ги решиме основните причини за неговото појавување, детето може ова однесување да го замени со друго или да го зацврсти и во уште поголем предизвик.

УПРАВУВАЊЕ СО ПРЕДИЗВИКУВАЧКОТО ОДНЕСУВАЊЕ

Предизвикувачкото однесување е однесување кое може да се јави кај секое дете. Кај децата со аутизам тоа има значење на комуникација преку која се покажува одредено барање. Управувањето со предизвикувачко однесување подразбира откривање на причината за однесувањето. Генерално, искуството покажува дека предизвикувачкото однесување кај децата со аутизам спаѓа во некоја од следниве категории:

- однесување кое предизвикува задоволство или возбуда;
- однесување кое произлегува од неудобност;
- однесување кое е резултат на конфузија кај детето;
- однесување кое е резултат на намалени вештини кај детето;
- однесување кое е научена шема;
- однесување кое е предизвикано од здравствени причини.

Во суштина, примарната цел во управување со предизвикувачкото однесување треба да биде зголемување на физичката удобност на детето и неговото социјално разбирање, преку подучување на вештини за замена, така што ќе се намали зачестеноста и интензитетот на однесувањето. Основни препораки за управување со предизвикувачкото однесување во зависност од природата на тешкотијата се следниве:

1. Интервенирајте рано. Навремено подучете го детето на ново и соодветно однесување за да спречите однесувањето да стане навика или ритуал.
2. Обезбедете сензорна поддршка, во вид на заменски предмети и активности кои се соодветни на возраста. Видете повеќе во поглавјето *Управување со сензорната пречувствителност*.
3. Обезбедете организациска поддршка, со помош на визуелни алатки. Видете повеќе во делот *Организациска поддршка*.
4. Подучете го детето на заменски социјални и комуникациски вештини. На пример, подобрите начини за да се задоволат потребите: со прашување што сакаат или што им треба, со кажување „не“, со барање на помош. Видете во делот *Социјална поддршка и Поддршка на комуникацијата*.
5. Подучете го детето на вештини за релаксација и саморегулација. Видете повеќе во делот *Поддршка за саморегулација*.
6. Однапред подгответе го детето за стресни ситуации. Користете видеомоделирање, социјални приказни, визуелна поддршка.
7. Зајакнете го алтернативното однесување. Користете бихејвиорални стратегии на зајакнување (надградување). Видете повеќе во делот *Практики базирани на докази*.
8. Ограничете го пристапот до некој посакуван предмет. Последиците или казните од ваков вид треба да се земат предвид само кога се веќе воспоставени превентивни стратегии, а новите вештини и однесувања се применуваат. Последиците имаат ефект само ако детето има вештини за да се однесува поинаку, има веројатност да ја разбере и да ја запомни врската помеѓу однесувањето и последицата и ако има нешто, да изгуби.

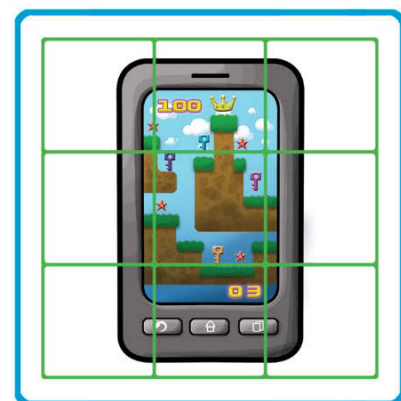
Зајакнувањето на соодветно однесување е подеднакво важно како и намалувањето на непосакуваното однесување. Родителите и професионалците треба да применуваат различни системи на наградување. Системите на наградување уште се нарекуваат и токен системи. Токени се најразлични колектибилни предмети, слики, симболи, кои детето ги освојува, а кога ќе се освојат во одреден број му овозможуваат на детето да добие одредена награда. Токените имаат одредена вредност, дефинирана во „бихејвиорален договор“ кој се воспоставува со детето (сл. 5.18). Со овој договор му се појаснува на детето која е вредноста на токенот, поточно колку токени треба да освои за да ја добие наградата. Системот за надградување има смисла единствено кога како награда се користат високомотивирачки активности или предмети. Детето

може да се награди со една ѕвездичка, на пример ако ја изеде вечерата, а кога ќе ја пополни својата табла со седум ѕвездички, тогаш ќе ја добие својата награда.

Друга можност е токен системот сложувалка (сл. 5.18). Тоа е одличен начин да постигнете бихејвиорален договор со детето. Се прави со фотографија или илустрација од омилениот предмет или активност на детето. Фотографијата треба да се исече на повеќе парчиња од кои секое парче, претставува еден токен кој се освојува како награда за една завршена активност. Кога ќе ги освои сите делови од сложувалката и ќе ја комплетира сликата, треба да ја добие активност/предметот што го сака.



Сл. 5.18 Бихејвиорален договор



Сл. 5.19 Токен систем - сложувалка

Затекнати во ситуација на предизвикувачко однесување, следниве совети можат да им помогнат на родителите и професионалците да се спречи влошување на ситуацијата и побрзо да се излезе од ситуацијата:

- ✓ да останат смирени;
- ✓ да користат визуелни инструкции;
- ✓ да се повлечат со детето во тивка зона или област;
- ✓ треба да му дадат на детето доволно време за да се смири;
- ✓ да го отстранат од место на коешто има многу народ и публика;
- ✓ да не му се обраќаат на детето со зборови;
- ✓ да му го одвратат или одвлечат вниманието со друга активност;
- ✓ да не дозволат конфликтот да се влоши;
- ✓ да се обидат со вежби за длабоко дишење и релаксација;
- ✓ да се истражи причината за состојбата на детето подоцна кога тоа ќе се смири.

ПОГЛАВЈЕ 6. УПРАВУВАЊЕ СО СЕНЗОРНАТА ЧУВСТВИТЕЛНОСТ, ИСХРАНАТА И СПИЕЊЕТО

УПРАВУВАЊЕ СО СЕНЗОРНАТА ЧУВСТВИТЕЛНОСТ

Сензорната интеграција е невролошки процес во кој се организираат сетилните дразби од сопственото тело и надворешната средина и кој ни овозможува ефикасно користење на телото во интеракциите со околината. Така создаваме целисходни, адаптивни однесувања како одговор кон средината. Сензорниот систем ги вклучува сетилата за вид, слух, вкус, мирис, тактилното сетило (допир), проприоцептивното сетило (мускули и зглобови) и вестибуларното сетило (рамнотежа и движење).

Сетилата нè предупредуваат за настани што се случуваат во нашето опкружување. Преку сетилата, учиме за нашата околина, како и за самите нас, создавајќи спомени што содржат записи од нашата историја на сетилни искуства. Во денешно време широко се препознава присуство на невообичаена сензорна чувствителност (зголемена или намалена) на различни сезнорни дразби кај деца со аутизам. Детето може да биде пречувствително или недоволно чувствително на допир, звук, мирис, вкус и болка. Децата со аутизам може да најдат на тешкотија доколку во исто време се изложени на различни дразби кои имаат различна јачина. За нив е предизвик овие дразби да ги координираат, обработат или, пак, елиминираат. На пример, овие деца може да имаат тешкотии да следат разговор кога има звуци во заднина или имаат тешкотии со присуството на визуелен стимул кога некој зборува. Кај некои деца може да дојде и до мешање на дразбите, односно детето да го перцепира звукот како слика, а сликата да ја перцепира како некој звук.

Дел од тешкотиите во приемот и обработката на дразбите се должат на системот за регулирање на рамнотежата и движењето, односно на системот што обезбедува информации за положбата на телото. Осетливоста на дразбите може да влијае врз способностите на детето да се насочи кон задачите, врз координацијата на моторните активности, врз способностите за планирање и обработка на нови задачи. Освен тоа овие дразби го отежнуваат вклучувањето во социјалната средина, грижата на детето за себе и влијаат врз адаптацијата и постигнувањето на училишните барања. Детето има тешкотија да се седи исправено во клупа и да го насочи своето внимание, да го држи моливот и самостојно да пишува, да извршува задачи и слично.

Доколку постои сомневање за постоење невообичаени одговори на секојдневните дразби, за процена на потребите на детето, од страна на терапевтот се применуваат:

- опсервирање на детето во природно опкружување,
- интервјуа со родителот и наставникот,
- стандардизирани тестови,
- структурирани клинички опсервации за да се одредат специфичните начини на кои нарушената употреба на сетилните информации се одразува на ефикасното функционирање на детето.

Се проценува дека 5-15 % од општата популација е засегната со овие предизвици во сензорната регулација. Кај децата со состојби од аутистичниот спектар е доста честа појава која се забележува кај приближно 8 од 10 деца.

Тешкотии во препознавање на различните квалитети на дразби

Тешкотии во рамнотежата и координацијата

Тешкотии во организацијата и регулацијата на реакциите на дразбите од околината

Сл. 6.1 Видови тешкотии во сензорната обработка

ДОПИР

Тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за допир може да предизвикаат:

- тешкотии во учењето - допирот премногу го одвлекува вниманието;
- слаби социјални вештини;
- тешкотии со имагинација - недоволни искуства;
- нефлексибилност и крутост;
- предизвици во исхраната;
- предизвици со облеката и чешлањето на косата;
- тантруми, удирање и сл. - како одговор на закана од допир од другите.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Одбиваат да носат одредена облека или одбиваат да ја променат облеката.
- Вознемирени се од физички контакт.
- Не сакаат да бидат сушени по бањање.
- Одбиваат да јадат одредена храна или ќе јадат само сува храна.
- Не одговораат соодветно на температурата, на пример, носат топла облека на топол ден.

Начини за справување со тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за допир:

- проверете го вашето дете, можеби цврсто стискање на рамото може да биде посебен начин на кажување „те сакам“;
- дадете предупредување пред да го допрете вашето дете;
- за тешкотии со спиењето, можете да додадете уште неколку ќебиња и да ја направите собата постудена; дополнителна тежина може да обезбеди длабок притисок кај некои деца што ги смирува, што е потребно за нивните тела, и така ќе бидат помирни.

Најчести алатки за справување со тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за допир се различни сензорни играчки за тактилно истражување, различни видови специјализирани сензорни четкички за заби, тешко (пондерирано) ќебе кое може да помогне кај нарушен сон, тежок елек и појас кој обезбедува смирувачки ефект, специјализирани фотелји за опуштање.



Сл. 6.2 Специјализирана фотелја за опуштање

СЛУХ

Тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за слух кај децата со аутизам може да предизвикаат:

- тешкотии во помнењето и организацијата и вештини за секвенционирање;
- тешкотии во насочување и задржување на вниманието;
- тешкотии во разбирање на говорот и вербалните упатства;
- анксиозност во гласни средини;
- тешкотија со поставување прашања;
- лоши социјални вештини и меѓучовечки односи.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Детето не одговора на неговото или нејзиното име.
- Детето ги става прстите во ушите бидејќи му смета звукот.
- Ја удира главата од сидот или други предмети.
- Игра на гласна музика или прави гласни звуци (се самостимулира).
- Детето не препознава одредени звуци.

- Детето ужива во преполни бучни места, кујни, удира со вратите и објектите.
- Тешкотии да се концентрира на часот за време на групната работа.

Начини за справување со тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за слух:

- осигурете се дека вашето дете е фокусирано на вас пред да зборувате;
- намалете го говорот кон детето, зборувајте бавно, правете паузи, користете кратки прашања и насоки и овозможете му на вашето дете „време за обработка“ на аудитивните податоци;
- обезбедете му на детето слушалки кога се наоѓа на бучни места;
- процена на нивото на бучава во средината, на пример, бучава од телевизија, музика, луѓе кои зборуваат, рака за сушење во јавните тоалети, лаење на кучиња;
- обезбедете му на детето музички плеер, чии корисни карактеристики се тоа што блокира звук, обезбедува музика и има само една функција.



Сл. 6.3 Алатка за справување со тешкотиите во сензорната обработка

ВИД

Тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за вид кај децата со аутизам може да предизвикаат:

- тешкотии во следење на она што детето го гледа;
- чувствителност на светли бои и светла, особено трепкачки светла;
- тешкотии во разликувањето преден план и заднина;

- дислексија и други тешкотии во учењето;
- тешкотии при читање на невербални знаци.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Имаат тешкотија да се справат со промените во светлина, сенка, ден и ноќ.
- Може да им се допаѓаат светли бои, или гледаат со искосување на главата кога надвор има сончева светлина.
- Ја вртат главата подалеку од светлински стимули или ги покриваат очите.
- Стануваат хиперактивни при гледање шарени средини.
- Имаат тешкотија да се фокусираат на читањето.
- Имаат специфичен начин на гледање на работите (може на работите да гледаат од чудни агли).

Начини за справување со тешкотиите во обработка на сензорните информации од сетилото за вид:

- потребно е тивко место со контролирано светло, каде што детето може да се релаксира (шатор, затемнети завеси во спалната соба итн.);
- охрабнете го детето да користи очила за сонце на светол сончев ден;
- капа може да помогне, особено ако детето не сака да носи очила;
- може да се смени осветлувањето дома; на пример, рефлектори да се заменат со лед светлосна лента;
- избегнувајте да носите бели и жолти тонови кои создаваат отсјај и заслепуваат;
- кориците на книгите да бидат со жолта боја;
- транспарентно жолта фолија помага во читањето и визуелната обработка (сл. 6.4).

СВЕСНОСТ ЗА ТЕЛОТО

Сетилото кое ни овозможува свесност за положбата на нашето тело се нарекува проприоцептивно или длабоко внатрешно сетило. Тоа е поврзано со зглобовите и начинот на кој тие работат. Тешкотиите во обработка на сензорните информации од ова сетило може да предизвикаат:

- ризично - небезбедно - однесување;
- цвакање несоодветни предмети;
- бараат длабок притисок;
- тешкотии со моторно планирање (изведување на свесни и намерни движења на телото);
- ниска самопочит;
- преголема и премала чувствителност на болка.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

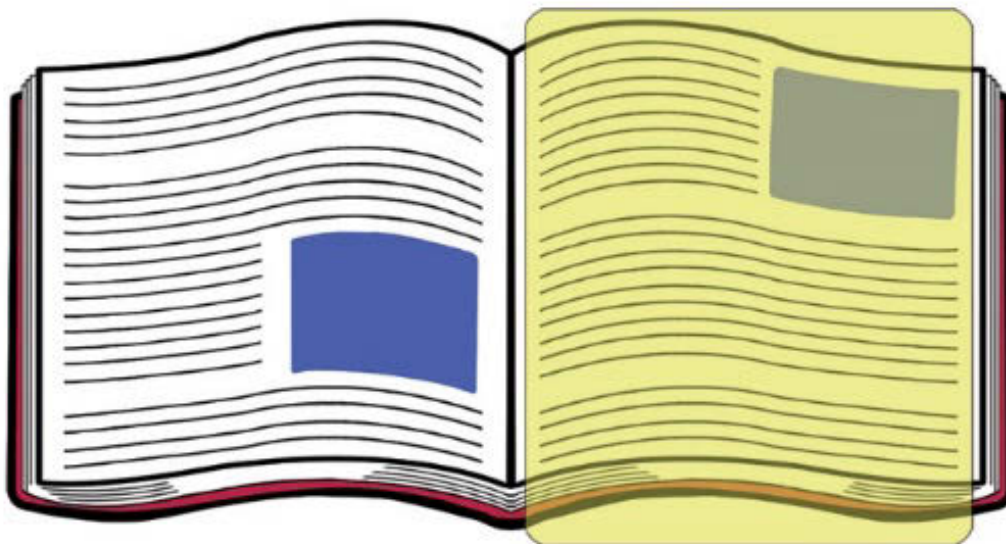
- Се втурнува во другите луѓе.
- Многу цврсто ги држи останатите луѓе и предмети.
- Го движи целото тело за да ги види луѓето.
- На специфичен начин се движи низ собите и просторот.
- Може да се појави невештост, тешкотии во избегнување на препреките.
- Стои преблизу до другите, не е свесен за личниот телесен простор.

- Тешкотии со фината моторика (на пример, при закопчување копчиња, врзување врвки на чевли и пишување).

Стратегии за справување со тешкотиите во проприоцептивната обработка:

- проверете го вашето дете, можеби цврсто стискање на рамото може да биде посебен начин на кажување „те сакам“;
- дадете предупредување пред да го допрете вашето дете;
- за тешкотии со спиењето, можете да додадете уште неколку ќебиња и да ја направите собата постудена; дополнителна тежина може да обезбеди длабок притисок кај некои деца што ги смирува, што е потребно за нивните тела и така ќе бидат помирни;
- вежби за стимулација на ова сетило кои вклучуваат активности со тешки предмети или сопствената тежина на детето.

На слика 6.5 е претставена табла за избор на проприоцептивни активности кои помагаат во намалување на предизивиците поврзани со овој сетилен модалитет.



Сл. 6.4 Олеснето читање со транспарентно жолта фолија

Јас сакам



Сл. 6.5 Табла за избор на активности за проприоцептивна регулација

РАМНОТЕЖА И ДВИЖЕЊЕ

Вестибуларното сетило во средното уво е одговорно за координирање на движење и рамнотежа врз основа на положбата на нашите глави во просторот. Ова сетило влијае на нашата реакција на гравитација, движење и рамнотежа. Доколку настанат промени во неговата функција, може да се јави вртоглавица која може да создаде чувство дека сè околу вас постојано се врти или имате „чувство на пливање“. Тешкотиите во обработка на сензорните информации од вестибуларното сетило може да предизвикаат:

- преголемо движење во просторот;
- психомоторен немир и расеаност;
- активности со преземање ризик;
- говорни и јазични тешкотии;
- неправилно држење на телото или разлики со мускулниот тонус;
- заземање на преголем замав и скокање.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Повторувачки активности како благо лулање или нишање и, исто така, ритуално однесување.
- Самоповредувачко однесување како што е удирање на главата.
- Тешкотии во стоењето или брзо вртење наоколу.
- Страв или избегнување на одредени активности, како нишање на лулашки, спуштање по елеватори или одење на нагорнини.
- Видлив за време на активности кои вклучуваат нерамни површини и висински разлики.
- Постојано се вртат наоколу, трчаат наоколу во кругови, скокаат нагоре и надолу (хипосензитивни).

Начини за справување со тешкотии во вестибуларната перцепција:

- пречувствителните деца имаат потреба од предвидливи, бавни и ритмички движења. Важно е кога се имаат пречувствителни поединци, да се иницира да бидат одговорни за овие активности секогаш кога е тоа возможно: нежно лулање, лулање наназад, одење и бавна гимнастика;
- децата со намалена чувствителност имаат потреба од брзи и непредвидливи движења, како што се: потскокнување (очите се способни да се рефокусираат со главата), скокање, трчање и играње на плочка.

Реквизити кои овозможуваат вестибуларна стимулација: трамболини, лулашки, топка за вежбање, балансна плоча итн. Употребата на реквизити за вестибуларна стимулација може да има несакани последици кај деца со придружна епилепсија. Изборот на соодветни специјализирани реквизити за вестибуларна регулација препорачливо е да го направи окупационен/сензорен терапевт или специјален едукатор со дополнителна експертиза во оваа област.

МИРИС

Олфакторниот систем е задолжен за нашиот мирис. Децата со аутизам можат да имаат преголема или намалена чувствителност на мирис. Нивното сетило за мирис може да биде преоптоварено од страна на одредени парфемии и мириси. Некои деца може да имаат тешкотии со вршење на нужда предизвикани од пречувствителноста на непријатниот мирис. Децата кои имаат намалена чувствителност не можат да го препознаат својот сопствен мирис на телото и може да имаат тешкотии со разликување на мириси, или препознавање на мириси кои сигнализираат опасност, на пример, мирисот на чад или гас.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Тешкотии со јадењето.
- Тешкотии со вршењето на нужда.
- Движење и одредено однесување околу луѓе кои користат парфем или лосион по бричење.
- Одбивање да се вклучат во активностите заради непријатни мирисби.
- Одбивање да се оди на одредени места.
- Не можат да забележат екстремни силни мириси или им се гади од силни мириси.

Начини за справување со тешкотиите поврзани со сетилото за мирис:

- размислете за контрола на животната средина;
- не носете силни парфеме;
- не користете силно парфимирани производи за чистење, освен ако децата го преферираат тој мирис;
- релаксирајте ги со мириси што ги сакаат;
- изградете постепена толеранција на непријатната миризма.

Сензорно-интегративната терапија може да придонесе за надминување на предизвиците. Некои алатки од секојдневниот живот за справување со тешкотиите поврзани со сетилото за мирис вклучуваат употреба на ароматизирани стапчиња, миризливи марамчиња, согорувачи на масло и сл.

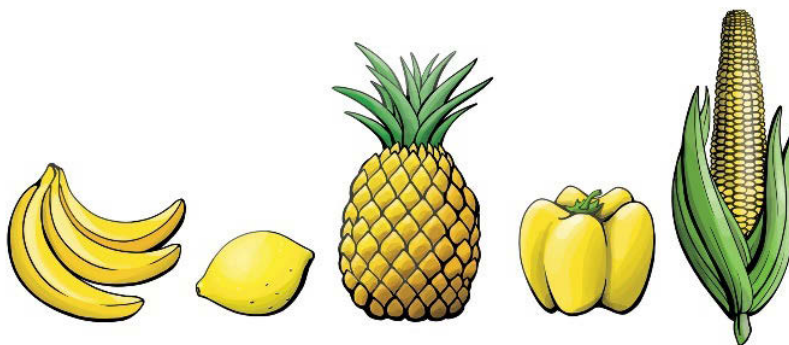
ВКУС

Сетилото за вкус е во тесна врска со сетилото за мирис. Децата може да имаат преголема или премала чувствителност кон одредени вкусови. Понекогаш инсистираат само на одредени вкусови. Може да имаат тешкотии во одвигнувањето од одредена штетна храна. Децата може да реагираат на:

- текстурата на храната,
- топла или ладна храна,
- конзистентност на храната,
- бојата на храната.

Како да ги препознаете овие предизвици кај децата?

- Одбиваат да јадат одредени видови храна.
- Имаат потреба да јадат непрехранбени материји. Лиже или се обидува да јаде работи на пример: земја, трева, други материјали и метали.
- Предизвикувачко однесување пред да дојде време за јадење.
- Ја држи храната во устата и не ја голта („ја прежива храната“).
- Одредени текстури се тригери за спречување на гадењето. Не може да толерираат различни текстури заедно.
- Тие може да инсистираат на јадење храна само со една боја.



Сл. 6.6 Храна со жолта боја

Начини за справување со тешкотиите поврзани со сетилото за вкус:

- воспоставување редовни рутини за оброците и намалување на ужинката или „грицкањето“ на разни грицкалки;
- користете чинија поделена во делови за различни видови храна;
- спроведувајте „сетилна диета“ (дневна рутина на сетилни искуства, вклучувајќи секојдневно можности да си играат со различни видови храна);
- десензибилизацијата може да биде многу ефикасен начин да се прошири исхраната; да им се нуди само мал внес на нова храна, а првиот пат (1/16 лажичка) неколку пати за време на оброкот.

Едно од решенијата во подобрување на хранењето е методот на поделени чинии (сл. 6.7). Гладот може да се препознае ако детето стане многу нервозно, и затоа можеби треба да научат какво е физичкото чувство за глад. Често пати не го препознаваат чувството за ситост. Пика е состојба во која детето има потреба да јаде нешто што не е храна. Тоа може да биде предизвикано од страна на нутритивен дефицит, но може да биде и начин на задоволување на сензорните потреби на детето.



Сл. 6.7 Чинии со посебни делови за разни видови храна

Социјални очекувања од детето се: тоа да седи на маса, да не разговора за време на јадењето, да јаде во близина на другите членови на семејството, секогаш да користи прибор за јадење и да се придржува до одредени манири за време на оброкот. Средината во која детето јаде може да биде од големо значење. Може да има визуелни одвлекувачи на вниманието, бучава, интензивни мириси, како, на пример, во училишните трпезарии. Дозволете му на детето да го избере омиленото место за јадење.

Некои од децата може да имаат интолеранција кон глутен или казеин или, пак, алергија на други видови храна. Сето тоа доведува до опстипација кај детето. Затоа треба да се направи еден вид дневник за храна. Направете листа на храна и пијалаци кои вашето дете ги конзумира во текот на една недела. Можно е да бидете изненадени за количеството на внесување одреден вид храна. Тоа помага да се откријат недостатоците во исхраната и одредени шеми во исхраната. Во додатокот 3 е поместен формулар со кој може да следи конзумацијата на храна на неделно ниво.

Воведувањето нова храна треба да оди во мали чекори:

- добро идентификувајте ги новите видови храна кои ќе ги проба детето;
- дозволете детето прво да ја истражи текстурата и мирисот, без да очекувате дека ќе јаде;
- воведувањето на храната правете го на посебна чинија;
- поттикнете го детето да лиже или да се намачка на усните;

- наградете го или пофалете го за секој постигнат чекор;
- обидете се да останете смирени, опуштени и позитивни.

Започнете со мали порции за да го охрабрите успехот и немојте да претерате и да го вознемириете. Можеби на вашето дете повеќе му одговараат почести ужинки отколку 3 големи оброци.

ТЕШКОТИИ СО СПИЕЊЕТО

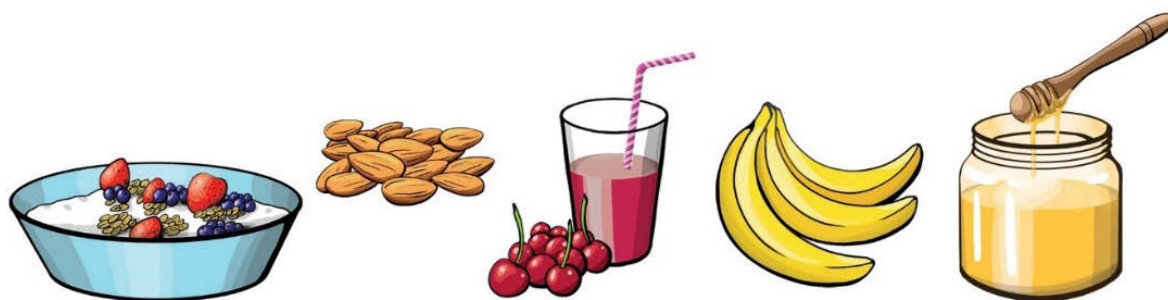
Тешкотиите со спиењето кои можат да се појават кај децата со аутизам вклучуваат тешкотија да заспие, лош квалитет на сонот, будење ноќе, месечарење, рано станување наутро и нерегуларни обрасци на спиење. Истражувачите документирале поврзаност меѓу тешкотиите со спиење и регулацијата на однесувањето - бихејвиоралните предизвици.

Во собата каде што спие детето треба да се намали можноста за возбуда, и тоа: светло, звуци, визуелни стимулации. Треба да се отстранат или да се покријат електронските уреди и телевизорот. Би било пожелно родителите да ги тргнат играчките настрана за да не го одвлекуваат вниманието. Потоа, да се провери дали лежењето во креветот е удобно. Неопходно е да се земат предвид сите сензорни разлики и да се провери дали во собата е премногу топло. Родителите треба да воспостават постојана рутина за спиење и да вклучат активности за релаксација кои не предизвикуваат поттикнување на мозочните функции или будност кај детето. Тоа треба да се направи визуелно, преку постер или табела за да може да се прецртуваат активностите кои ќе се направат. Видете по поглавјето 5 за повеќе информации за визуелните рутини.

Високото ниво на анксиозност го оневозможува сонот. Една идеја е да имате „кутија за грижи“ до креветот, каде може „ги испразните“ грижите од главата на детето пред тоа да замине в кревет. Тие можат да бидат напишани од детето или од родителот (сл. 6.8). Исто така треба да се води грижа за исхраната која може да го подобри спиењето, што е прикажано на слика 6.9.



Сл. 6.8 Кутија за грижи



Сл. 6.9 Храна која го подобрува спиењето

Мелатонинот може да биде препишан од страна на лекар за да му помогне на детето да засpie само доколку доволно не му се создава природно во организмот. Лекови кои полeка опуштаат можат да се препишат доколку е нарушен сонот. Пред сè, треба да биде воспоставена добра „хигиена на спиењето“.

ПОГЛАВЈЕ 7. СЕКСУАЛЕН РАЗВОЈ И СЕКСУАЛНА ЕДУКАЦИЈА КАЈ ДЕЦА И МЛАДИ СО АУТИЗАМ

СЕКСУАЛЕН РАЗВОЈ КАЈ ДЕЦАТА И МЛАДИТЕ СО АУТИЗАМ

Сексуалноста се искусува и доживува преку мислите, фантазиите, верувањата, однесувањето, желбите, вредностите, практикувањата и врските. Сексуалноста ги вклучува сите овие димензии, но не секогаш сите се искусени или доживевани. Сексуалноста е под силно влијание на интеракцијата меѓу биолошките, психолошките, социјалните, економските, политичките, културолошките, правните и религиозните верувања.

Лицата со состојби од спектарот имаат сексуалност независно од видот и степенот на попреченост. Способноста да партиципира во сексуалниот живот на лицето со попреченост, зависи од:

- неговото функционално и социјално разбирање,
- разбирање на сопствените сексуални граници,
- способноста за донесување одлуки,
- разбирање на последиците од сексуалните активности.

Митови за сексуалноста на лицата со попреченост:

- Тие се асексуални.
- Тие имаат зголемен сексуален нагон.
- Тие не се предмет на сексуална дискриминација и злоупотреба.
- Тие немаат потреба од сексуално образование.
- Тие не можат самостојно да носат одлуки.
- Сексуалното образование може да ги поттикне на сексуален однос.
- Тие не можат да воспостават и одржат врски.

Сексуалниот развој започнува многу порано од пубертетот. Една од причините зошто е потребна едукација за сексуалниот развој е фактот што разбирањето на здравиот сексуален развој игра клучна улога во превенција на сексуалната злоупотреба. Многу лица не знаат што да очекуваат од развојот на сексуалноста и следствено на тоа не можат да направат разлика меѓу соодветно и несоодветно однесување. Во таа насока, потребно е да имаат познавања за сексуалниот развој, односно кое однесување е соодветно и на која возраст.

ФАЗИ НА ТИПИЧЕН СЕКСУАЛЕН РАЗВОЈ

РАЗВОЈНА ФАЗА: ИНФАНТИЛНОСТ (0 - 2)

Типично однесување

- Љубопитност за сопственото тело, вклучувајќи ги гениталиите.
- Допирање на гениталиите, вклучувајќи мастурбација, во приватен и јавен простор.
- Не е свесно дека не треба каде било да се соблекува.

Поттикнување на типично однесување

- Научете ги на основните делови на телото, особено половите органи.
- Објаснете ги основните разлики меѓу машкото и женското тело.
- Научете ги децата како да воспоставуваат соодветни врски со своите врсници.
- Обезбедете едноставни одговори за прашањата поврзани со телото и неговите функции.

РАЗВОЈНА ФАЗА: РАНО ДЕТСТВО (2 - 5)

Типично однесување

- Повремена мастурбација. Најчесто се јавува како смирувачко однесување, а не како сексуално задоволство. Може да се пројави во приватен и јавен простор.
- Истражување на половите карактеристики низ детска игра со врсници. Ова вклучува играње на „маж и жена“ и „доктор“.
- Поставување прашања за сексуалноста и репродукцијата, како: „Од каде доаѓаат бебињата?“
- Може да пројави љубопитност за деловите на телото кај возрасните (желба да се бања заедно со родителите, да ги допира градите на мајката итн.).
- Не е свесно дека не треба каде било да се соблекува (може да ги соблече пелените или облеката).
- Користи жаргони за деловите на телото и неговите функции.

Поттикнување на типично однесување

- Обезбедете основни информации за репродукцијата (развојот на бебињата во матката на мајката).
- Обезбедете основни информации за поимот „приватност“ и кога одредени работи се соодветни, а кога не.
- Објаснете ги разликите меѓу пријатен и непријатен допир (на пример: прегратка која е добредојдена и пријатна, наспроти непосакувана и непријатна прегратка).
- Научете ги да поставуваат граници. Објаснете им дека нивното тело им припаѓа само ним и дека можат да кажат не на непосакуван и непријатен допир.

РАЗВОЈНА ФАЗА: СРЕДНО ДЕТСТВО (5 - 8)**Типично однесување**

- Продолжува да употребува жаргони и шеги при опис на деловите на телото и неговите функции.
- Подобро ги разбира родовите улоги. Може да се однесува на повеќе „родов“ начин и да пројавува одредено однесување, асоцирано со научените родови норми (девојчињата сакаат да носат фустани).
- Можат да пројават сексуална игра или активности за истражување на сексуалноста и телата со врстници од истиот или спротивниот пол.
- Мастурбација. Дел од децата можат да си ги допираат гениталиите поради задоволството кое го доживуваат. Ова се случува многу почесто во приватен, отколку во јавен простор.

Поттикнување на типично однесување

- Обезбедете соодветни информации за родовите и како децата го доживуваат својот родов идентитет.
- Објаснете ги основите на репродукцијата, вклучувајќи ја и улогата на сексуалниот однос.
- Разговарајте за телесните промени кои ќе настанат за време на пубертетот.
- Објаснете дека постојат различни видови на сексуална ориентација, како хетеросексуалната, хомосексуалната и бисексуалната.
- Научете ги дека мастурбацијата треба да се практикува во приватен простор.
- Информирајте ги за сопствените права (твоео тело ти припаѓа само тебе) и одговорности (однесувај се еднакво кон момчињата и девојчињата) поврзани со сексуалноста.

РАЗВОЈНА ФАЗА: ДОЦНО ДЕТСТВО (9 - 12)**Типично однесување**

- Со појавата на пубертетот се изразува зголемена потреба од приватност и независност.
- Се појавува интерес за врски. Може да сака да има момче или девојка.
- Љубопитност за телата на возрасните. Децата сакаат да ги видат возрасните голи или како се соблекуваат, што вклучува истражување на медиумите (ТВ, филмови, списанија, интернет-портали) со сексуална содржина.
- Социјалните норми за мастурбација стануваа појасни и разбирливи. Мастурбацијата се практикува само во приватен простор.

Поттикнување на типично однесување

- Обезбедете дополнителни информации за физичките промени на телото во пубертетот.
- Информирајте ги децата за социјалните и емоционалните аспекти на пубертетот.
- Поддржете ги во справувањето со новите емоции и потреби кои можеби ги доживуваат.
- Обезбедете информации соодветни за нивната возраст, за сексуалноста, сексуалното однесување, сексуално преносливите инфекции итн.
- Помогнете им да разберат дека тие имаат право, но и одговорност кон пријателствата и врските кои ги воспоставуваат.

РАЗВОЈНА ФАЗА: АДолЕСЦЕНЦИЈА (13 - 18)

Типично однесување

- Продолжува мастурбирањето од задоволство.
- Стануваат самосвесни. Може да се појават тешкотии со сопственото доживување на телесната слика и самодоверба.
- Продолжува влијанието на врсниците.
- Вклопувањето во групата е важно.
- Може да имаат сексуален однос.
- Присуство на сексуални желби и фантазии.

Поттикнување на типично однесување

- Едукација за соодветно воспоставување и одржување на врски.
- Информации за безбеден и задоволителен сексуален однос.

ПРОГРАМА ЗА СЕКСУАЛНА ЕДУКАЦИЈА НА ДЕЦА И МЛАДИ СО АУТИЗАМ

Едукативната програмата за сексуална едукација на лицата со состојби од аутистичниот спектар опфаќа:

- делови на телото;
- приватен и јавен простор;
- раст и развој (пубертет);
- видови допири (пријатен и непријатен допир, давање согласност);
- видови врски (правила и начини на однесување);
- сексуално здравје (сексуални чувства, сексуален однос, контрацепција).

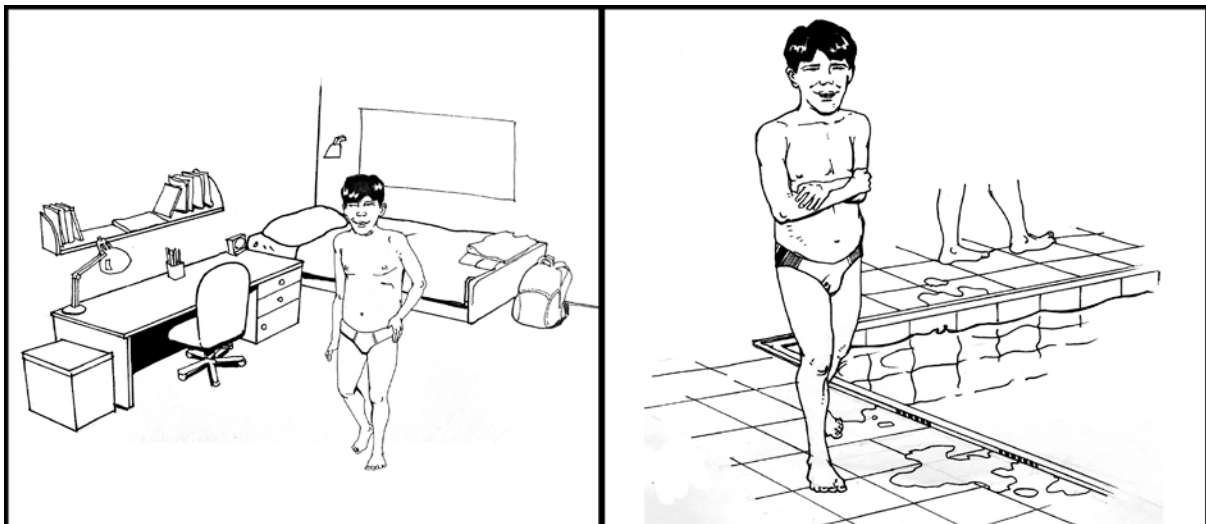
Во програмите за сексуална едукација на лица со попреченост често недостасуваат компоненти кои се однесуваат на уникатните потреби од областа на социјални вештини за лицата со аутистичен спектар на состојби. Честопати во пониско развиените земји се избегнува сексуалната едукација од страв дека разговорите за секс ќе ја поттикнат желбата за експериментирање, дека родителите/професионалците не можат да одговорат на прашањата соодветно или страв дека лицата со состојби од спектарот може да бидат мета на сексуална злоупотреба или експлоатација.

Придобивките од сексуална едукација вклучуваат зголемување на самодовербата, поголема независност, способност да преземат одговорност за сопствената сексуалност, намалување на ризикот од сексуална злоупотреба, сексуално преносливи инфекции и несакана бременост, подобрување во однесувањето и примена на прифатливо сексуално изразување.

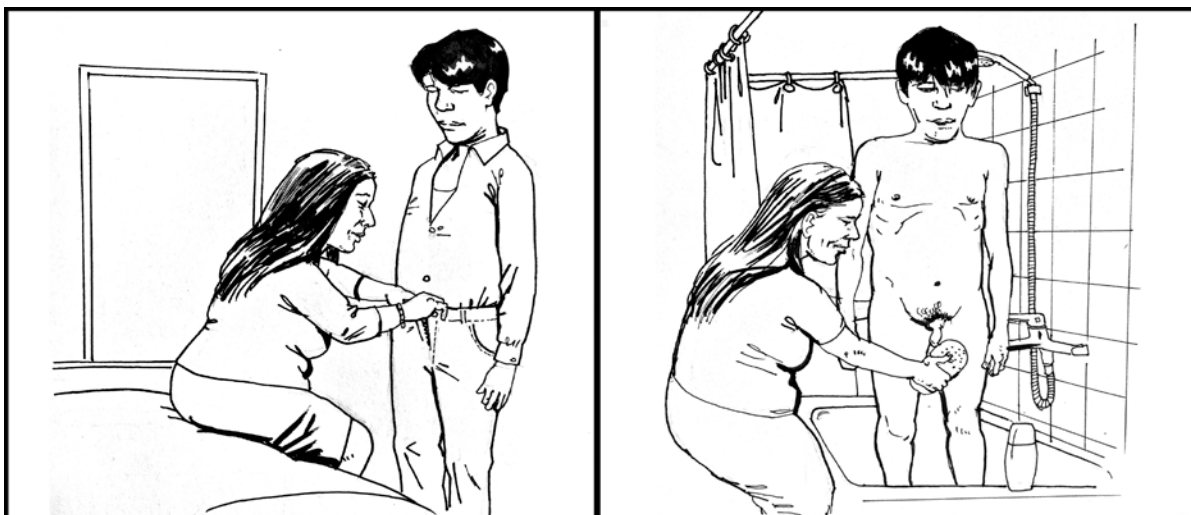
Препораки за спроведување на сексуална едукација

- ✓ Применете го тоа што веќе функционира
- ✓ Воспоставете основни правила за почитување на приватноста
- ✓ Проценете ги знаењата на децата
- ✓ Секогаш почнете со: делови на тело; приватен и јавен простор; раст и развој
- ✓ Вклучете ја сексуалната едукација во индивидуалниот образовен план
- ✓ Обезбедете инструкции еден на еден
- ✓ Индивидуализирајте
- ✓ Посочете модели на однесување
- ✓ Фокусирајте се на што треба, наместо на што не треба да се прави
- ✓ Бидете конкретни и експлицитни
- ✓ Применувајте визуелна поддршка, опишана во поглавје 5
- ✓ Обезбедете приватност
- ✓ Повторувајте, повторувајте, повторувајте
- ✓ Проверувајте дали лицето ги разбрало информациите
- ✓ Применувајте социјални приказни подготвени наменски за лицето
- ✓ Применете игра на улоги

Треба да се употребат истите практики базирани на докази, стратегии и поддршка кои се користат за учење на други вештини (игра, работа итн.) – визуелни распореди, работни системи, социјални наративи итн. На сликите 7.1 и 7.2 е престаен извадок од социјална приказна за приватни делови на телото. Приватноста на телото е важно прашање во адолесценцијата во насока на безбедност на адолесцентот со аутизам. Кај лицата со состојби од спектарот треба да се развиваат вештини за самогрижа, за да можат во иднина тие да преземат одговорност за себе, да ја зголемат независноста и посигурно да можат да стапуваат во врски и односи.



Сл. 7.1 Приватните делови се покриени со гаќи или костим за капење. Така никој не може да ги види моите приватни делови. Извадок од Станкова Т. *Сексуална едукација на лица со аутистичен спектар на нарушувања* – примена на техниката Социјални приказни. Магистерски труд, Филозофски факултет: Скопје, 2018, 1-227. Објавено со дозвола на авторот.



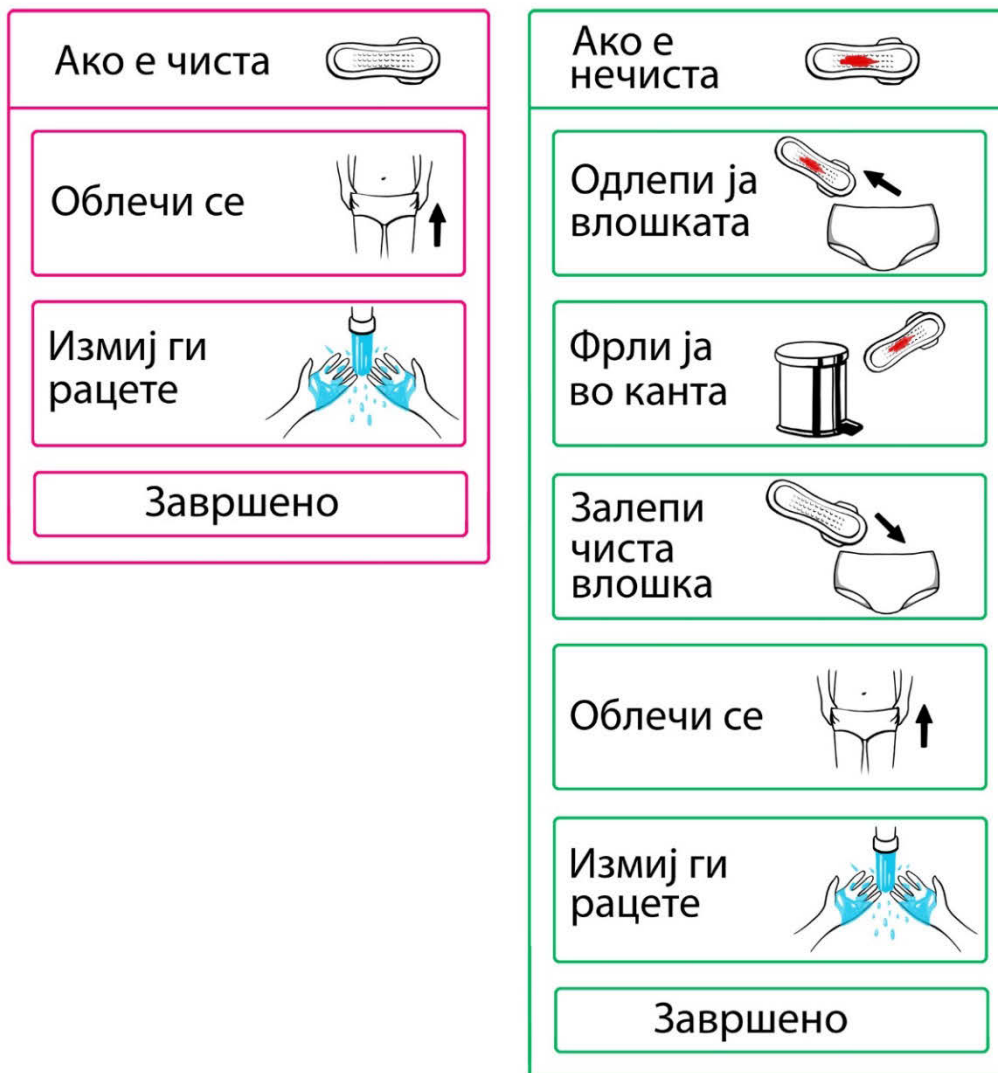
Сл. 7.2 Моите приватни делови се само мои. Само мама, тато и докторот може да ги видат и допрат моите приватни делови. Во ред е мама да ги види и допре моите приватни делови кога ми помага да се избањам или да се облечам. Извадок од Станкова Т. *Сексуална едукација на лица со аутистичен спектар на нарушувања* – примена на техниката Социјални приказни. Магистерски труд, Филозофски факултет: Скопје, 2018, 1-227. Објавено со дозвола на авторот.

Приказните за сексуална едукација на лица со аутизам и интелектуална попреченост се дел од апликацијата која ја развива Фондот за население на Обединетите нации - УНФПА и истата ќе биде бесплатно достапна за користење. На официјалната страна на УНФПА mk.unfpa.org ќе бидат поставени информации за пристап до апликацијата.

Конзистентноста на пристапот му помага на лицето со аутизам. Оставете ги вашите (неаутистични) одлуки, предрасуди или прашања настрана – тие можат да бидат бесмислени за адолесцентот со аутизам. Бидете јасни: што се обидувате да ги научите? Тоа што го правите треба да биде на соодветно ниво и разбирливо за индивидуата. Фокусирајте се на независноста и самостојноста бидејќи тие наскоро ќе станат возрасни.

Менструалниот циклус е друго значајно прашање кај девојчињата адолесценти со АСН. Кај нив треба да се обрне внимание на едукацијата во однос на самостојната грижа за хигиената за време на менструалниот циклус (сл. 7.3).

Провери ја влошката



Сл. 7.3 Визуелен распоред за донесување одлуки во тоалетот за време на менструалниот циклус

Мастурбацијата е значаен елемент од сексуалната едукација на лицата со АСН. Битни прашања кои се наметнуваат се:

- Каде и кога да мастурбираат?
- Каде и кога да не мастурбираат?
- Понекогаш што да прават (или што да не прават)?

Овозможете слики од секвенци/визуелна поддршка која покажува што треба да се прави:

- визуелна поддршка која покажува каде е соодветно (сопствена бања);
- визуелна поддршка која покажува каде не е соодветно;
- конзистентност;
- јазик („приватно време“).



Сл. 7.4 Означување соодветно место за мастурбација

Пристапот кон учење на овие нови вештини е ист како и секој друг пристап кој се применува при усвојување нови работи. Срамежливоста и личните предрасуди треба да ги занемариме. Новите работи треба да ги претставиме како правила на однесување за лицата со АСН. При тоа не треба да очекувате дека еднаш научената работа или правило лицето ќе може да го примени во секоја средина. Ако сте го научиле како да се донесува и како да се справува со сексуалните предизвици во домот, не значи дека лицето ќе знае тоа да го примени и во училиште или во домот на својата баба. За да го олесните процесот, секаде каде што е потребно обезбедете визуелна поддршка (постери, слики, фотографии, картички, социјални приказни).

Периодот на пубертет и адолесценција може да донесе нови предизвици и да влијае тешко, збунувачки или, пак, застрашувачки за сите адолесценти и нивните семејства, но доколку се обезбеди соодветна поддршка овие предизвици може да бидат надминати.

РЕФЕРЕНЦИ

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Baker AE, Lane A, Angley MT, Young RL. The relationship between sensory processing patterns and behavioral responsiveness in Autistic Disorder: a pilot study. *J Autism Dev Disord*. 2008; 38:867–875.
- Baron, C.M., Groden, J., Groden, G., & Lipsitt, L.P. (2006). *Stress and coping in autism*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Baron, C.M., Groden, J., Groden, G., & Lipsitt, L.P. (2006). *Stress and coping in autism*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Bogin, J., & Sullivan, L. (2009). *Overview of differential reinforcement of other behaviors*. Sacramento, CA: The National Professional
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Buie T, Campbell DB, Fuchs GJ, et al. Evaluation, diagnosis, and treatment of gastrointestinal disorders in individuals with ASDs: a consensus report. *Pediatrics*. 2010; 125: Suppl 1: S1-18.
- Development Center on Autism Spectrum Disorders, M.I.N.D. Institute, University of California at Davis School of Medicine
- Doman RJ. Sensory Deprivation. *Journal of the National Academy of Child Development* 1984; 4: 35-42.
- Dunn-Buron, K. (2012). *Incredible 5 Point Scale: The significantly improved and expanded second edition. Assisting students in understanding social interactions and controlling their emotional responses*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
- ESIPP project. Erasmus plus programme, 2018. <http://esipp.eu/>
- Fisher A, Murray E, Bundy A. *Sensory integration: Therapy and practice*. Philadelphia: F.A. Davis; 1991.
- Franzone, E. (2009). *Overview of naturalistic intervention*. Madison: University of Wisconsin, Waisman Center, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Grandin, T., & Panek, R. (2013). *The autistic brain: Thinking across the spectrum*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gray, C. (2010). *The new social story book, revised and expanded 10th anniversary edition*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Hendricks, D.R. (2009). *Overview of parent-implemented intervention*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Huebner RA, & Lane SJ. "Neuropsychological findings, etiology and implications for autism." In R. A. Huebner (ed) *Autism: A sensorimotor approach to management* (pp. 61–99). Gaithersburg, MD: Aspen, 2001.
- Kucharczyk, S. (2013a). *Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior (DRA/I/O) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
- Kuyper, L. (2011). *Zones of Regulation: A curriculum designed to foster self-regulation and emotional control*. Retrieved from www.zonesofregulation.com
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3–9.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3–9.
- McAfee, J., & Attwood, T. (2013). *Navigating the social world: A curriculum for individuals with Asperger's syndrome, high functioning autism and related disorders*. Arlington, TX: Future Horizons.
- McAfee, J., & Attwood, T. (2013). *Navigating the social world: A curriculum for individuals with Asperger's syndrome, high functioning autism and related disorders*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Kluwer Academic.
- Morrier, M.J., McGee, G.G., & Daly, T. (2009). Effects of toy selection and arrangement on the social behaviors of an inclusive group of preschool-aged children. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness, 3*, 157–177.
- Morrier, M.J., McGee, G.G., & Daly, T. (2009). Effects of toy selection and arrangement on the social behaviors of an inclusive group of preschool-aged children. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness, 3*, 157–177.
- National Research Council. (2001). In C. Lord & J.P. McGee (Eds.), *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academies Press.

- Neitzel, J. (2009b). *Overview of reinforcement*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation*. New York, NY: W.W. Norton.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A.C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G.G.,...& Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428.
- Vasilevska Petrovska I., “Implementation of Social/Emotional Interventions in Educational Treatment of Autism Spectrum Disorders in Macedonia” in Book of Papers: Improvement of the Quality of Life of Children and Youth (6th International Conference), Faculty of Education and Rehabilitation, University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina, 2016
- Vasilevska Petrovska, I., Trajkovski, V. Effects of a Computer-Based Intervention on Emotion Understanding in Children with Autism Spectrum Conditions. *J Autism Dev Disord* 49, 4244–4255 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04135-5>
- Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. (2005). *Handbook of autism and pervasive development disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Thought and language*. New York, NY: John Wiley & Sons
- Wong, C. (2013a). *Picture Exchange Communication System (PECS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C. (2013b). *Social narratives (SN) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S.,...& Schultz, T.R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- Станкова Т. Сексуална едукација на лица со аутистичен спектар на нарушувања – примена на техниката Социјални приказни. Магистерски труд, Филозофски факултет: Скопје, 2018, 1-227.
- Трајковски В. Аутизам и первазивни развојни нарушувања. Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје, 2011

ДОДАТОЦИ

ДОДАТОК 1

Преглед на инструменти за процена на различни аспекти на социјалните и комуникациските вештини

Име на инструментот	Опис на инструментот	Развојни области кои се проценуваат
<p>TRIAD Social Skills Assessment (Stone, Ruble, Coonrod, Hepburn, Pennington, Burnette, & Brigham, 2010)</p> <p>TRIAD = Vanderbilt Treatment and Research Institute for Autism Spectrum Disorders</p>	<p>Инструмент дизајниран да ги процени знаењата и вештините во три социјални области: когнитивна, бихевиорална и афективна област. Алатката е наменета за планирање на интервенции за деца со развиен говор на возраст од 6 – 12 години кои имаат вештини за читање на ниво на 1 одделение. Инструментот е заснован врз критериуми, а информациите се обезбедуваат преку интервју за родители и наставници и директно земање примероци од вештини.</p>	<p>Когнитивна: разбирање на перспективите на другите; Бихевиорална: иницирање и одржување интеракции; Афективна: разбирање на основните и сложените емоции</p>
<p>Autism Social Skills Profile (Bellini, 2006)</p>	<p>Алатка заснована на критериуми наменета за планирање на интервенција во кое членовите на семејството и професионалците ги оценуваат вештините и однесувањето на ученикот во социјални ситуации. Постојат 49 ставки рангирани на Ликертова скала од 4 поени, врз основа на тоа колку често се забележува вештината и дали вештината е присутна без помош од други.</p>	<p>Социјална</p>
<p>The Integrated Play Group Assessment, Second Edition (IPG; Wolfberg, 2009)</p>	<p>Инструмент за процена и следење на когнитивните, комуникациските и социјалните димензии на играта и однесувањето кај деца со аутизам. Се заснова на пропишан модел на интервенција, исто така наречен <i>Интегрирани групи за играње</i>. Неформалната процена се користи за да се добие почетна состојба, да се дизајнираат интегрирани групи за играње и да се следи ефективноста на интервенцијата.</p>	<p>Когнитивна; Комуникација; Социјални димензии на игра.</p>
<p>Communication and Symbolic Behavior Scales (CSBS) and Communication and Symbolic Behavior Developmental Profile</p>	<p>Инструмент за процена на раните социјално-комуникативни вештини во различни контексти. Наменет е за деца чијашто функционална комуникација е на возраст меѓу 8 и 24 месеци. Се заснова на извештај од родители и процена лице в лице. Инструментот обезбедува почетна</p>	<p>Гестовна комуникација; Вокални комуникативни средства; Реципроцитет; Афективно сигнализирање; Симболичко однесување.</p>

(CSBS DP) (Wetherby & Prizant, 1993, 2002)	точка за планирање интервенција, идентификување на области за понатамошна процена, утврдување ефикасноста на интервенциите и документирањето на промените во однесувањето со текот на времето.	
Functional Communication Profile, Revised (FCPR; Kleiman, 2003)	Алатка специјално дизајнирана за студенти со умерено до длабоко задоцнување на развојот. Таа дава инвентар на комуникациските способности на поединецот, начинот на комуникација (вербална, знаковна, невербален, аугментативна) и степенот на независност. Информациите се добиваат со директно набљудување, извештаи од наставници/рехабилитатори, родители и преку тестирање еден-на-еден.	Внимание; Неорална комуникација; Разбирање; Употреба на разни системи за симболи; Прагматика.
The Social Communication Questionnaire (SCQ; Rutter, Bailey, Lord, & Berument, 2003)	Стандардизирана алатка наменета за родители за процена на деца со аутизам на возраст над 4 години со ментална возраст над 2 години. Се состои од 40 ставки кои може да се одговорат за помалку од 10 минути. Алатката може да се користи како водич за општи препораки за интервенција.	Комуникација; Социјално функционирање; Рестриктивно и репетитивно однесување.
The Assessment of Social and Communication Skills for Individuals with Autism Spectrum Disorder, Revised (ASCS-2)	ASCS-2 е нестандардизирана алатка, базирана на критериуми, наменета за процена на социјалните и комуникациските вештини кај деца и млади со аутизам и е појдовна точка во планирање на интервенции. Овој инструмент е наменет за професионалци кои се одговорни за евалуација, планирање на интервенции и следење на напредокот во социјалните и комуникациските вештини.	Основни вештини; Социјални вештини; Комуникациски вештини; Вештини во заедницата;

ДОДАТОК 2

Предлог - активности за игра и слободно време, од отворен и затворен тип.

Вид игра	Структурирани активности	Неструктурирани активности
Експлораторна игра	играчки со причина и последица, играчки на навивање	песок, вода, снег, камења
Физичка игра	спортски игри со јасни улоги и правила	велосипеди, ролерки, лулашки, игралиште
Манипулативна игра	сложувалки, боцкалки	плејдо
Конструктивна игра	лего по модел, шини за воз	лего-коцки, материјал за градење
Уметност	стенсил, боење по број	цртање, колаж, сликање
Литература	книги, аудиокниги, компјутер, видеоигри	/
Социодраматична игра	театар, пантомима	маскирање, игра со минијатурни фигури, кукли, животни
Музика	слушање музика, свирење инструмент	пеење, танцување
Игри	друштвени игри од типот на „не лути се човече“ или „змии и скали“, игри со карти друштвени игри со правила, на пр. „миженка“ „брканица“	/

ДОДАТОК 3

Дневник за исхрана

Неделен дневник за следење на исхраната. Запишете ги оброците и обележете едно кругче за секоја порција храна од соодветната нутритивна група, за да проверите дали ги следите препорачаните стандарди.							
	Понеделник	Вторник	Среда	Четврток	Петок	Сабота	Недела
Млеко и мл.произв.	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○
Зеленчук	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○
Овошје	○	○	○	○	○	○	○
Житарки	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○
Месо и мешунки	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○
Појадок							
Ужинка							
Ручек							
Ужинка							
Вечера							
Ужинка							