READY TEDDY, GO!

Jak radzić sobie z rozwojem społecznym, komunikacją i interakcją uczniów niepełnosprawnych.

Przewodnik dla nauczycieli, terapeutów, pracowników społecznych, rodziców i edukatorów.

Dofinansowane przez Unię Europejską

Autorzy

Fondazione Istituto dei Sordi di Torino ONLUS

Enrico Dolza

Silvia Doratiotto

Vilniaus Viltis

Daiva Žiuramskaite

Jelena Urbanovič

e-Nable Greece

Angelina Chrysargyri

Julie Tsoni

Emphasys Centre

Veronica Hadjipanayi

Fundacja Instytut Re-Integracji Społecznej IRIS

Magdalena Bednarek

Open Europe

Marta Fernández

Ana Isabel Herranz

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Zawartość

1. Alternatywne systemy komunikacji wspomagającej 5

1.1. Stosowana analiza behawioralna 7

1.1.1. Wzmocnienie pozytywne i negatywne 14

1.1.2 Podpowiadanie i Wygaszanie 21

1.1.3 Analiza zadań 25

1.1.4 Generalizacja 34

1.2. Kompleksowy Program Terapii i Edukacji Dzieci z Autyzmem oraz Dzieci z Zaburzeniami w Komunikacji (TEACCH) 39

1.2.1 Strukturyzacja przestrzeni 39

1.2.2 Strukturyzacja czasu 41

1.2.3 Zapewnienie przewidywalności i powtarzalności proponowanych działań 42

1.2.4 Zapewnienie motywacji 43

1.3 System Komunikacji Obrazkowej (PECS) 44

1.3.1 Wspomagana fizyczna wymiana obrazu z obiektem 44

1.1.2. Zwiększona spontaniczność komunikacji 45

1.3.3 Odróżnianie symboli 46

1.3.4 Kompozycja zdań 47

1.3.5 Odpowiedz sobie na pytanie "Czego chcesz?". 47

1.3.6. Zgłaszanie uwag 48

2. Narzędzia i zasoby w zakr. kompetencji i umiejętności społecznych 52

2.1 Wprowadzenie do umiejętności i kompetencji społecznych 54

2.2 Rodzaje umiejętności społecznych 57

2.2 Wskazówki dotyczące nauczania umiejętności społecznych 63

2.3 Narzędzia i zasoby do poprawy umiejętności społecznych u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych 68

3. Porady i wyzwania związane z integracją o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych 78

3.1 Zalety 81

3.2 Pułapki/ wyzwania 81

3.3 Porady i strategie 83

3.4 Metodyka kształcenia w celu lepszej integracji uczniów w klasie 85

4. Rola rodziców w rozwoju umiejętności społecznych 91

4.1 Definicja 92

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

4.2 Trudności społeczne 94
4.3 Zaburzenia umiejętności społecznych u dzieci autystycznych 95
4.4 Rozwój umiejętności społecznych 97
4.5 Sposoby pomocy dziecku z autyzmem w nauce umiejętności społecznych 108
4.6 Rozwiązanie 110
4.7 Podsumowanie 111
Bibliografia 115
Odpowiedzi 121

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

1. Alternatywne systemy komunikacji wspomagającej

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Opis modułu:

Celem tego modułu jest pomoc społeczeństwu, a w szczególności pedagogom specjalnym, nauczycielom i każdej osobie współpracującej z dziećmi **ze spektrum autyzmu** (ASDs), w zrozumieniu istoty różnych metod terapeutycznych, określanych również jako **Stosowana Analiza Zachowania** (ABA), **Kompleksowy Program Terapii i Edukacji Dzieci z Autyzmem oraz Dzieci z Zaburzeniami w Komunikacji** (TEACCH) oraz **Systemy Komunikacji Obrazkowej.**

W szczególności, dzięki temu modułowi uczniowie zdobędą obszerną wiedzę na temat kilku odmian ABA, w tym wzmocnień pozytywnych i negatywnych, promowania i zanikania, analizy zadań i generalizacji. Ponadto, po temacie 1. "Stosowana analiza zachowania", moduł przechodzi do metodologii, które są wykorzystywane do wdrażania systemów TEACCH i PECS.

Rysunek 1. *Dzieci bawiące się*. *Źródło*: *Canva*

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

1.1. Stosowana analiza behawioralna

Czym jest Stosowana Analiza Zachowania?

Behawioryzm jest systematycznym podejściem, w którym John B. Watson dążył do włączenia do istoty psychologii, która w pewnym okresie obejmowała jedynie analizę wewnętrznych myśli, bardziej obserwacyjnych środków badawczych. W ten sposób dokonał przesunięcia dziedziny i skoncentrował się wyłącznie na ***obserwowalnych*** i ***mierzalnych*** zachowaniach.

Na przykład: Rozważ wszystkie potencjalne scenariusze, które mogłyby się zdarzyć, gdybyś w piątek przyniósł do pracy 5-galonową wannę lodów:

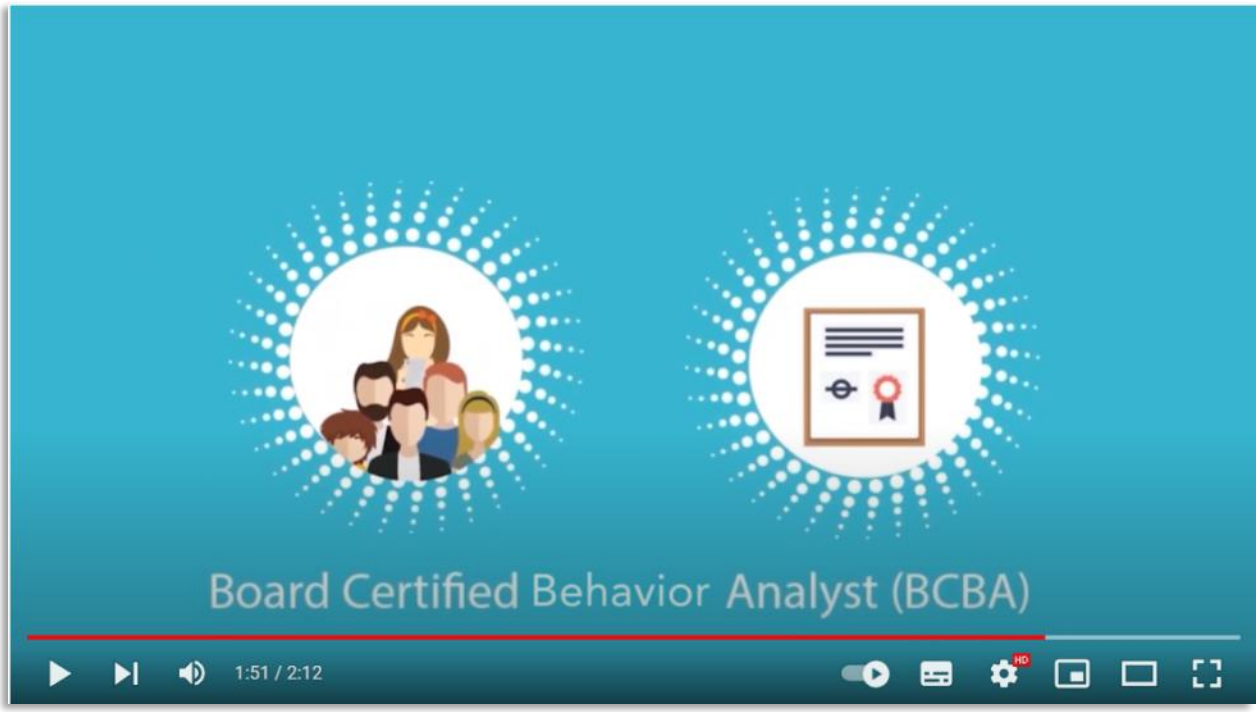
- Twoi współpracownicy są podekscytowani i myślą, że jesteś fajny!
- W przypadku imprezy z lodami, szef może powiedzieć wszystkim, żeby wyszli trochę wcześniej.
- Ryzykujesz, że będziesz miał ostrą kłótnię z szefem.
- Twoja premia może zostać odebrana, jeśli twój kierownik jest na ciebie zły.

Dlatego Twoje zachowanie polegające na przynoszeniu lodów może się zmieniać w przyszłości, w zależności od tego, jak zostały odebrane, gdy je dostarczałeś. W zależności od wyniku, możesz przynosić je częściej lub rzadziej. Innymi słowy, rodzaj reakcji, która jest generowana po zachowaniu (konsekwencja), w tym kara lub nagroda, będzie decydować o tym, czy to zachowanie zostanie powtórzone ponownie. Jednak w przypadku włączenia kary jako konsekwencji, nie zawsze będzie ona odbierana przez jednostkę jako niepożądany lub awersyjny wynik.

Dlatego należy pamiętać, że każda osoba może być inaczej dotknięta konsekwencją i może nie zmniejszyć swojego zachowania w przyszłości (Fisher et al., 2021). Podsumowując, ta technika dokumentowania reakcji, a następnie wdrażania odpowiedniej metody wzmacniania lub kończenia zachowania jest również znana jako Stosowana Analiza Zachowania (ABA).

Stosowana Analiza Zachowania to bezpośrednie zastosowanie obserwacji i pomiaru zachowania, poprzez użycie bodźców antecedentnych, pozytywnych wzmocnień i innych technik konsekwentnych w celu doprowadzenia do zmiany określonego zachowania (Foxx, 2008).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809



***Rysunek 2**. Filmik "Czym jest terapia ABA?". Źródło: LEARN Behavioural.*
Link: https://www.youtube.com/watch?v=0OI187Ip4VQ

Kliknij na ten **2-minutowy film,** aby dowiedzieć się więcej o specyfikacji ABA!

W szczególności, analiza zachowania skoncentrowana na spektrum autyzmu (ASD) wykorzystuje techniki wzmacniania w kontrolowanych i niekontrolowanych środowiskach, aby umożliwić dzieciom rozwój i naukę nowych kompetencji. Zasadniczo, proste i zaawansowane umiejętności są rozkładane na łatwe do opanowania części i nauczane metodycznie. Głównym celem jest sprawienie, aby nauka była przyjemna dla ucznia. Dzięki starannie przygotowanym wskazówkom i wzmocnieniom uczeń jest bardziej skłonny do wykazywania akceptowalnych zachowań zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu nauczania. Nie zachęca się natomiast do zachowań problematycznych. Aby stworzyć skuteczną strategię interwencji, konieczne może być przeprowadzenie analizy w celu określenia funkcji i czynników wzmacniających te zachowania.

***Rysunek 3**. Nauczyciel i uczeń. Źródło: Freepik*

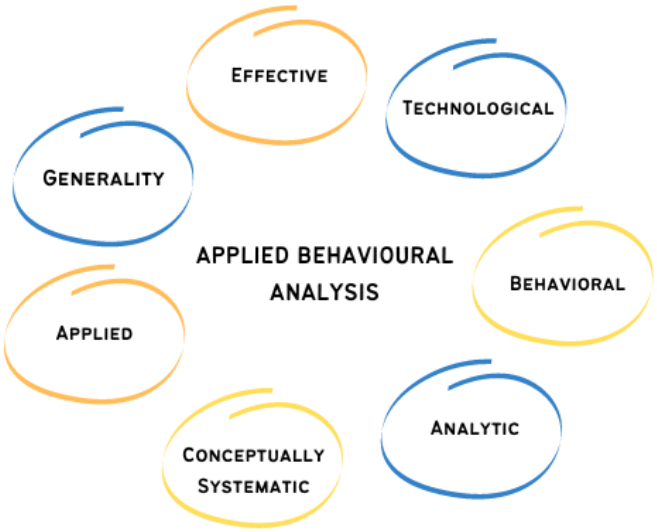
Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Niemniej jednak, przed przejściem do technik podkategorii, które składają się na Stosowaną Analizę Zachowania, niezbędne jest pełne zrozumienie różnych procesów, na których opiera się ta metodologia. Celem tej metodologii jest wyciągnięcie wniosków z realistycznych scenariuszy i ocena, jak można powtórzyć pozytywne zachowanie i jak można wyeliminować negatywne. Dlatego też, poprzez zastosowanie tej techniki w dziedzinie edukacji, celem ABA jest pomoc wychowawcom i rodzicom w zrozumieniu:

- Jak działają zachowania;
- Jak na dane zachowanie może wpływać środowisko;
- Jak dochodzi do uczenia się.

Jednak, aby terapia ABA była skuteczna, terapeuta powinien upewnić się, że integruje wszystkie 7 wymiarów w planie interwencji dziecka, są nimi:

1. Ogólny;
2. Skuteczny;
3. Stosowany;
4. Technologiczny;
5. Koncepcyjnie systematyczny;
6. Analityczny;
7. Behawioralny;



***Rysunek 4**. 7 wymiarów ABA. Źródło: Wolfe &Neisworth, 2005*

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

1. **Ogólny:**

Gdy zachowanie wymaga zmiany, to korekta zachowania nie ma nastąpić natychmiast, nie powinna też trwać tylko przez krótki okres czasu. Istotą tej terapii jest zapewnienie, że na umiejętności nabyte w ramach interwencji nie mają wpływu czynniki zewnętrzne jednostki, w tym jej środowisko i otaczające ją osoby. ABA jest często prowadzona w atmosferze kontrolowanego środowiska lub w otoczeniu o bardziej klinicznym charakterze.

Jednak pomimo tego, że programowanie jest pierwotnie przeprowadzane w tym otoczeniu, plan leczenia powinien być stworzony tak, aby odzwierciedlał rzeczywiste otoczenie pacjenta. Zasadniczo technika ta zapewni, że zachowanie zostanie uogólnione na różne okoliczności i sytuacje oraz utrzyma się w czasie. Chociaż idealnie jest mieć spójny personel podczas leczenia, dziecko powinno mieć również dostęp do innych dzieci i specjalistów, aby ćwiczyć swoje nowo nabyte umiejętności. Leczenie nie jest uważane za udane lub skuteczne, dopóki uogólnienie nie zostanie osiągnięte.

2. **Skuteczny**:

Stosowane interwencje muszą być również skuteczne, poprzez zapewnienie, że cele odzwierciedlają i są adekwatne do kultury klienta i jego społeczności. "Czy *interwencja działa?" lub* "*Czy widzę pożądany postęp?*" to dwa kluczowe pytania, które należy zadać. Częste monitorowanie postępów i obserwacja reakcji dziecka na leczenie to dwie zmienne odpowiadające na te pytania.

3. **Stosowany**:

Konkretne cele leczenia, które wymagają nadania priorytetu, są formułowane w zależności od poziomu istotności, jaki zajmuje pacjent i jego rodzina. Społecznie istotne działania każdej osoby są dla niej unikalne i stanowią umiejętności, które pomogą jej bardziej skutecznie i bez wysiłku dopasować się do otoczenia. Innymi słowy, aby leczenie było społecznie ważne, musi powodować i podtrzymywać adaptację w trakcie codziennego życia dziecka.

Na przykład, jeśli dziecko angażuje się w zachowania typu tantrum, ponieważ ma określone życzenia i potrzeby, ale nie nabyło umiejętności skutecznego komunikowania tych potrzeb, odpowiednią interwencją dostosowaną do tej sytuacji jest nauczenie dziecka, jak skutecznie komunikować swoje życzenia i potrzeby. Tak więc cel ten byłby celem społecznie uzasadnionym. Nie tylko wywarłby natychmiastowo korzystny wpływ na codzienne życie dziecka, ale również przyniósłbym korzyści osobom, które wchodzą w interakcje z dzieckiem, w tym członkom rodziny, nauczycielom, przyjaciołom. Zespół terapeutyczny wybierając strategie terapeutyczne musi zawsze brać pod uwagę znaczenie klienta dla zamierzonej zmiany zachowania.

4. **Technologiczny**:

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Interwencja terapeutyczna powinna być opisana tak jasno, aby w razie sytuacji, w której inna osoba będzie chciała powtórzyć ten proces, będzie mogła to zrobić bez żadnych trudności. Wszystkie strategie składające się na interwencję powinny być precyzyjnie określone i opisane, aby to umożliwić. Jako ilustrację weźmy ulubiony przepis na ciasto z Pinteresta; jest on jasny, prosty do naśladowania i pięknie napisany. Chociaż stosowanie terapii behawioralno-analitycznych na osobach jest niewątpliwie trudniejsze, powinny obowiązywać te same zasady.

Nawet jeśli opisana technika jest niejasna lub trudna do zrozumienia, jest mało prawdopodobne, że wszyscy w zespole terapeutycznym będą podchodzić do leczenia w ten sam sposób. Technologiczna interwencja behawioralna jest prosta do powielenia i ma wysoki poziom integralności leczenia.

5. Koncepcyjnie systematyczny:

Interwencja, która jest koncepcyjnie systematyczna, to taka, która opiera się na badaniach i przestrzega zasad stosowanej analizy zachowania. Czy ta interwencja jest zgodna z zasadami, które okazały się skuteczne, jak określono w badaniach?

6. Analityczny:

Podejście analityczne wyjaśnia, że podejmowane decyzje wynikają z danych, a zastosowane interwencje są oparte na zebranych danych. Analizując je, musimy zidentyfikować i zmienić pewne czynniki, jeśli metoda interwencji nie powoduje pożądanej zmiany w zamierzonym zachowaniu.

Możemy ustalić wiarygodny związek między naszą interwencją a rozwojem pozytywnych zachowań, gdy interwencja zostanie udoskonalona, a dane ujawnią poprawę w zamierzonym kierunku. W związku z tym pojawia się pytanie o wiarygodność: czy wykorzystana interwencja i dane świadczące o zmianie będą wystarczające, by wskazać wiarygodny związek funkcjonalny?

7. Behawioralny:

Aby zmodyfikować zachowanie, musi być ono obserwowalne i mierzalne. Jeśli możemy obserwować zachowanie, możemy zbierać dane, aby je określić ilościowo, a następnie możemy je zmienić (Cooper i in., 2007). Słowo "zachowanie" nie jest używane tylko w odniesieniu do niepożądanej aktywności; może również odnosić się do odpowiedniego lub pożądanego zachowania. Analitycy zachowania mają na celu modyfikację niektórych zachowań przy jednoczesnym wzmacnianiu innych. Ponadto kluczowe znaczenie ma mówienie o "zmianie zachowania" w kontekście tego, jak wpływa ona na całe życie dziecka, a nie tylko na jego zachowanie.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

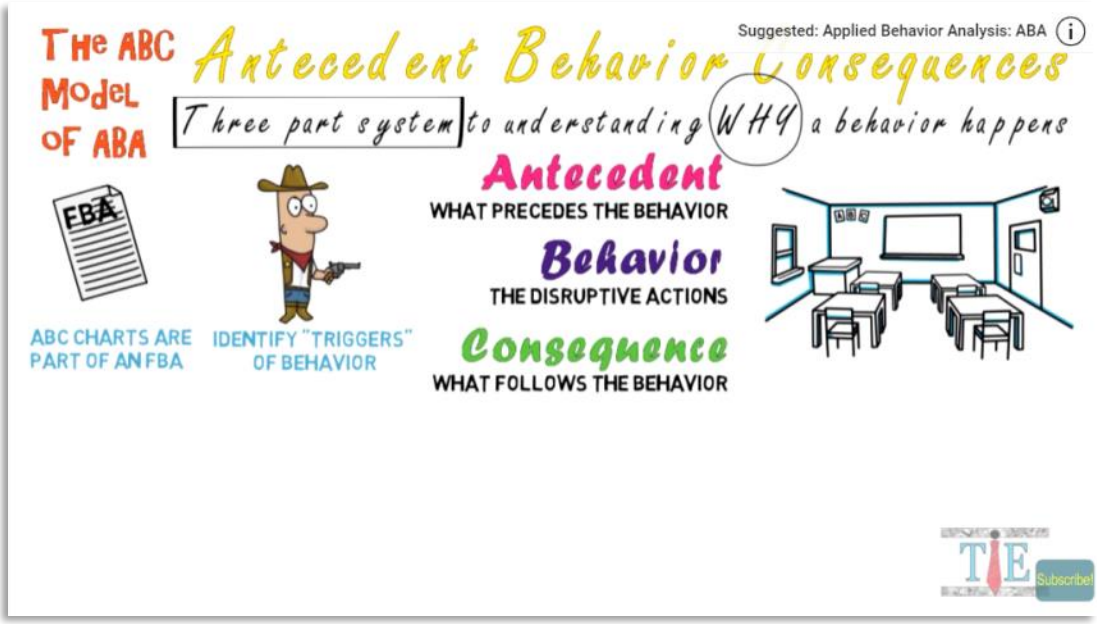
Rysunek 5. *Dzieci trzymające się za ręce. Źródło: Freepik*

ABA jest szczególnie skuteczna w obniżaniu skrajnie szkodliwych zachowań, w tym przemocy i zachowań autodestrukcyjnych. Stosowana analiza zachowania (ABA) jest uznawana za strategię leczenia osób ze spektrum autyzmu opartą na dowodach naukowych, ponieważ wykazała skuteczność w kształceniu osób z różnymi stylami uczenia się i wyzwaniami rozwojowymi (ASD). Wskazuje to, że istnieje znaczna ilość badań, które wielokrotnie wykazały jej skuteczność. Sugeruje to również, że interwencja ta może być korzystna dla jednostek, rodzin i specjalistów. Jako przykłady tego, czego można się nauczyć, można podać rutynę snu, umiejętności społeczne, naukę jazdy autobusem, naukę mnożenia liczb i wiele innych nowych umiejętności.

Nauka jest podzielona na mniejsze części, aby pomóc w nauce krok po kroku. Gromadzone są dane, aby monitorować postępy ucznia w osiąganiu celu. Pozytywne wzmocnienie jest kluczowym elementem ABA, ponieważ zachęca uczniów do opanowania umiejętności, nawet tych, które stanowią dla nich ogromne wyzwanie. Zrozumienie tego, co wzmacnia zachowanie każdej osoby, jest kluczowe dla modyfikacji zachowania, ponieważ każdy ma inne czynniki wzmacniające. Aby zapobiec uzależnieniu od wzmocnienia, wzmocnienie może być następnie zmniejszone (lub wygaszone) w czasie i kiedy osoba rozwija nowe umiejętności. (Bailey in., 2017).

Rysunek 6. *Rozbijanie elementów układanki. Źródło: Freepik*

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809



***Rysunek 7**. Film "Antecedent Behavior Consequence: ABC Charts & Model". Źródło: Teachings in Education.*

Link: https://www.youtube.com/watch?v=0OI187Ip4VQ

Obejrzyj ten 3-minutowy film, aby dowiedzieć się o **ABC ABA**!

Zasadniczo, Stosowana Analiza Zachowania jest nadrzędną metodologią, która jest wykorzystywana przez pedagogów i samych rodziców, aby próbować wspierać dzieci z ASD, poprzez zmianę zachowań, które są nieskuteczne dla samych dzieci.

Jednak ABA można podzielić na różne prostsze formy, które pozwolą nauczycielowi lub rodzicowi włączyć techniki metodyczne do codziennego życia dziecka i ostatecznie doprowadzić do pożądanej zmiany.

***Rysunek 8**. Kilka symptomów ASD. Źródło: Freepik*

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Techniki stosowanej analizy behawioralnej:

1.1.1. Wzmocnienie pozytywne i negatywne

Czym jest Pozytywne Wzmocnienie?

Wzmocnienie: Konsekwencja lub wzmacniacz, jest dostarczany po zaprezentowaniu pożądanego zachowania, w procesie wzmocnienia, w celu zwiększenia prawdopodobieństwa lub utrzymania zachowania w podobnych okolicznościach.

Jedną z najbardziej popularnych metodologii ABA jest stosowanie **Wzmocnienia Pozytywnego** i **Negatywnego**. Podstawowe idee ABA zostały rozwinięte dzięki badaniom B. F. Skinnera, który zaproponował, a następnie udowodnił, że na zachowanie wpływa proces znany jako **selekcja** przez **konsekwencje,** co można porównać do darwinowskiego procesu selekcji naturalnej. W istocie Skinner zidentyfikował, że w określonym otoczeniu działania, które skutkują pozytywnymi wynikami, będą się utrzymywać dzięki **procesowi wzmocnienia,** podczas gdy działania, które skutkują negatywnymi wynikami, będą stopniowo zanikać lub zmniejszać się. Poprzez oferowanie **wzmocnień** za **kolejne zbliżenia do** ostatecznej odpowiedzi docelowej - procedura znana jako kształtowanie - Skinner zilustrował, w jaki sposób reakcje mogą ewoluować lub zmieniać się w czasie (Gordan&Krishanan, 2015).

Podstawową strategią zarządzania zachowaniem stosowaną przez terapeutów ABA jest wzmocnienie pozytywne, w którym dziecko spełniające prośbę o zmianę zachowania jest nagradzane. Celem jest, aby dziecko wykazywało dobre zachowanie w odpowiedzi na wzmocnienie. Każdy przedmiot lub czynność, która skutecznie wzmacnia i podtrzymuje pożądane zachowanie, może być uznana za czynnik wzmacniający. Naturalne wzmocnienia pierwotne obejmują takie rzeczy jak sen i jedzenie. Dzieci stopniowo rozwijają wtórne czynniki wzmacniające, które różnią się w zależności od dziecka i obejmują wszystko, od pochwał po naklejki i zachęty.

Rysunek 9. *Wzmocnienie*. *Źródło*: *Freepik*

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Istnieje wiele odrębnych rodzajów wzmacniaczy, w tym ulubione aktywności, dobra materialne, takie jak zabawki, przywileje, pomiędzy **najmniej inwazyjnym** typem wzmacniacza, jakim jest **pochwała**, a **najbardziej inwazyjnym typem wzmacniacza,** jakim jest **jedzenie** (Baer, 2019).

Jakie jest znaczenie Wzmocnienia Pozytywnego?

Ogólnie rzecz biorąc, pozytywne wzmocnienie i terapia ABA może mieć głęboko pozytywny wpływ na życie dzieci ze spektrum autyzmu i ich rodzin. Dzięki zastosowaniu tej techniki, dzieci z autyzmem mogą nauczyć się nowych umiejętności, które mogą być trudne do nauczenia i utrzymania. Na przykład, kilka z tych kompetencji to:

- Komunikacja werbalna
- Komunikacja niewerbalna
- Interakcje społeczne
- Wyniki w nauce
- Funkcjonalne umiejętności życiowe
- Umiejętność adaptacyjnego uczenia się.

Dzieci są bardziej skłonne do powtarzania pożądanego zachowania, gdy następuje po nim wzmocnienie, takie jak specjalny przedmiot lub czynność. Pozytywne wzmocnienie może promować zmiany w zachowaniu w czasie. Metoda ta może również pomóc tym dzieciom w nauce alternatywnych rozwiązań dla powtarzających się czynności i powstrzymać niepożądane zachowania, takie jak wrogość. W szczególności, jedną z głównych zalet pozytywnego wzmocnienia jest to, że jest to spójna i niezawodna strategia nauczania. Ponadto, dla dzieci z autyzmem wyzwaniem może być przejście do nowej czynności, ponieważ często są one zafiksowane na jednym zadaniu. Jeśli uda im się wykonać zadanie poprawnie, dzięki pozytywnemu wzmocnieniu wiedzą, czego mogą się spodziewać. Innymi słowy, potwierdza to tezę, że zmiana aktywności może być doświadczeniem pozytywnym, a nie frustrującym (Leach &Duffy, 2009).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Jak więc terapeuci ABA lub edukatorzy SPE mogą wykorzystać pozytywne wzmocnienie?

Wykres 10. *Uczenie się nauczycieli i uczniów*.
Źródło: *Freepik*

Jedna z kluczowych idei w stosowanej analizie zachowania, model ABC modyfikacji zachowania, służy jako fundament tej techniki. Na model ten składają się następujące kroki:

- **A**: Zdarzenie lub rzecz, która powoduje pożądane działanie, nazywa się **antecedencją**.
- **B**: **Zachowanie** jest skutkiem antecedencji i jest podjętym działaniem. Może być zarówno korzystne jak i niekorzystne.
- **C**: Efektem tych działań jest **następstwo**.

W zależności od tego, czy dana czynność jest korzystna czy szkodliwa, można ją wykorzystać do zachęcania lub hamowania. Następnie, po zidentyfikowaniu docelowego zachowania, specjalista wstępnie oceni aktualny poziom umiejętności dziecka i wskaże kluczowe obszary, które wymagają największej poprawy (Kazdin, 2022). Następnie terapeuta stworzy indywidualny program nauczania nowych kompetencji, umiejętności i zachowań, które są dostosowane do wymagań, umiejętności i zainteresowań dziecka. Plan terapii ABA jest zawsze tworzony w celu zaspokojenia potrzeb każdego unikalnego dziecka, rodziny i okoliczności. Ekspert będzie metodycznie stosować podejścia pozytywnego wzmocnienia, aby pomóc dziecku w nauce i rozwoju nowych umiejętności. Technika ta jest ważnym narzędziem zwiększającym prawdopodobieństwo, że nowe, korzystne nawyki będą kontynuowane i zachowane w dłuższym okresie czasu (Taylo, 2022).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Jednak kolejnym istotnym składnikiem sukcesu tej techniki ABA jest zdolność wychowawcy do **rozpoznawania i wdrażania odpowiednich wzmocnień** dla każdego dziecka.

Rysunek 11. *Studenci trzymający w rękach nagrody. Źródło: Freepik*

Specjalista musi dobrać odpowiednie środki wzmacniające, po ustaleniu, co jest dla dziecka najważniejsze lub motywujące i na co wcześniej reagowało pozytywnie. Może to być konkretna zabawka, preferowana gra lub zabawa. Istotne jest, aby wstrzymywać różne wzmocnienia, ponieważ każde dziecko przyjmie inną strategię wzmacniania od wychowawcy.

Mimo to, przed wprowadzeniem różnych intruzywnych wzmacniaczy, takich jak jedzenie, specjaliści ABA często rozpoczynają terapię od najmniej inwazyjnych metod. Ponadto często łączą oni podstawowe wzmocnienie z dodatkowym elementem, tworząc wzmocnienie wtórne, takie jak powiedzenie "świetna robota". Na przykład chwalenie dziecka zwrotami typu "to było naprawdę dobre", przy jednoczesnym podawaniu mu smakołyku, np. rodzynka lub cukierka, pomaga w utrzymaniu pożądanego zachowania. Zasadniczo technika wzmacniania jest uzupełniana przez łączenie pozytywnych reakcji na wzmacniacz, aż dziecko zacznie kojarzyć działanie z nagrodą (Degli et al., 2020).

Jeśli chcesz znaleźć rodzaje wzmocnień, które mogą być stosowane podczas wdrażania pozytywnego wzmocnienia, zajrzyj do tego artykułu!

Dodatkowo, prześledź ten obszerny artykuł na temat tego, czym jest wzmocnienie z kilkoma przykładami dla dokładnego zrozumienia!

Niemniej jednak, chociaż wzmocnienie pozytywne zostało udokumentowane jako jedna z najbardziej skutecznych technik ABA, a w szczególności dla dzieci z autyzmem, nie jest to jedyna metoda wzmocnienia, która może być wykorzystana do zmiany zachowania dziecka. Wzmocnienie jest podzielone na dwa filary:

- Pozytywne wzmocnienie

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

- Negatywne wzmocnienie.

Etiologia dlaczego te dwa słowa są wykorzystywane; "***pozytywne***" i "***negatywne***", jest dlatego, że podczas wykonywania **pozytywnego** (**+**) wzmocnienia, profesjonalista **dodaje** elementy lub nagrody, aby zachęcić lub powstrzymać zachowanie. W przeciwieństwie do tego, pojęcie **negatywnego** (**-**) **wzmocnienia** obejmuje **usunięcie** lub **odjęcie** bodźca, gdy pożądane zachowanie zostało osiągnięte.

Co to jest wzmocnienie negatywne?

Jak wyjaśniono powyżej, gdy pewien bodziec - zwykle awersyjny - zostaje usunięty po pojawieniu się określonego działania, następuje wzmocnienie negatywne. Dzięki usunięciu lub uniknięciu negatywnej konsekwencji wzrasta prawdopodobieństwo, że określone zachowanie będzie miało miejsce ponownie w przyszłości. Wzmocnienie negatywne nie powinno być jednak postrzegane jako rodzaj kary (Cooper i in., 2007). W przeciwieństwie do kary, która zmniejsza zachowanie, wzmocnienie negatywne zwiększa zachowanie.

Oto kilka przykładów, które pokazują negatywne wzmocnienie:

- Aby uniknąć zrzędzenia matki, Bob robi naczynia (zachowanie) (bodziec awersyjny).
- Po zjedzeniu dwóch kęsów swoich brokułów, Natalie jest w stanie odejść od stołu obiadowego (bodźce awersyjne) (zachowanie).
- Marta zakłada zatyczki do uszu (zachowanie), aby usunąć wszelkie hałasy (bodziec awersyjny)
- Steve bierze prysznic (zachowanie), aby usunąć nieprzyjemny zapach (bodziec awersyjny).
- Joe zachowuje się w taki sposób, że dezaktywuje głośny alarm poprzez naciśnięcie przycisku (bodziec awersyjny).

Istotne jest, aby zawsze pamiętać, że ostatecznym celem wzmocnienia jest próba poprawy zachowania jednostki, natomiast celem kary jest zmniejszenie zachowania. Rozważ dodanie czegoś pozytywnego do sytuacji, aby wzmocnić odpowiedź jako wzmocnienie pozytywne. Usunięcie niepożądanego bodźca w celu poprawy reakcji, z drugiej strony, jest wzmocnieniem negatywnym.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

***Rysunek 12**. Filmik " Uczenie się: Negative Reinforcement vs. Punishment". Źródło: By Pass Publishing.*

Link: https://www.youtube.com/watch?v=imkbuKomPXI

Obejrzyj ten 2-minutowy film, aby uzyskać dodatkowe wyjaśnienie na temat ***negatywnego wzmocnienia*** i ***kary***!

Co więcej, powszechnym nieporozumieniem dotyczącym negatywnego wzmocnienia jest to, że jednostka angażuje się w "negatywne" lub "złe" zachowanie i czerpie z niego korzyści, co oczywiście nie jest prawdą. Ten argument najlepiej byłoby obalić na innym przykładzie.

Rodzic i jego dziecko idą do supermarketu, aby kupić trochę jedzenia razem. Maluch wyrywa dużą torbę cukierków i wrzuca je do wózka, gdy przechodzą obok alei ze słodyczami. Rodzic usuwa je i instruuje dziecko, by je zastąpiło. Dziecko krzyczy i upada na ziemię, bo chce cukierka. W celu zarządzania temperamentem dziecka, rodzic ratuje się i pozwala mu mieć cukierki.

Wydawałoby się, że tantrum (jego zachowanie) została negatywnie wzmocniona smakołykami, ponieważ zachowanie tego chłopca można scharakteryzować jako "negatywne". Jednak fakt, że otrzymał cukierki naprawdę posłużył jako wzmacniacz jego "dobrego zachowania"!

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Kiedy dziecko zdało sobie sprawę, że nie dostanie swoich słodyczy, zaczęło się zachowywać (mieć złość), co najwyraźniej doprowadziło do odwrotnego rezultatu i udało mu się zdobyć cukierki. Jak wspomniano wcześniej, wzmocnienie negatywne, jest wtedy, gdy bodziec (awersyjny), który jest już obecny, zostaje wyeliminowany w wyniku pożądanego zachowania, a jego usunięcie było pożądanym rezultatem (np. brzydki zapach Steve'a).

W tym przypadku zachowanie rodzica było postawą, która została negatywnie wzmocniona. Wybuch dziecka i uwaga, którą otrzymywało od innych osób w sklepie, była niepożądaną sytuacją dla rodzica (rozwinęła awersyjną sytuację dla rodzica). Ta nieprzyjemna okoliczność wystąpiła przed dostarczeniem dziecku cukierka. Następnie, gdy rodzic zaoferował dziecku cukierka, krzyk dziecka został przerwany i awersyjna sytuacja została wyeliminowana.

Rysunek 13. *Kobieta uciekająca z domu*. *Źródło*: *Freepik*

W efekcie zachowanie rodzica było negatywnie wzmacniane (Wiering&Otterlo, 2012).

Dlatego też bodźce wywołujące awersję, takie jak przykre zapachy, głośne wybuchy czy chrapanie, zazwyczaj sprawiają, że ludzie chcą **uciekać**. Słowo "ucieczka" jest zwykle związane z wyjściem jednostki, w celu wyeliminowania kontaktu z awersyjnym bodźcem, np. ucieczka z więzienia. Jednak zwrot ten może być również użyty w odniesieniu do eliminacji samych ***niekorzystnych bodźców,*** podczas gdy ***osoba pozostaje w danej sytuacji***.

Innymi słowy, biorąc pod uwagę przykład "brzydkiego zapachu", jednostka nie "***ucieka***", ma do czynienia z awersyjnym bodźcem (brzydkim zapachem) aż do momentu wzięcia prysznica, jednak wzięcie prysznica jest nadal wysiłkiem w celu uniknięcia nieprzyjemnego bodźca.

<u>Ucieczka i unikanie:</u>

Ważne jest, aby zrozumieć, że istnieje różnica pomiędzy zachowaniem polegającym na unikaniu a zachowaniem polegającym na ucieczce (Miltenberger, 2008). Podczas gdy unikanie powstrzymuje niekorzystny bodziec przed wystąpieniem w pierwszej kolejności, ucieczka polega na usunięciu istniejącego awersyjnego bodźca poprzez zachowanie. Należy również pamiętać, że negatywne

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

wzmocnienie nadal utrzymuje zarówno zachowania unikające, jak i uciekające (Iwata i Smith, 2007).

Na przykład, osoba decyduje się wziąć prysznic, aby "***uciec***" od nieprzyjemnego zapachu. Kiedy zachowanie powstrzymuje awersyjny bodziec przed "wystąpieniem", następuje ***unikanie***. Jeśli więc dana osoba jest świadoma, że zaczyna śmierdzieć w wyniku nie wzięcia prysznica, jej zachowanie związane z braniem prysznica prawdopodobnie wzrośnie, aby powstrzymać ten zapach i będzie to uznane za "***unikanie***". Różnica polega na tym, czy zachowanie eliminuje niekorzystny bodziec, który jest już obecny (**ucieczka),** czy opóźnia pojawienie się awersyjnego bodźca (**unikanie**) (Dymond& Roche, 2009).

Rysunek 14. *Kobieta uciekająca z domu*. *Źródło*: *Freepik*

Najwyraźniej wzmocnienie jest złożone z różnych części i istnieje kilka wersji tej techniki, które mogą promować, nie tylko działania beneficjentów, ale trwałe zmiany w zachowaniu, bez wdrażania siłowych lub agresywnych środków (Fein & Dunn, 2007). Podobnie jak wzmocnienie, inną niewinną, ale równie skuteczną metodologią jest ***podpowiadanie i wygaszanie.***

1.1.2 Podpowiadanie i Wygaszanie

Termin "podpowiadanie" w stosowanej analizie zachowania (ABA) lub w innych rodzajach terapii behawioralnej odnosi się do udzielania wsparcia lub wskazówek zachęcających do zastosowania określonej umiejętności. Ostatecznym celem jest, aby dana osoba w końcu wykonała daną umiejętność samodzielnie w odpowiednich warunkach bez

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

potrzeby podpowiedzi, ale podpowiadanie zachęca osobę do wykonania zadania, dopóki nie nauczy się jak i kiedy to zrobić.

Innymi słowy, podpowiedzi mogą zachęcić dziecko do wykonania zadania, dopóki nie nauczy się, jak i kiedy je wykonać, ale ostatecznie głównym celem tej techniki jest nauczenie się, **jak wykonać daną umiejętność samodzielnie,** w **odpowiednich okolicznościach**, **bez** potrzeby **podpowiadania**. Czym jednak jest podpowiedź?

Podpowiedź jest definiowana jako każdy bodziec, który lekarz ABA lub edukator SPE uznaje za użyteczny i na który dziecko reaguje. Zachęty są zwykle dostarczane jako antecedencje, czyli przed rozpoczęciem zachowania. Jeśli dziecko już wykonuje daną umiejętność lub czynność, zachęta nie jest konieczna; właściwe może być raczej zastosowanie pozytywnego wzmocnienia w celu wsparcia zachowania, aby dziecko utrzymało to zachowanie (Fentress& Lerman, 2012).

Niemniej jednak metoda ta jest stosowana jako sposób oferowania instrukcji dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i trudnościami w uczeniu się, ponieważ może ułatwić im zrozumienie tego, co mają zrobić, a tym samym zwiększyć prawdopodobieństwo, że później samodzielnie wytworzą prawidłową reakcję lub pożądane zachowanie (Team, 2021).

Rysunek 15. *Terapeuta i dziecko. Źródło*: *Freepik*

Kilka rodzajów podpowiedzi:

- **Podpowiedź w pełni fizyczna:** powszechnie znany jako hand-over-handprompt, obejmuje fizyczne prowadzenie ręki dziecka do wykonania zadania i wyprodukowania poprawnej odpowiedzi.
- **Podpowiedź częściowo fizyczna**: udzielanie dziecku pewnej pomocy fizycznej, w celu ukończenia tylko części zadania, a nie całości.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

- **Podpowiedź modelowana**: zilustrowanie dziecku całego zachowania lub czynności, a następnie poproszenie o jego powtórzenie.
- **Podpowiedź gestem**: wykorzystanie różnych ruchów rąk (np. wskazywanie, sięganie, kiwanie) w celu zaoferowania dziecku wskazówek lub informacji o prawidłowej reakcji.
- **Podpowiedź wizualna**: prezentowanie dziecku wizualnych wskazówek lub pomocy (np. obrazków, rysunków, zdjęć), aby pomóc mu zrozumieć, co ma wykonać.
- **Podpowiedź werbalna**: udostępnianie dziecku słownej wskazówki lub pomocy (np. pierwsza sylaba odpowiedzi), aby pomóc mu zrozumieć, co ma zrobić.
- **Podpowiedź pozycyjna**: dostarczanie informacji o właściwej odpowiedzi w bliskiej odległości od ucznia, tak aby była ona łatwiej dostępna (Maedan i in., 2013).

Podpowiedzi te udzielane są zgodnie z ich poziomem inwazyjności, rozpoczynając procedurę od najmniej inwazyjnej, a następnie przechodząc do najbardziej inwazyjnej podpowiedzi (Chicago ABA Therapy, 2017). Na ilość i rodzaj wykorzystywanych wskazówek wpływa otoczenie, dostępne zasoby, a także unikalne wymagania i zachowania każdego dziecka. Oznacza to, że metoda i rodzaj podpowiadania muszą być dostosowane do nauczanej umiejętności lub zachowania, a także do dziecka, ponieważ niektóre rodzaje podpowiedzi mogą być bardziej lub mniej skuteczne w zależności od ucznia. Istnieją dwie metody podpowiadania: "Najwięcej do najmniej" i "Najmniej do najwięcej" (Griffin, 2020).

Na początku strategia podpowiadania "od najmniejszego do największego" polega na udzielaniu dziecku najmniej inwazyjnych form podpowiadania, aby dać mu szansę na samodzielne zastanowienie się nad sposobem wykonania zadania. Następnie poziom natrętnych podpowiedzi będzie stopniowo wzrastał, aż do uzyskania zamierzonej odpowiedzi, w przypadku gdy dziecko udzieli niedokładnej odpowiedzi lub nie odpowie w ogóle. Na przykład, jeśli terapeuta ABA słownie podpowiada dziecku: "Proszę, podaj mi długopis", a dziecko nie reaguje, terapeuta może zastosować bardziej inwazyjną metodę podpowiadania, taką jak ustawienie długopisu bliżej dziecka, aby zwiększyć prawdopodobieństwo, że dziecko odpowie.

Co więcej, podczas wdrażania ABA, **podpowiedzi** i **wygaszanie** to dwie techniki, które są często używane. Początkowo podpowiadanie obejmuje dostarczanie ***wskazówek*** zachęcających do określonego zachowania lub reakcji, natomiast wygaszanie jest procesem stopniowego eliminowania wskazówek, w miarę jak uczeń oswaja się z wykazywaniem pożądanego zachowania lub odpowiedniej reakcji (Chandrasekaran, 2020).

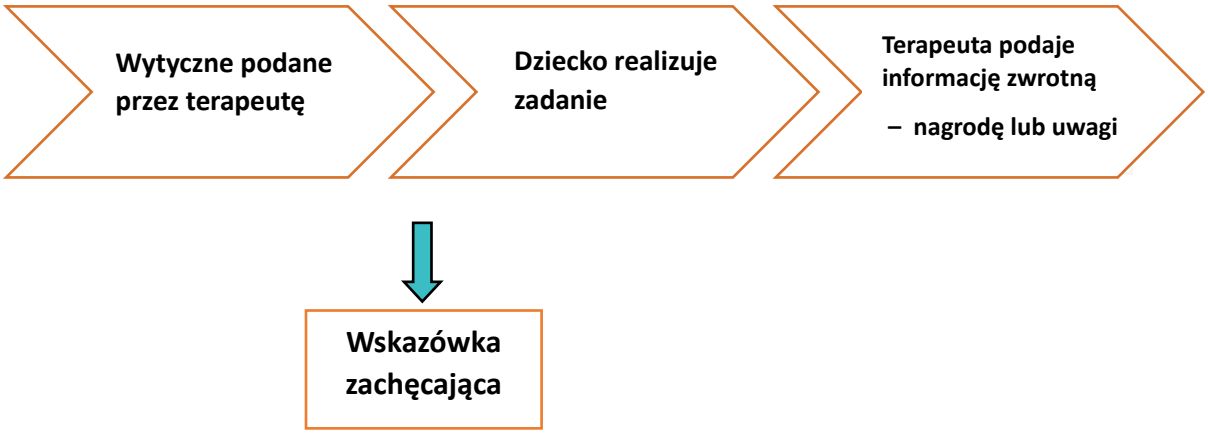
Celem zaniku, jest zapewnienie, że dziecko nie stanie się zależne od dostarczania wskazówek, w celu wykonania zachowania lub **wykazania reakcji** i sprawdzenie, czy dziecko będzie wykazywać

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

to zachowanie, gdy te wskazówki zostaną **wyeliminowane**. Metoda podpowiadania "Najwięcej do najmniej" jest rodzajem fadingu, ponieważ stopniowo zmniejsza poziom zakłóceń powodowanych przez podpowiedzi i metodycznie zmniejsza ilość pomocy udzielanej dziecku w celu osiągnięcia pożądanego zadania (Leaf i in., 2016). Podczas wdrażania metody "Najwięcej do najmniej", ucząc dziecko zakładania kurtki, można zastosować następujące kroki:

- Ćwiczący fizycznie skłania dziecko do założenia kurtki;
- Ćwiczący modeluje (pokazuje siebie) jak założyć dziecku kurtkę;
- Terapeuta werbalnie zachęca dziecko do założenia kurtki;
- Dziecko samodzielnie zakłada kurtkę bez pomocy i podpowiedzi.

Kiedy zarówno podpowiadanie, jak i zanikanie są prawidłowo stosowane i łączone, dziecko uczy się, jak wykazywać i wykonywać określone zachowania oraz wykonywać pewne zadania samodzielnie. Proces uczenia się, który zachodzi podczas ABA, został przedstawiony na poniższym wykresie wraz z etapami, w których należy stosować podpowiedzi:



Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

1.1.3 Analiza zadań

Definicja

Analiza zadań jest wykorzystywana do rozbicia złożonych zadań na sekwencję mniejszych kroków lub działań. Dla niektórych osób ze spektrum autyzmu nawet proste zadania mogą stanowić złożone wyzwanie. Zrozumienie wszystkich kroków związanych z danym zadaniem może pomóc w zidentyfikowaniu kroków, które mogą wymagać dodatkowych instrukcji i pomoże w nauczaniu zadania w logicznej kolejności. Analiza zadania jest opracowywana przy użyciu jednej z czterech metod. Po pierwsze, można obserwować kompetentne osoby z udokumentowanym doświadczeniem i udokumentować kroki. Drugą metodą jest skonsultowanie się z ekspertami lub organizacjami zawodowymi, które mają doświadczenie w zatwierdzaniu etapów wymaganego zadania. Trzecia metoda polega na tym, że osoby uczące danej umiejętności same wykonują zadanie i dokumentują kroki. Może to prowadzić do lepszego zrozumienia wszystkich kroków. Ostatnim podejściem jest po prostu metoda prób i błędów, w której generuje się wstępną analizę zadania, a następnie udoskonala ją poprzez testy w terenie. (Dr Cathy Pratt, 2020).

Rysunek 16. *Analiza zadań*. *Źródło*: *Freepik*

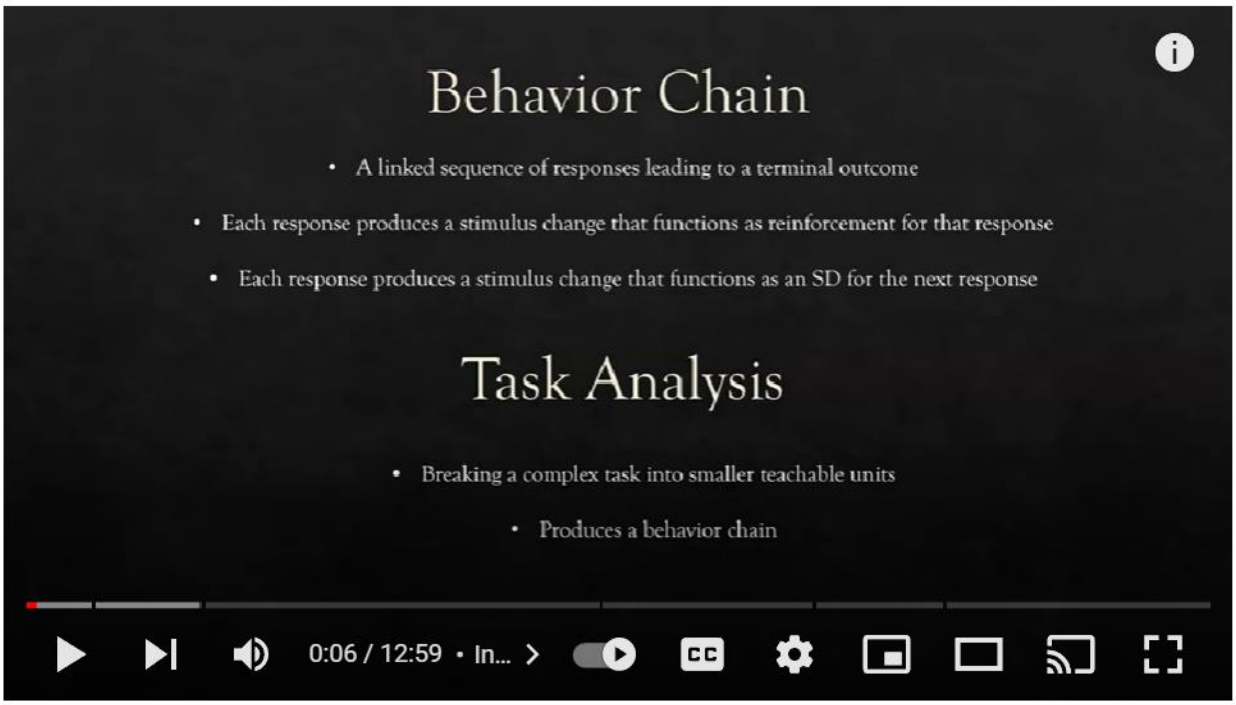
Pisząc **analizę zadań**, staramy się rozbić umiejętność na bardzo konkretne kroki, aby stworzyć możliwe do wykonania czynności. Analiza zadaniowa często idzie w parze z łańcuchowaniem.

Łańcuchowanie = zestaw procedur dydaktycznych stosowanych w nauczaniu analizy zadań.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Analiza zadań jest realizowana na jeden z trzech sposobów, w zależności od potrzeb uczącego się:

- Łańcuchowanie w przód - poruszanie się w całej sekwencji z pierwszym krokiem jako pierwszym
- Łańcuch wsteczny - poruszanie się w całej sekwencji z ostatnim krokiem jako pierwszym
- Nauczanie całościowe - poruszanie się po całej sekwencji, przy czym tylko te problematyczne kroki są rozbijane na prostsze.



Rysunek 17. *Film "Łańcuchowanie zadań i analiza zadań (w przód, w tył, łącznie". Źródło: Technik behawiorysta & analityk behawioralny.* Link: https://www.youtube.com/watch?v=gKd3OE58DBg

Obejrzyj ten 13-minutowy film, aby dowiedzieć się więcej o **analizie zadań.**

Łańcuchowanie w przód jest alternatywną metodą nauczania złożonych zachowań, które można podzielić na serie kroków. W metodzie tej najpierw uczy się pierwszego kroku analizy zadania, a następnie każdego kolejnego, wymagając łącznego wykonania wszystkich poprzednich kroków w odpowiedniej kolejności, aż do momentu, gdy uczeń wykona cały łańcuch zadań samodzielnie (Cooper, 2007).

W ten sposób jednostki uczą się złożonych zachowań w ich prawidłowej kolejności (McDonnell, 1988).

Terapeuci ABA stosujący analizę zadań muszą najpierw (1) zidentyfikować umiejętność, która ma być nauczona i (2) upewnić się, że uczeń opanował wszystkie odrębne umiejętności wymagane

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

do pomyślnego wykonania zadania. Na przykład, jeśli dziecko nie ma jeszcze zręczności, aby prawidłowo trzymać szczoteczkę do zębów, nie można jeszcze rozpocząć analizy zadań do nauki mycia zębów.

Poznanie korzyści płynących z **analizy zadań** pozwoli pedagogom zrozumieć, w jaki sposób strategia ta pomoże im nauczyć uczniów z ASD umiejętności, które są zbyt trudne, by uczyć ich jednocześnie.

Przykłady

Analiza zadań służy do rozbicia złożonych zadań na sekwencję mniejszych kroków lub działań. Dla niektórych osób ze spektrum autyzmu nawet proste zadania mogą stanowić złożone wyzwania.

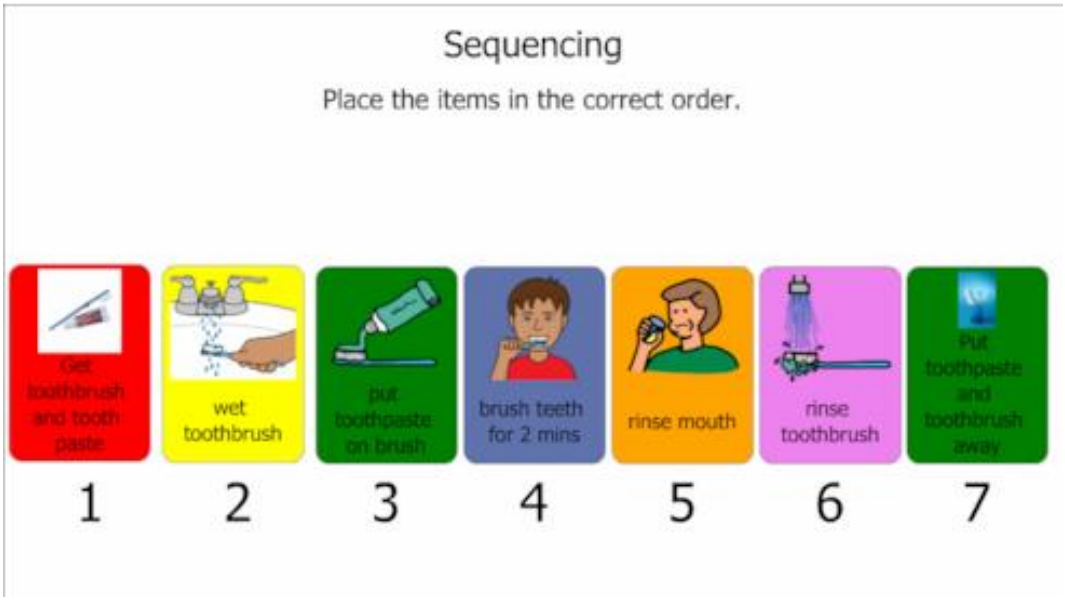
Umiejętności nauczane z wykorzystaniem analizy zadań (TA) obejmują umiejętności życia codziennego, takie jak mycie zębów, kąpiel, ubieranie się, przygotowywanie posiłków i wykonywanie różnych prac domowych. Analiza zadań może być również stosowana w nauczaniu uczniów wykonywania zadań w szkole, takich jak jedzenie w stołówce, poranne czynności, wypełnianie i oddawanie zadań i innych. Analiza zadań jest również przydatna w programach odczulania, takich jak tolerowanie strzyżenia włosów, mycia zębów, tolerowanie brzęczyka lub głośnego otoczenia. (Dr. CathyPratt, 2020).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

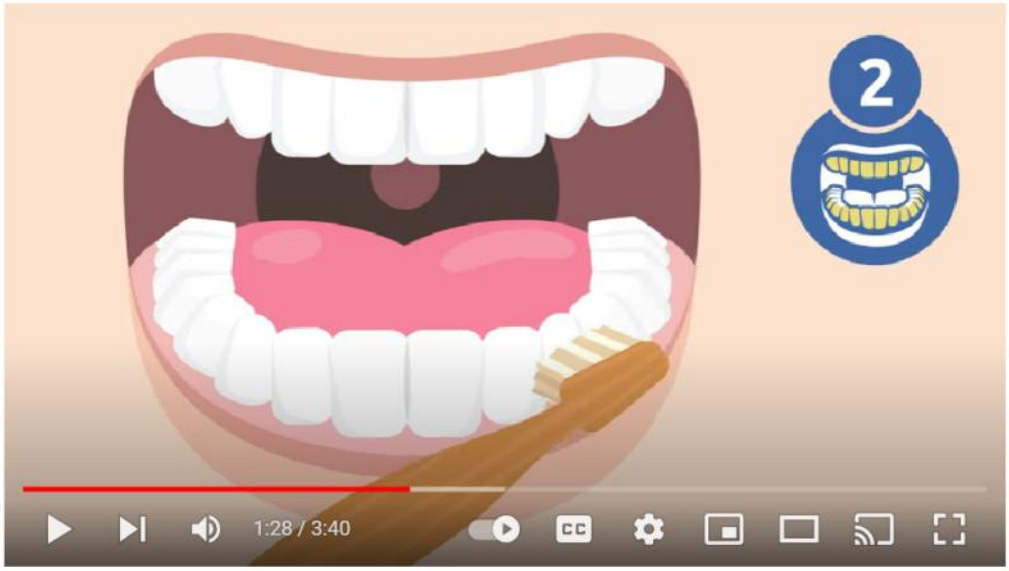
Analiza zadań dla szczotkowania zębów (Kregal, 2008), Program nauczania funkcjonalnego, wydanie drugie

1. Zaopatrz się w etui na szczoteczkę do zębów.
2. Rozpakować walizkę.
3. Wyjmij pastę do zębów.
4. Odkręcić nakrętkę pasty do zębów.
5. Ułożyć nakładkę na blacie.
6. Odkręcić zimną wodę.
7. Wyjmij szczoteczkę do zębów.
8. Zwilżyć włosie szczoteczki do zębów.
9. Nałóż pastę do zębów na szczoteczkę.
10. Połóż tubkę pasty do zębów na blacie.
11. Podnieść do ust szczoteczkę do zębów z pastą.
12. Rozpocznij mycie zębów.
    - Lewa tylna: góra - na zewnątrz, potem wewnątrz
    - Lewa tylna: dół - na zewnątrz, potem do wewnątrz
    - Następnie przód: góra - na zewnątrz, potem wewnątrz
    - Następnie przód: dół - na zewnątrz potem wewnątrz
    - A potem z powrotem: góra - na zewnątrz, potem w środku
    - A potem z powrotem: na dole - na zewnątrz, a potem w środku
13. Wypluj pastę do zębów do zlewu
14. Opłucz szczoteczkę do zębów pod strumieniem wody.
15. Wytrząśnij wodę ze szczotki.
16. Włóż szczoteczkę do zębów do etui na szczoteczki.
17. Pobierz z walizki kubek do picia.
18. Napełnij kubek zimną wodą.
19. Wypłukać usta wodą.
20. Wypluj wodę do zlewu.
21. Opłucz kubek wodą.
22. Wytrzyj kubek do sucha.
23. Załóż nakrętkę pasty do zębów na tubkę.
25. Włóż pastę do zębów do etui na szczoteczki.
24. Włóż kubek z powrotem do etui na szczoteczkę do zębów.

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809



Rysunek 18. Sekwencja postępowania przy *myciu zębów*. *Źródło*: *Freepik*



Rysunek 19. *Filmik "Mycie zębów sygnifikator piosenka/autyzm/twórca tablicy". Źródło: U i I w muzyce*

Obejrzyj ten film, aby zobaczyć wizualny zastosowania analizy zadań dla szczotkowania zębów

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

Zakładanie płaszcza

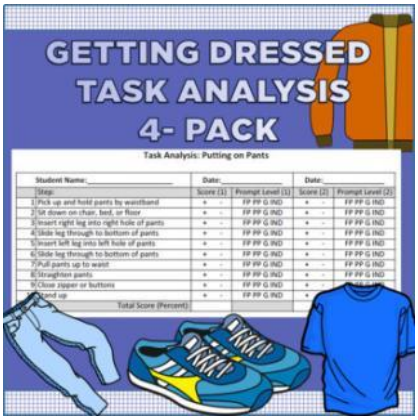
1. Podnieś płaszcz za kołnierz (wewnętrzna strona płaszcza powinna być skierowana do Ciebie)
2. Umieść prawą rękę w prawym otworze rękawa
3. Przełóż ramię, aż zobaczysz swoją rękę na drugim końcu.
4. Sięgnij lewą ręką za siebie
5. Włóż rękę w lewy otwór rękawa
6. Przesuń ramię, aż zobaczysz swoją rękę na drugim końcu.
7. Podciągnij płaszcz z przodu.
8. Zapnij płaszcz

Mycie rąk

1. Odkręć prawy kurek
2. Odkręć lewy kurek
3. Włóż ręce pod wodę
4. Dozowanie mydła
5. Pocieraj dłonie, aby policzyć 5
6. Pocieraj grzbiet lewej ręki do 5 razy.
7. Pocieraj grzbiet prawej ręki do 5 razy.
8. Zakręć wodę
9. Weź ręcznik papierowy
10. Suche ręce do policzenia 5
11. Wyrzuć ręcznik papierowy

Wsparcie Komisji Europejskiej dla powstania tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.
Projekt Nr: 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809

***Rysunek 20**. Obraz "Analiza zadania "Ubieranie się"". Źródło: Teachers pay Teachers*



***Rysunek 21**. "Mycie rąk - wyjście do toalety". Źródło: Centrum leczenia i rozwoju*

Zasoby dodatkowe

W celu uzyskania dodatkowych informacji, Nauczyciele i Profesjonaliści mogą zwrócić się do następujących stron internetowych, związanych z największymi i najbardziej renomowanymi organizacjami na całym świecie. Ten artykuł może być również bardzo przydatny i pouczający w zakresie szkolenia z analizy zadań (Diane M. Browder, 2007).

Stowarzyszenie Międzynarodowej Analizy Zachowania (ABAI)

www.abainternational.org

Od 1974 roku ABAI jest największą organizacją członkowską dla osób zaangażowanych we wszelkie aspekty analizy zachowania. Organizacja zapewnia swoim członkom wiele usług, w tym wydarzenia, czasopisma naukowe, specjalne grupy zainteresowań i dostęp do oddziałów stowarzyszonych.

Stowarzyszenie Profesjonalnych Analityków Zachowania (APBA)

www.apbahome.net

APBA jest organizacją członkowską typu 501 non-profit, której celem jest popieranie i rozwijanie nauki i nauczania stosowanej analizy zachowania. Członkowie mają dostęp do wielu zasobów, takich jak artykuły informacyjne, profesjonalny credentialing, kroki do uniknięcia odpowiedzialności antymonopolowej, nawigacja po ubezpieczeniach zdrowotnych i inne specjalne artykuły.

Rada Certyfikacji Analityków Zachowania (BACB)

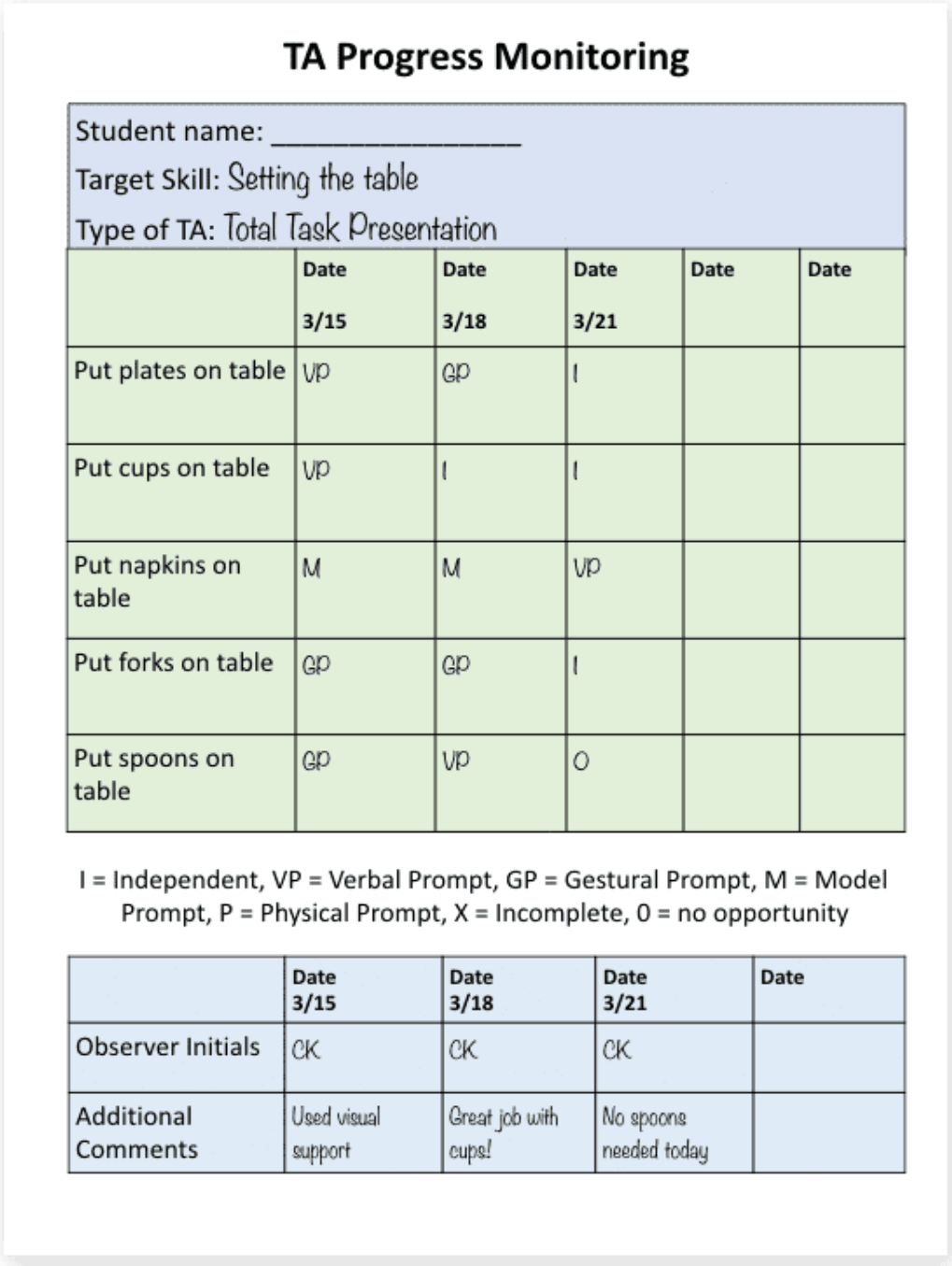
www.bacb.com

BACB jest korporacją non-profit założoną w 1998 roku w celu zapewnienia profesjonalnych potrzeb uwierzytelniania dla analityków zachowania, ich pacjentów i rządu. Ich misją jest ochrona konsumentów usług analizy zachowania. Dostarczają informacji na temat wszystkich możliwych certyfikatów analizy zachowania.

Porady

Ucząc się stosowania **analizy zadań, nauczyciele** będą lepiej rozumieli wszystkie kroki związane z danym zadaniem, jednocześnie identyfikując wszelkie inne kroki, które mogą wymagać dodatkowych instrukcji, co pomoże w nauczaniu zadania w logicznej progresji.

***Rysunek 22**. "Think out of the box".*
Źródło: Freepic



TA Progress Monitoring

Student name: _____
Target Skill: Setting the table
Type of TA: Total Task Presentation

	Date 3/15	Date 3/18	Date 3/21	Date	Date
Put plates on table	VP	GP	I		
Put cups on table	VP	I	I		
Put napkins on table	M	M	VP		
Put forks on table	GP	GP	I		
Put spoons on table	GP	VP	O		

I = Independent, VP = Verbal Prompt, GP = Gestural Prompt, M = Model Prompt, P = Physical Prompt, X = Incomplete, 0 = no opportunity

	Date 3/15	Date 3/18	Date 3/21	Date
Observer Initials	CK	CK	CK	
Additional Comments	Used visual support	Great job with cups!	No spoons needed today	

***Rysunek 23**. "Monitorowanie postępu analizy zadań".*
Źródło: n2u

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

1.1.4 Generalizacja

Definicja

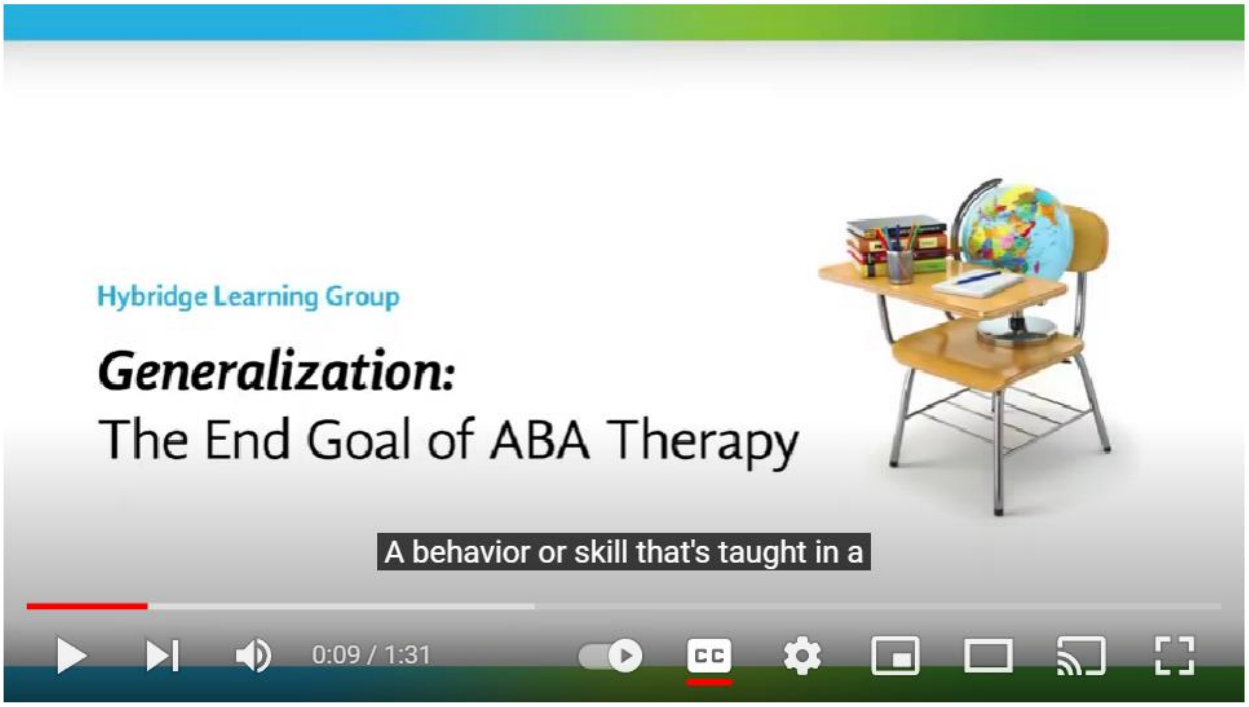
Termin generalizacja, zdefiniowany najszerzej, jest używany do opisu sytuacji, w której umiejętności nabyte w środowisku szkoleniowym są przenoszone do środowiska naturalnego po zakończeniu szkolenia. Generalizacja, w swojej węższej definicji, jest terminem behawioralnym, który jest używany do opisania rozprzestrzeniania się efektu procedury szkoleniowej na nietrenowane bodźce i reakcje, a także trwałości efektów leczenia w czasie. Generalizacja obejmuje trzy specyficzne formy: **Generalizację bodźca**, **Generalizację reakcji** i **Utrzymanie**. Generalizacja bodźca polega na występowaniu zachowania w odpowiedzi na inny, podobny bodziec.

***Rysunek 24**. "Generalizacja".*
Źródło: abaconnect

Na przykład dziecko, które uczy się mówić "piłka" (zachowanie) w odpowiedzi na obrazek piłki (wytrenowany bodziec), wykazuje generalizację bodźca, jeśli mówi "piłka" w odpowiedzi na rzeczywistą piłkę (nowy bodziec). Generalizacja reakcji polega na rozprzestrzenianiu się efektu wytrenowanej reakcji na inne podobne reakcje (Wainer, 2013).

W ciągu ostatnich 20 lat nastąpił wyraźny wzrost ilości literatury naukowej badającej skuteczność interwencji dla osób ze spektrum autyzmu (ASD). Wiele z tych badań zostało przeprowadzonych w ramach Stosowanej Analizy Zachowania (ABA), jednak wiele z opisanych interwencji nie zawiera informacji lub danych dotyczących generalizacji i utrzymania zmiany zachowania. Znaczenie tej kwestii jest oczywiste, ponieważ interwencja, która zwiększa lub zmniejsza zachowanie jest mało przydatna, jeśli zmiana zachowania nie jest obserwowana w różnych warunkach i nie jest kontynuowana po zakończeniu okresu interwencji. (Angela M. Arnold-Saritepe, 2009).

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



***Rysunek 25**. Wideo "Generalizacja. Ce lkończowy ABA".*
Źródło: Zespół uczący się Hybridge
Link: https://www.youtube.com/watch?v=gKd3OE58DBg

Obejrzyj ten film, aby dowiedzieć się więcej o **Generalizacji**.

Rodzaje generalizacji (Cooper, Heron, &Heward, 2007):

- **Utrzymanie odpowiedzi**

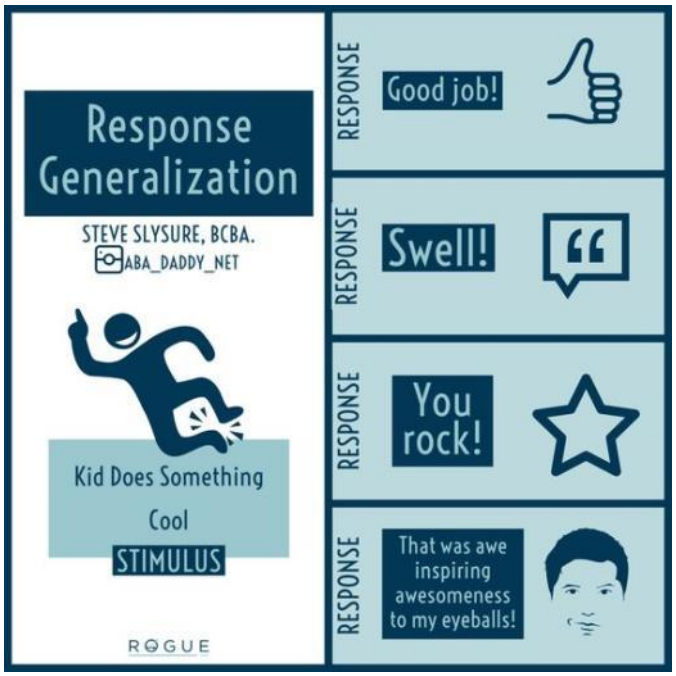
  Dziecko nadal wykazuje docelową reakcję przy braku interwencji

- **Generalizacja otoczenia/sytuacji (bodźca)**

  Dziecko wykazuje reakcję na cel w warunkach nie trenowanego bodźca

- **Generalizacja odpowiedzi**

  Dziecko wykazuje nietrenowane reakcje, które są funkcjonalnie równoważne z reakcją docelową



***Rysunek 26**. "Generalizacja odpowiedzi. Źródło: rogueaba*

<u>Procedury promujące generalizację i utrzymanie:</u>

- **Modyfikacja sekwencyjna**
  - Uczenie zachowań i ocena ich generalizacji
  - Uczenie w kolejnych warunkach, jeśli nie następuje generalizacja
  - Ocena uogólnienia w każdym kolejnym stanie

- **Wprowadzenie do naturalnego utrzymania kontyngentów**
  - Uczenie zachowań, które będą miały kontakt ze wzmocnieniem poza miejscem szkolenia
  - Zaprogramowanie nieprzewidzianych okoliczności tak, aby były jak typowe nieprzewidziane okoliczności
  - Przebudowa środowiska zewnętrznego w celu umożliwienia wzmocnienia

- **Trening wystarczającej liczby przykładów**
  - Uczenie wielu celów dla tej samej umiejętności i ocena uogólniania na nowe cele, aż do momentu pojawienia się uogólnienia (np. kontynuowanie uczenia reakcji naśladowania, aż dziecko będzie naśladować reakcje nienauczone).
  - Uczenie dziecka prawidłowych reakcji w obecności wielu bodźców i oceń, czy umiejętność ta generalizuje się na nowe bodźce.
  - Uczenie celów, które reprezentują szeroki zakres możliwych wymagań dotyczących reakcji i/lub warunków bodźca, które mogą wystąpić w typowych sytuacjach (Cooper i in., 2007).

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- Używanie różnych bodźców podczas nauczania danego celu i uczenie różnych celów

- **Wykorzystanie w rozróżnialnych sytuacjach warunkowych**
  - Ustawienie warunków wzmocnienia tak, aby dziecko nie było w stanie rozróżnić, kiedy dostępne jest wzmocnienie dla danej umiejętności.
  - Rozpoczęcie opóźnionego wzmacniania po opanowaniu umiejętności (Cooper et al., 2007)
  - Stosuj przerywane harmonogramy wzmacniania, aby zmniejszyć rozróżnialność uwarunkowań i zwiększyć odporność na wygaszanie.
  - Dostarczanie bezwarunkowych wzmocnień w sposób przerywany w ustawieniach generalizacji, aby utrzymać reakcję.

- **Zaprogramuj wspólne bodźce**
  - Włączenie do treningu bodźców, które będą występować w typowych warunkach.
  - Wybór bodźców, które są ważne i istotne dla docelowego zachowania.
  - Wykorzystanie rówieśników i/lub wspólnych zadań jako wspólnych bodźców dla niektórych zachowań docelowych

- **Pośredniczenie w uogólnianiu**
  - Nauczenie dziecka angażowania się w zachowania, które mogą być wykorzystane do promowania reagowania w różnych warunkach
  - Wykorzystanie języka jako pośrednika w uogólnianiu

- **Naucz dziecko zasad, które mogą sprzyjać generalizacji**
  - Na przykład: "Myję ręce przed jedzeniem".
  - Wykorzystanie rozkładów obrazkowych jako mediatora generalizacji (Wacker, Berg, Berrie, &Swatta, 1985)

- **Trening generalizacji**
  - Rozważanie generalizacji jako reakcji operacyjnej, a nie jako produktu zachowania.

- **Wzmocnienie zmienności reakcji**
  - Nowe poprawne odpowiedzi → Sr+
  - Poprawne reagowanie w typowych sytuacjach → Sr+ (Miltenberger, 2004)
  - Uczenie dziecka uogólniać
  - Mówienie dziecku, by zaangażowało się w zachowanie docelowe w warunkach uogólnienia, lub mówienie, by zaangażowało się w zróżnicowane reakcje (Cooper, 2007).

TECHNIKI NAUCZANIA GENERALIZACJI

Kiedy nowa umiejętność jest wprowadzana w życie ucznia, można zacząć opracowywać plany generalizacji tej umiejętności. Istnieje kilka metod nauczania generalizacji umiejętności. Metoda ta zależy od indywidualnych potrzeb każdego ucznia, jak również od dostępnych środków.

Niektóre kluczowe metody obejmują:

1. Jeśli program nauczania okazał się skuteczny w jednym środowisku, wdróż ten sam program nauczania w innym środowisku.

Na przykład, jeśli uczeń wykaże, że potrafi liczyć do dziesięciu w jednym środowisku, strategie i wsparcie zapewnione w tym środowisku będą powielane w innych. Może to również dotyczyć aranżacji otoczenia, materiałów i personelu.

2. Uczenie uczniów umiejętności funkcjonalnych, takich jak prośba o napój, gdzie uczeń otrzymujący napój będzie naturalnym wzmacniaczem. Jeśli wszyscy pracownicy zaangażowani w uczenie się tej umiejętności, będą konsekwentnie reagować na tę prośbę, naturalne wzmocnienie (otrzymanie napoju) zostanie wzmocnione, a uczeń będzie bardziej skłonny do kontynuowania demonstrowania tej umiejętności w różnych osobach i środowiskach.

3. Gdy umiejętność została zademonstrowana w odpowiedzi na konkretne polecenie, zacznij lekko zmieniać to polecenie.

Na przykład, jeśli uczeń nauczy się identyfikować przedmiot, gdy powie się mu "pokaż mi ___", należy zacząć zmieniać instrukcję. Może to obejmować takie stwierdzenia jak: "wskaż na ___", "gdzie jest ___?", itp. Dodatkowo można wprowadzić zróżnicowane materiały i pracowników. (*Uwaga: Zmieniaj tylko jedną zmienną w tym samym czasie).

4. Gdy umiejętność jest demonstrowana konsekwentnie, należy zacząć rozrzedzać częstotliwość, z jaką uczeń otrzymuje społeczne lub materialne wzmocnienie. Poprzez zmniejszenie wzmocnienia do zmiennego, lub nieprzewidywalnego harmonogramu, uczeń będzie bardziej skłonny do kontynuowania wykonywania umiejętności, promując utrzymanie umiejętności.

5. Poproś uczniów o monitorowanie własnych zachowań i umiejętności w różnych warunkach (środowisko, ludzie, materiały) poprzez dokumentowanie swoich działań.

6. Zapewnij pochwały społeczne i wzmocnienie dla uogólnionych umiejętności. Podczas wzmacniania umiejętności, która jest uogólniona, personel może wzmacniać zarówno reakcje podpowiedziane, jak i niezależne. (Board).

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

1.2. Kompleksowy Program Terapii i Edukacji Dzieci z Autyzmem oraz Dzieci z Zaburzeniami w Komunikacji (TEACCH)

Program TEACCH (skrót od Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) został wymyślony w latach 60. przez EricaSchoplera i jego współpracowników z University of North Carolina.
Jest to model organizacji usług oferowanych osobom z autyzmem i ich rodzinom. Jego głównymi celami są:

- modyfikować środowisko zgodnie z potrzebami osoby z autyzmem
- rozwijać jak najlepszy stopień adaptacji i autonomii
- poprawa jakości życia dziecka z autyzmem i jego rodziny.

Osiągnięcie tych celów jest możliwe dzięki **"zindywidualizowanemu projektowi edukacyjnemu",** który jest sporządzany inaczej dla każdej osoby. Zmienia się on dla każdego dziecka, ponieważ opiera się na wyłaniających się mocnych stronach i zdolnościach dziecka w celu poprawy umiejętności i zdolności poprzez konkretne, skalibrowane strategie uczenia się. Promowane działania i interwencje stanowią kompleksowy program opieki nad daną osobą i jej rodziną.

W rzeczywistości praca z dziećmi z autyzmem oznacza:

1. Nauczenie ich strategii i umiejętności, które są jak najbardziej adaptacyjne
2. Modyfikacja środowiska w celu ułatwienia ich zdolności adaptacyjnych

W podejściu TEACCH zastosowano specyficzną strategię interwencji zwaną **"edukacją strukturalną"**. Dzięki tej strategii, ustrukturyzowanie kontekstu (czas i przestrzeń) sprawia, że dla dziecka staje się jasne, czego się od niego oczekuje i zapewnia mu przewidywalność w odniesieniu do środowiska. Ponadto, w ten sposób znacznie zmniejsza się niepokój odczuwany przez osobę z autyzmem.

Edukacja strukturalna podąża za strategią czysto wizualną i składa się z następujących punktów:

1. Strukturyzacja przestrzeni
2. Strukturyzacja czasu
3. Zapewnienie przewidywalności i powtarzalności proponowanych działań
4. Zapewnienie motywacji

1.2.1 Strukturyzacja przestrzeni

Organizacja środowiska fizycznego jest konieczna. Oznacza to, że przestrzenie muszą być zorganizowane, meble i materiały umieszczone w sposób, który pomaga dziecku lepiej zrozumieć kontekst, w którym żyje i pracuje. W ten sposób można zwiększyć koncentrację i uwagę.

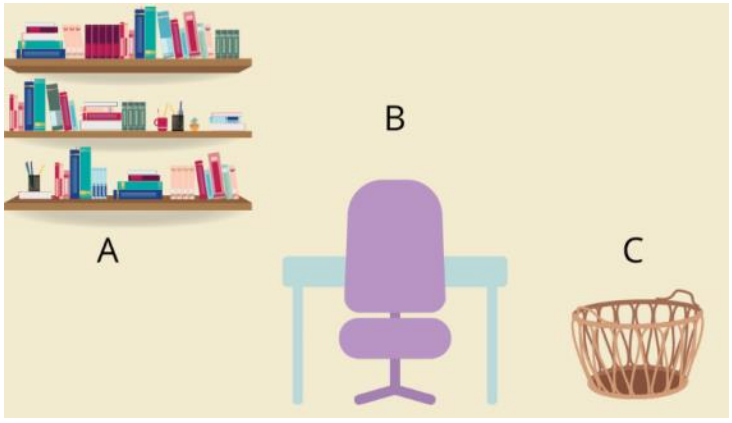
Strukturyzacja przestrzeni musi spełniać następujące parametry:

- Musi być możliwy do zidentyfikowania wizualnie: każda lokalizacja musi wskazywać dokładne działania
- Musi być określony: przestrzeń działania musi być wyznaczona przez precyzyjne granice
- Musi być zasadniczy: nie może być żadnych elementów rozpraszających uwagę
- Musi być wygodny i komfortowy

Chodzi o to, aby dziecko zrozumiało, czego się od niego oczekuje, gdy znajduje się w danym miejscu, co pomoże mu efektywniej działać.

Przykład 1: Jeśli chcesz ustrukturyzować przestrzeń w pokoju dziecka, możesz podzielić ją w sposób przedstawiony na poniższej ilustracji:

A. Po lewej stronie znajduje się półka z materiałami do wykonania pracy (A)
B. Dziecko bierze materiał z lewej strony i wykonuje pracę na swoim biurku (B)
C. Dziecko wkłada materiały z gotową pracą do koszyka po prawej stronie (C)



***Rysunek 27**. Strukturyzacja przestrzeni. Źródło: Canva*

Przykład 2:

Każde zadanie znajduje się w pudełku na lewej półce i jest oznaczone symbolem zadania (kolor/liczba/kształt itp. w zależności od poziomu zrozumienia dziecka). Na swoim stoliku dziecko ma takie same symbole jak pudełka, ponieważ oznaczają one ilość pracy do wykonania.

W tym przypadku cztery symbole oznaczają cztery pudełka, czyli cztery ćwiczenia, które należy kolejno wykonać. Po wykonaniu zadania należy odłożyć pudełko na właściwą półkę. Stosując tę metodę, wiadomo, ile pracy zostało w danym momencie wykonane, a ile pozostało do zrobienia.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

1.2.2 Strukturyzacja czasu

Użycie pomocy wizualnych wskazuje, jakie czynności i w jakiej kolejności mają być wykonane. Pomaga to dziecku w przewidywaniu i prognozowaniu poszczególnych zadań.

Stosowanie schematów wizualnych ma duże znaczenie, ponieważ dzieci z autyzmem mają słabą zdolność zapamiętywania informacji przekazywanych werbalnie, ale dobrą pamięć wzrokową i zdolności dyskryminacyjne.

Pomoce wizualne mogą pomóc w pokonaniu tej trudności i pozwalają:

- zmniejszyć problemy związane z zaburzeniami pamięci i uwagi
- ograniczać trudności w orientacji i organizacji czasu
- ułatwianie autonomii
- zwiększyć samomotywację

Dodatkowo pomoce wizualne wskażą:

- Długość działania.
- Wskaźniki pokazujące, kiedy dana czynność się zaczyna i kiedy kończy.
- Rytmy aktywności, np. przeplatanie aktywności zawodowej z chwilami relaksu.
- Należy uzgodnić zasady naprzemiennego wykonywania czynności zawodowych z przerwami.

Powszechnie stosowaną pomocą wizualną jest wizualny program dnia, którego prezentacja obejmuje zakres od najłatwiejszego do najtrudniejszego: można wykorzystać kolorowe lub czarno-białe zdjęcia, symbole i rysunki.

***Rysunek 28**. Reprezentacja agendy wizualnej Źródło: Canva*

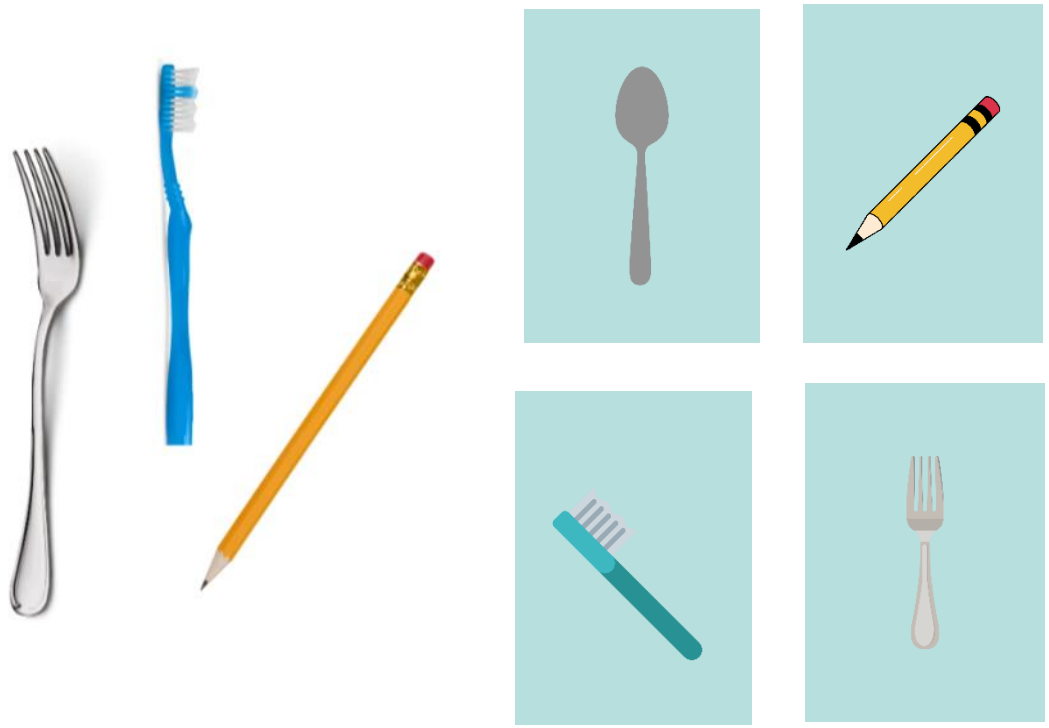
1.2.3 Zapewnienie przewidywalności i powtarzalności proponowanych działań

Po wyjaśnieniu kontekstu i czasu trwania działania, przystępuje się do wyboru rodzaju działania, które ma być zaproponowane. Ogólnie rzecz biorąc, najpierw uczy się umiejętności (gry), a następnie spędza czas społecznie (al., 2022) W rzeczywistości, prowadząc działalność, należy umieć wyróżnić następujące aspekty:

- Zainteresowanie dziecka grą
- Umiejętność gry
- Umiejętności społeczne

Czynność można powtórzyć kilkakrotnie, aby wspomóc naukę dziecka z przewagą materiałów wizualnych.

Przykład: można wykorzystać gry interlockingowe, zadania skojarzeniowe na tożsamość:



***Rysunek 29**. Powiązanie zadań z tożsamościami. Źródło: Canva*

Powtarzanie czynności i ułatwienia wizualne mają za główny cel realizację osobistej autonomii dziecka.

1.2.4 Zapewnienie motywacji

Wreszcie, w przypadku dzieci o niskiej motywacji wewnętrznej, kluczowe może być stosowanie strategii behawioralnych w mniej dydaktyczny sposób. Należy skupić się na inicjatywie dziecka, które od samego początku traktowane jest jako aktywny uczestnik komunikacji. Musimy zatem skupić się na zainteresowaniach dziecka i zbudować interaktywne otoczenie w oparciu o jego motywację i zainteresowania. Jak sugeruje Model Denver (Early Start Denver Model, 2022), to co się rozumie, to co można zrobić, to co rezonuje ze stylem poznawczym, to co nie przeszkadza, to co jest również motywujące dla ćwiczącego, jest motywujące.

Oto kilka materiałów, które można wykorzystać do przyciągnięcia uwagi i zainteresowania dziecka:

***Rysunek 30**. Przykłady na przykucie uwagi dziecka Źródło: Canva*

Tutaj można znaleźć kilka wskazówek dotyczących podejścia TEACCH: https://www.youtube.com/watch?v=vkymZzmg4jw

1.3 System Komunikacji Obrazkowej (PECS)

System Komunikacji Obrazkowej PECS (Picture Exchange Communication System), opracowany przez Bondy'ego i Frosta w 1994 roku, jest ścieżką edukacyjną do wykorzystania komunikacji wspomagającej i alternatywnej. Został zaprojektowany nie tylko dla osób z zaburzeniami autystycznymi, ale także dla osób z trudnościami w komunikacji werbalnej. (Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici, 2007)

Celem nauczania metody PECS jest dostarczenie społecznego i funkcjonalnego narzędzia komunikacji, które może być wykorzystywane we wszystkich środowiskach i sytuacjach doświadczanych przez dziecko.

Główną zaletą tego systemu, w porównaniu z innymi, jest to, że został zaprojektowany i opracowany z myślą o autyzmie, a więc uwzględnia również niezdolność tych dzieci i młodzieży do komunikatywnego nawiązywania relacji z innymi.

Dlatego też istotne jest, aby "uczyć jak się komunikować", a nie tylko dostarczać "narzędzia komunikacji", jak również zapewnić środowisko stymulujące wymianę.

Program zakłada nauczanie **sześciofazowego kursu**, którego celem jest stopniowe doprowadzenie osoby z autyzmem do rozwoju funkcjonalnej komunikacji jako wymiany społecznej. Treningi prowadzone są na konkretnych funkcjach komunikacyjnych, takich jak: prośba, komentarz, opowiadanie.
Sześciofazowy przebieg analizowany jest poniżej.

1.3.1 Wspomagana fizyczna wymiana obrazu z obiektem

W pierwszej fazie dziecku prezentowany jest przedmiot powitalny (visual prompt). Oczekuje się, że dziecko weźmie obrazek, wyciągając rękę w kierunku rozmówcy, który znajduje się przed nim (partner do komunikacji), aby go przytrzymać. Na początku ruchy dziecka są wspomagane i kierowane przez inną osobę dorosłą, która stoi za nim i działa jako przewodnik fizyczny.

W tej fazie dziecko uczy się natury komunikacji: jak zwracać się do innej osoby, aby uzyskać to, co jest pożądane. Dziecko z autyzmem należy prowadzić poprzez początkowe stymulowanie formułowania próśb w celu uzyskania mile widzianych wzmocnień.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

FIZYCZNY PODPOWIEDŹ

WIZUALNY PODPOWIEDŹ

***Rysunek 31**. Powiązanie podpowiedzi wizualnej z podpowiedzią fizyczną Źródło: Canva*

Ponadto, na tym etapie obraz jest widoczny i łatwo dostępny, a partner komunikacyjny znajduje się blisko uczącego się i jest gotowy do zakończenia wymiany. Podpowiedź fizyczna musi utrzymać swoją pozycję za uczniem (lub z boku) i unikać interakcji z uczniem poprzez wymianę komunikatów, ponieważ mogłyby one nabrać wartości wzmocnienia.

Dotychczas dziecko było wspierane za pomocą pomocy wizualnych (wzmocnień i gestów) oraz wskazówek fizycznych.

Faza ta obejmuje dwa etapy:

- Zmniejszona pomoc fizyczna: pomoc wzrokowa jest utrzymana, a przewodnictwo fizyczne jest stopniowo zmniejszane. Celem jest, aby dziecko działało samodzielnie w celu uzyskania wzmocnienia.
- Zmniejszona pomoc wizualna: rozmówca nie pokazuje już gestu "daj mi" i czeka na pojawienie się karty z symbolem, aby ją wziąć.

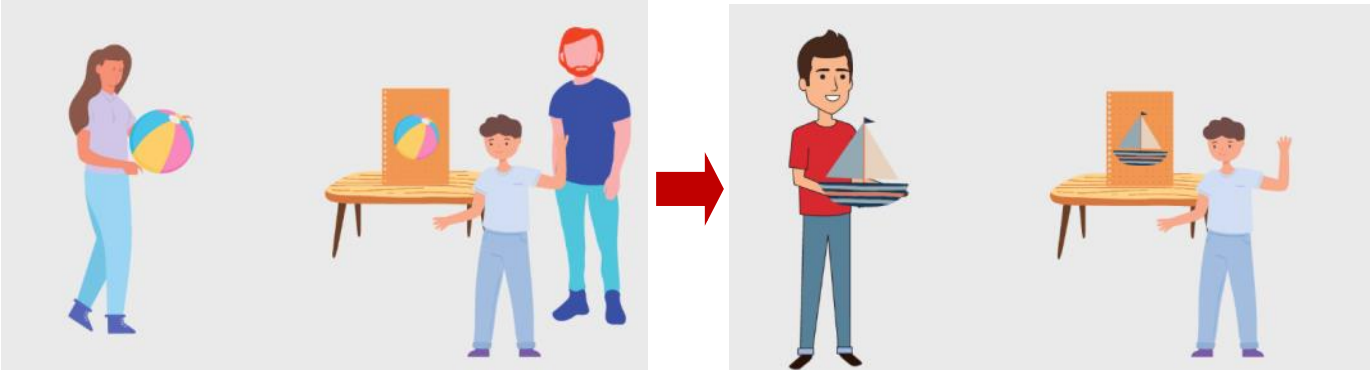
1.1.2. Zwiększona spontaniczność komunikacji

W drugiej fazie dorosły przystępuje do stopniowego fizycznego oddalania się. Ponadto ma tendencję do nie zwracania uwagi na dziecko, aby zmusić je do ruchu i nalegania na interakcję.

Wdrażane są dwa inne triki: stwarza się warunki stymulujące dziecko do poszukiwania obrazu w celu realizacji wymiany komunikacyjnej oraz obraz nie musi być natychmiast dostępny. Ustala się, co następuje:

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- "Zeszyt komunikacji", związany pierścieniami, z paskami na rzepy na okładce i wewnętrznymi kartkami do przyczepiania zdjęć
- Odłączany "pasek zdaniowy", na którym uczeń może przyczepić dwa lub więcej obrazków, aby utworzyć zdanie



***Rysunek 32**. Wizualne reprezentacje zachęcania dziecka do szukania obrazu Źródło: Canva*

Środowisko, w którym porusza się dziecko, nie zawsze pozostaje takie samo. Odległość między dzieckiem a rozmówcą jest większa niż w pierwszej fazie, ale na początku za dzieckiem zawsze stoi dorosły stanowiący punkt odniesienia. Następnie dziecko jest prowadzone bez wsparcia tej postaci i w końcu zwiększa się dystans między dzieckiem a zeszytem komunikacyjnym.

Celem tej fazy jest to, aby dziecko potrafiło podejść do zeszytu komunikacyjnego, oderwać obrazek, wyciągnąć rękę do dorosłego, przedstawić się i zostawić obrazek w dłoni, aby dokonać wymiany.

1.3.3 Odróżnianie symboli

Dziecko obserwuje w zeszycie komunikacyjnym dwa obrazki (przyjemny obiekt vs. nieprzyjemny obiekt) i musi nauczyć się wybierać ten związany z pożądanym obiektem. W ten sposób może stopniowo poszerzać swój słownik obrazków.

Celem tej fazy jest nabycie umiejętności rozróżniania obrazów i wybierania tego, który przedstawia pożądany obiekt spośród innych, w celu przeprowadzenia wymiany i realizacji możliwości komunikacyjnych.

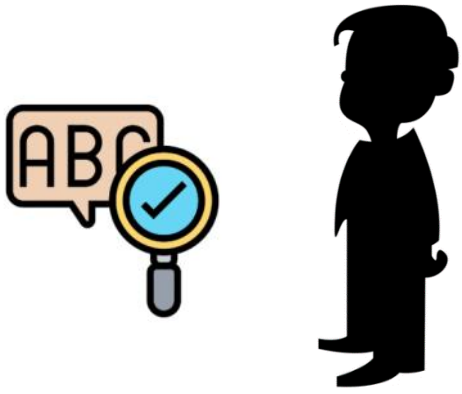
Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

***Rysunek 33**. Odróżnianie symbolu Źródło: Canva*

1.3.4 Kompozycja zdań

W tej fazie dziecko proszone jest o wzięcie z zeszytu komunikacyjnego symbolu "chcę" i przyczepienie go do zdania. Po tym kroku dziecko wybiera obrazek odpowiadający jego potrzebom i pragnieniom i umieszcza go obok. Na koniec musi odkleić pasek i przekazać go dorosłemu, aby otrzymać to, czego chce.

Ostatecznym celem tej fazy jest doprowadzenie do tego, aby dziecko potrafiło skonstruować zdanie zawierające więcej niż jedno słowo, aby zapytać o przedmioty widzialne lub niewidzialne. Dziecko nabędzie umiejętność komponowania zdań i dostarczania ich rozmówcy w celach komunikacyjnych.



***Rysunek 34**. Kompozycja zdań Źródło: Canva*

1.3.5 Odpowiedz sobie na pytanie "Czego chcesz?".

Aby zachęcić do nauki, zadaje się pytanie i wskazuje symbol "chcę" w zeszycie komunikacyjnym, wykorzystanym wcześniej w kroku 4. Jeśli dziecku uda się skomponować zdanie, należy je natychmiast wzmocnić wymaganym przedmiotem i pochwałą społeczną.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Jeśli dziecku nie udaje się (lub nie udaje), należy mu fizycznie pomóc w oderwaniu symboli i skomponowaniu zdania. Pomoc ta jest stopniowo zmniejszana, aż do jej wyeliminowania.

1.3.6. Zgłaszanie uwag

W ostatniej fazie, pod nieobecność podpowiedzi słownych ze strony rozmówcy, dziecko jest kierowane w stronę spontan
icznych próśb i umiejętności komentowania. Dziecko proszone jest o odpowiedzi na następujące pytania "Co widzisz?", "Co masz?", "Co słyszysz?" i "Co to jest?" oraz o spontaniczne komentarze.
Podobnie jak w kroku 5, musi nastąpić stopniowa prezentacja obrazków znajdujących się w zeszycie komunikacyjnym. Obrazki te muszą zawierać również symbole odnoszące się do "widzę", "słyszę", "jest/jestem" oraz obrazki odnoszące się do innych czasowników inicjujących zdanie i dalszych atrybutów.

***Rysunek 35**. Zachęcanie do spontanicznych komentarzy*

Podsumowując, podczas stosowania różnych metod lub podejść, następujące punkty pozostają kluczowe:

- Wychwycenie i utrzymanie wysokiej motywacji i zainteresowania dziecka
- Współpraca z rodziną, ponieważ jest ona zasobem
- Wspieranie dziecka w stawaniu się coraz bardziej samodzielnym w codziennych czynnościach

Wszystkie przedstawione do tej pory narzędzia nie powinny być stosowane jako cele same w sobie, ale zawsze w ramach zorganizowanej interwencji z precyzyjnie wyznaczonymi celami. Cele te muszą być również uzgodnione z rodziną i modyfikowane w zależności od reakcji dziecka, przy czym każda ze stron musi odgrywać aktywną rolę.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Kwestie

1) Czy Stosowana Analiza Zachowania realizowana jest z wykorzystaniem wyłącznie nagród?

a. Tak
b. Nie

2) Jak nazywamy każde zachowanie, które zostało wybrane do zmiany?

a. Zachowanie docelowe
b. Zachowanie porównawcze
c. Kształtowanie
d. Pożądany rezultat

3) Co oznacza litera „A" w terminologii ABC?

a. Przybliżenie (Approximation)
b. Poprzednik (Antecedent)
c. Agonista (Agonist)
d. Następstwo (Aftereffect)

4) Które z poniższych działań NIE jest zachętą?

a. Chwalenie psa za obrócenie się
b. Poklepanie psa za obrócenie się
c. Dzwonienie dzwonkiem zanim pies się obróci
d. Dawanie psu „ciastka" za obrócenie się

5) Jaki jest najbardziej natarczywy rodzaj zachęty?

a. Pogrywanie w gierki/manipulowanie
b. Mówienie „Dobra robota"
c. Oferowanie jedzenia
d. Przybijanie piątki

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

6) Jaki jest cel unikania?

a. Usunięcie awersyjnego bodźca z zachowania
b. Zapewnienie wzmocnienia pożądanego zachowania
c. Opóźnienie lub zapobieganie wystąpieniu bodźca awersyjnego
d. Żadne z powyższych

7) Co oznacza uogólnienie odpowiedzi?

a. Dziecko nadal wykazuje docelową reakcję przy braku interwencji
b. Dziecko wykazuje nietrenowane reakcje, które są funkcjonalnie równoważne z reakcją docelową
c. Dziecko wykazuje reakcję na cel w warunkach nietrenowanego bodźca

8) Które z poniższych zdań przedstawia uogólnienie/generalizację?

a. Myję ręce przed jedzeniem
b. Wszystkie ptaki mają skrzydła
c. Wiele dzieci je płatki na śniadanie
d. Wszystkie odpowiedzi są prawidłowe

9) Podejście TEACCH jest skierowane do

a. Rodziny
b. Dziecka z autyzmem
c. Dziecka z autyzmem i jego rodziny

10) Organizacja czasu i przestrzeni to w podejściu TEACCH elementy drugorzędne

a. Tak
b. Nie

11) Aby osiągnąć cele wychowawcze:

a. Należy stosować metodę dydaktyczną
b. Należy skupić się na zainteresowaniach dziecka i budować interaktywne środowisko w oparciu o jego motywację i zainteresowania

12) Celem metody PECS jest

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

a. Porozumiewanie się za pomocą obrazków
b. Stopniowe prowadzenie osoby z autyzmem do rozwoju funkcjonalnej komunikacji, rozumianej jako wymiana społeczna
c. Żadne z powyższych

13) Metoda PECS

a. Może być stosowana wyłącznie w szkołach
b. Może być stosowana w dowolnym środowisku i w każdych doświadczanych przez dziecko sytuacjach
c. Może być stosowana tylko w rodzinie

14) Metoda PECS

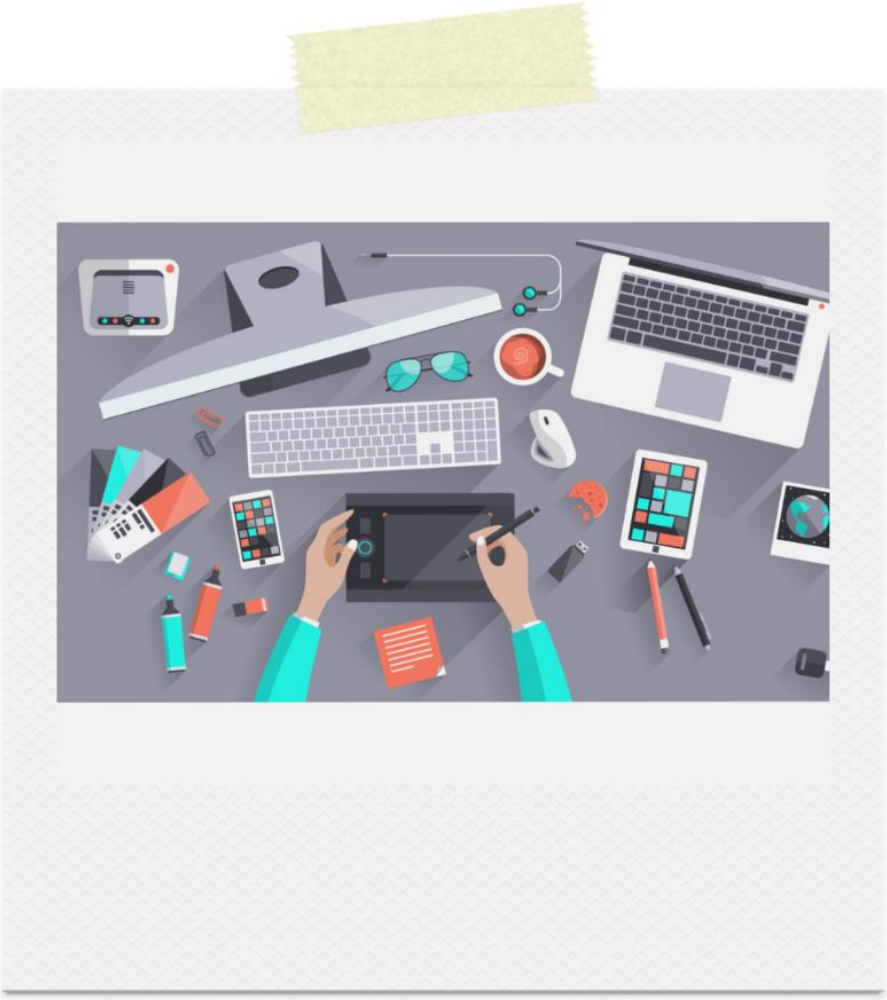
a. Umożliwia porozumiewanie się wyłącznie za pomocą obrazów
b. Obrazy są używane do wdrażania komponentu językowego
c. Obie odpowiedzi są prawidłowe

15) Metoda PECS

a. została zaprojektowana dla osób z zaburzeniem autystycznym
b. została zaprojektowana dla osób mających trudności w komunikacji werbalnej
c. Obie odpowiedzi są prawidłowe

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

2. Narzędzia i zasoby w zakr. kompetencji i umiejętności społecznych



Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Opis modułu:

Celem tego modułu jest pomoc społeczeństwu, a w szczególności pedagogom specjalnym, nauczycielom i wszystkim osobom współpracującym z dziećmi ze **spektrum autyzmu** (ASD) i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

W tej części zostaną zdefiniowane niektóre umiejętności i kompetencje społeczne, które są kluczowe zwłaszcza dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Moduł obejmuje różne rodzaje umiejętności społecznych, kompetencje, które są niezbędne do codziennego funkcjonowania dziecka ze SPE, umiejętności werbalne i niewerbalne. Moduł pokaże różnicę pomiędzy podejściem relacyjnym a funkcjonalnym.

Dzięki temu modułowi uczniowie otrzymają wskazówki dotyczące nauczania umiejętności społecznych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz kilka wybranych działań mających na celu poprawę niektórych umiejętności społecznych ich podopiecznych. Wreszcie, sekcja przechodzi do narzędzi i zasobów, które w znacznym stopniu wspierają terapię i przyczyniają się do znacznej poprawy interakcji i umiejętności społecznych.

***Wykres 36**. Umiejętności społeczne. Źródło: Centrum Terapii Charis*

2.1 Wprowadzenie do umiejętności i kompetencji społecznych

Podejście relacyjne

REACh to podejście opracowane przez Brookfields School dla uczniów z ASD. Opiera się ono na oryginalnej pracy dr Ricka Solomona **"Play and Language for Autistic Youngsters"** (P.L.A.Y./ ”Zabawa i język dla młodzieży z autyzmem”) oraz **"Developmental Individual Difference Relationship Approach"** (DIR Floortime) dr Stanleya Greenspana i Sereny Wieder z lat 90-tych.

Podejście REACh polega na tym, że najpierw angażujemy się w życie dziecka, a następnie, poprzez podążanie za jego intencjami, rozwijamy jego zabawę. Wprowadzenie odpowiedniego języka i wyobraźni prowadzi do rozwoju prostych, a następnie bardziej złożonych relacji.

Podejście jest skoncentrowane na dziecku i zaczyna się od uważnej obserwacji i oceny, gdzie poświęca się czas na dzielenie przestrzeni z dzieckiem, angażując je na jego poziomie. Z tego punktu wyjścia jesteśmy w stanie wykorzystać ich naturalne zainteresowania i zacząć przekształcać ich zabawę w bardziej zorganizowane gry i doświadczenia edukacyjne.

Jednym z celów REACh jest rozwijanie emocjonalnej niezależności uczniów i zachowań samoregulacyjnych. Osiąga się to poprzez powiązanie uczuć i emocji (afektu) z działaniami. Zamiast liczyć cegły podczas układania wieży powiedz: "Zrób mnie wyższym!" lub "Potrzebuję więcej cegieł!" , "Jestem wyższy od ciebie" itp.

Jak to zrobić?

- Obserwacja, ocena i zapis
- Poświęć czas
- Zacznij od dziecka
- Dodać afekt
- Rozwijanie emocji i uczuć
- Tworzyć pozytywne i wspierające relacje
- Zapewnienie bogatego środowiska komunikacyjnego
- Oferuj podniecenie, oczekiwanie, wyzwanie i zabawę

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Przykłady umiejętności, które można poprawić dzięki REACh

- Rozwiązywanie problemów
- Twórcze myślenie
- Uwaga
- Wspólna uwaga
- Wspólne odniesienie
- Rozwój koncepcji
- Gra symboliczna
- Stabilność emocjonalna
- Regulacja emocjonalna
- Poczucie własnej wartości
- Wrażliwość na innych
- Akceptacja innych
- Możliwość współdzielenia przestrzeni
- Zdolność do podążania za intencjami innych
- Umiejętność naśladowania
- Celowe działanie
- Rozwój językowy
- Inicjacja
- Planowanie motoryczne
- Uczenie się sekwencyjne
- Przetwarzanie werbalne
- Internalizacja doświadczeń
- Uogólnianie doświadczeń

Rysunek 37. *RDI Źródło: occupationaltherapistindore*.com

Poprzez zaangażowanie i późniejszy rozwój relacji, w której dziecko jest pewnym siebie uczestnikiem, rozpoczyna się nauka.

REACh wspiera rozwój szeregu umiejętności, które zachęcają dziecko do bycia zmotywowanym i zaangażowanym uczniem. Uczniowie stają się chętni do poznawania nowych doświadczeń oraz posiadają zdolność do ich interpretowania i nadawania im znaczenia.

Zasoby dodatkowe

***Rysunek 38**. Interwencja rozwoju relacji wideo. Źródło: Howcast*
Link: https://www.youtube.com/watch?v=WLXoi-olJFs

Kliknij na ten **2-minutowy film,** aby dowiedzieć się więcej o RDI!

2.2 Rodzaje umiejętności społecznych

Dzieci potrzebują relacji z rówieśnikami, aby budować umiejętności społeczne. Relacje te uczą dzieci, jak komunikować się i dobrze bawić z innymi. Znalezienie przyjaciół, z którymi mają coś wspólnego, pomoże zbudować **pewność *siebie*** i ***poczucie własnej wartości***, a także pozwoli im zejść z drogi.

Ale umiejętności społeczne nie zawsze przychodzą łatwo dzieciom o specjalnych potrzebach. Niemniej jednak, znalezienie akceptacji w kręgu społecznym może zdziałać cuda dla postawy i wartości dziecka.

Lęk, stres lub inne bariery komunikacyjne mogą uniemożliwić dziecku poznanie właściwego działania podczas interakcji społecznej, która dla niektórych nie przychodzi naturalnie.

Czym są umiejętności społeczne?

Umiejętności społeczne można zdefiniować jako umiejętności komunikacyjne i interaktywne, których używamy na co dzień. Mogą to być zarówno umiejętności werbalne, jak i niewerbalne, w tym język ciała, gesty i wygląd osobisty. Komunikacja w każdym języku, zarówno werbalna, jak i niewerbalna, jest podstawowym budulcem interakcji międzyludzkich na całym świecie.

Umiejętności społeczne są ogromne w dzisiejszym społeczeństwie i wpływają na to, jak wchodzimy w interakcje, wykonujemy i przeżywamy nasze życie. Posiadanie doskonałych umiejętności społecznych pomaga jednostce budować i utrzymywać wiele elementów życia, takich jak:

- Lepsza komunikacja
- Relacje
- Wydajność
- Kariera
- Szczęście osobiste

Umiejętności społeczne różnią się w zależności od ucznia. Każdy uczeń jest wyjątkowy i potrzebuje pomocy w zakresie różnych rodzajów umiejętności społecznych.

Właśnie tego wymagają dzieci o specjalnych potrzebach: empatii, rozwagi i zrozumienia. W przeciwieństwie do tego, osądzająca postawa, irytacja lub zniecierpliwienie mogą zaostrzyć ich problemy behawioralne, ponieważ będą się czuły, że bez względu na to, co robią (i w końcu kim są), nigdy nie jest to wystarczające lub godne pochwały i uznania.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Umiejętności niewerbalne

Niewerbalne umiejętności społeczne składają się z ***działań, gestów rąk lub ogólnego ruchu w otoczeniu społecznym***. Jednak duża część komunikacji składa się z języka ciała. W rzeczywistości dzieci zazwyczaj zachowują się w różnych środowiskach.

Twoje dziecko może mieć problemy z nawiązywaniem i utrzymaniem przyjaźni z powodu niewerbalnych wskazówek.

Niewerbalne wskazówki takie jak te mogą wskazywać, że jesteś otwarty na kontakt społeczny:

- Uśmiechnięty
- Kontakt wzrokowy
- Przyjazne gesty rąk

Niewerbalne wskazówki poniżej mogą wskazywać na to, że czujesz się niekomfortowo w danej sytuacji społecznej:

- Odwrócenie się od osoby
- Trzymanie rąk przy boku lub skrzyżowanych przed sobą
- Nie nawiązywanie kontaktu wzrokowego, gdy inna osoba mówi

Większość niewerbalnych umiejętności społecznych dzieje się poza naszą świadomością, dlatego istotne jest, aby nauczyć dzieci bycia świadomym swoich działań podczas obsługi wydarzeń społecznych.

Możesz pomóc dziecku o specjalnych potrzebach zrozumieć, co mówisz, używając gestów, takich jak kiwanie głową, wskazywanie i skupiony kontakt wzrokowy. Szczególnie na początku, gesty te mogą wymagać przedłużenia lub nadmiernego podkreślenia, aż dziecko nauczy się je rozumieć. Wszystkie dzieci lubią reagować na przesadne komunikaty niewerbalne własnymi ruchami i gestami, więc łatwo uczynić z procesu uczenia się zabawną grę.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

***Rysunek 39**. Komunikacja niewerbalna w formie wideo. Źródło: Amanda Guzman*
Link: https://www.youtube.com/watch?v=SKhsavlvuao

Kliknij na ten **3-minutowy film,** aby dowiedzieć się więcej o komunikacji niewerbalnej!

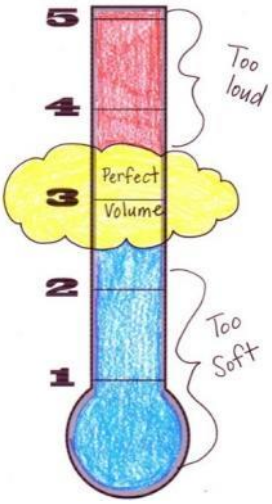
Umiejętności werbalne

Twój ton głosu pokazuje twój stan emocjonalny, a ty możesz nawet nie zdawać sobie z tego sprawy. Na przykład, mówienie bardzo cicho lub monotonnie może sugerować, że jesteś nieśmiały, nieszczęśliwy lub niewygodny.

Kiedy dziecko o specjalnych potrzebach jest skonfrontowane z sytuacją społeczną, może stworzyć barierę obronną i walczyć o znalezienie sposobu na połączenie się z innymi dziećmi.

Osoby z problemami komunikacyjnymi i społecznymi mogą nauczyć się kontrolować i modulować natężenie głosu; ważne jest jednak, aby upewnić się, że właściwie rozumieją poziomy odpowiadające różnym sytuacjom. Można użyć termometru do określenia "temperatury emocjonalnej".

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



***Rysunek 40**. Termometr. Źródło: do2learn.com*

***Rysunek 41**. Video Supporting Communication - jak wspierać efektywną komunikację. Źródło: Kids Included Together Link: https://www.youtube.com/watch?v=POdoNtLSMFE*

Kliknij na ten **3-minutowy film,** aby dowiedzieć się więcej o wspieraniu komunikacji u dzieci z SPE!

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Potrzebne umiejętności społeczne

Zakres najbardziej pożądanych umiejętności społecznych:

- **Współpraca** - właściwe współdziałanie z innymi (np. dzielenie się i zmiana)
- **Uczestnictwo** - podejmowanie prób wykonania zadania, nawet jeśli może być ono trudne
- **Być cierpliwym** - słuchać i czekać na swoją kolej
- **Pomaganie innym** - buduje umiejętności interpersonalne typu "giveback"
- **Podążanie za wskazówkami** - buduje charakter i szacunek dla innych
- **Trzymanie się zadania** - buduje koncentrację i wytrwałość
- **Akceptacja różnic** - uczy różnorodności i znaczenia różnic
- **Słuchanie** - pomaga uczniowi nauczyć się być "aktywnym słuchaczem"
- **Komunikacja i interakcja** - szanuj innych, a oni powinni szanować Ciebie
- **Chwalenie innych** - uczy uczniów, by nie "dołować" innych i dawać im znać, co zrobili dobrze
- **Bycie uprzejmym i grzecznym** - pomaga uczniom nauczyć się, jak współdziałać z innymi.
- **Stosowanie dobrych manier** - podczas rozmowy, jedzenia lub w miejscach publicznych
- **Szanować** - siebie i innych, przyjmować odpowiedzialność za to, co mówimy i robimy oraz być prawdomównym i uczciwym

Form niepełnosprawności jest mnóstwo i mogą się one objawiać na różne sposoby. Warto pamiętać, że każda z form niesie ze sobą pewne unikalne wyzwania, zwłaszcza w kontaktach z ludźmi.

Na przykład problemy fizyczne, upośledzenie umysłowe lub problemy behawioralne mogą uniemożliwić dziecku nawiązanie więzi z rówieśnikami.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

***Rysunek 42**. Wideo Wszystko o umiejętnościach społecznych dla dzieci! Źródło: Mylemarks*
Link: https://www.youtube.com/watch?v=Myf2CUx9E60

Kliknij na ten **6-minutowy film,** aby dowiedzieć się więcej o wybranych umiejętnościach społecznych!

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

2.2 Wskazówki dotyczące nauczania umiejętności społecznych

Nie próbuj uczyć wszystkich umiejętności naraz. Wybierz jedną konkretną umiejętność i skup się na niej. Kiedy konkretna umiejętność zostanie wyjaśniona (na czym polega), wtedy naucz tej umiejętności. Możesz przeprowadzić burzę mózgów, jak dana umiejętność będzie wyglądać i brzmieć. Dostosuj swoje narzędzia i metodę (metody) do danej grupy lub osoby. Nie popędzaj nikogo.

Kiedy uznasz, że nauczyłeś się tej umiejętności właściwie i poświęciłeś tej części zadania wystarczającą ilość czasu, przećwicz ją. Na koniec pozwól uczniom używać nowo nauczonej umiejętności w ciągu dnia w różnych ustawieniach. Staraj się zmieniać ustawienia.

Jeśli Twoje dziecko łatwo się przytłacza, daj mu dodatkowy czas na przyswojenie tego, czego się uczy. Wprowadzaj je w nowe rzeczy stopniowo i daj mu "spokojną przestrzeń", aby uniknąć przytłoczenia.

Jeśli Twoje dziecko potrzebuje więcej stymulacji, upewnij się, że dostaje więcej czasu na zabawę na zewnątrz. Zapewnij im wiele aktywności fizycznych, które stymulują ich umysł i ciało. Pozwól mu skakać na trampolinie, bawić się plasteliną lub słuchać muzyki.

Ogólnie rzecz biorąc, rozwijanie umiejętności społecznych twojego dziecka wymagałoby wiele czasu i praktyki. Jako rodzic lub opiekun, najlepszym sposobem, aby pomóc dziecku w nauce jest dać mu miłość. Wspieraj poczucie własnej wartości i uprość swój język do ich poziomu. Nie zapominaj o świętowaniu kamieni milowych swojego dziecka. Chwal i komplementuj je, gdy jest to właściwe, aby wzmocnić pozytywne zachowanie. **Nie zapominaj - *ćwicz cierpliwość, bądź konsekwentny, bądź wzorem do naśladowania*.** Przede wszystkim jednak, niech wszystko będzie zabawą dla Ciebie i Twojego dziecka.

Wzmocnienie umiejętności jest jedynym sposobem, by pomóc uczniom nauczyć się i zapamiętać daną umiejętność. Można to zrobić poprzez włączenie nowej umiejętności do codziennych czynności.

<u>Działania mające na celu poprawę umiejętności społecznych u uczniów ze SPE</u>

Istnieje wiele taktyk, aby pomóc dziecku poprawić umiejętności społeczne, a metoda powinna być dostosowana do zindywidualizowanych zdolności każdego dziecka. Oto kilka pomysłów.

- **Zabawa równoległa** - W tym ćwiczeniu Twoje dziecko będzie się bawić z innym dzieckiem, ale obok siebie. Pozwala im to przyzwyczaić się do myśli, że inne dzieci są wokół nich bez faktycznej interakcji, a każde dziecko bawi się osobną zabawką lub przedmiotem.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- **Dzielenie się** - Tak, to, co twoja matka krzyczała na ciebie przez lata, jest podstawową częścią nauki. Oznacza to robienie czegoś z innym dzieckiem w tym samym czasie, przy czym każde dziecko otrzymuje równy udział.

- **Zmienianie się** - Kiedy dziecko o specjalnych potrzebach czuje się komfortowo z ideą dzielenia się, nadszedł czas, aby pozwolić mu na zabawę na zmianę z innym dzieckiem. Pozwoli im to na zastosowanie odpowiednich działań i dostosowanie zachowania w razie potrzeby.

- **Gra kooperacyjna** - pozwala na ustalenie zasad gry, aby pomóc dziecku nauczyć się grać w ramach wymagań gry. Wszyscy będą przestrzegać tego samego zestawu zasad, co pokazuje dziecku prawidłowy sposób interakcji z innymi dziećmi.

Więcej przykładów .....

- **Bitwa na wzrok -** Aby pomóc dziecku w tym problemie sensorycznym, możesz rozpocząć konkurs gapienia się. Pozwól dziecku wpatrywać się w Twoje oczy przez co najmniej 5-10 sekund i stopniowo wydłużaj ten czas. Jeśli dziecko jest w stanie utrzymać wzrok na tobie po ustalonym czasie, możesz nagrodzić je pozytywnym wzmocnieniem. Pochwal je lub daj mu żeton za to, że świetnie sobie radzi.

  Może się jednak okazać, że Twoje dziecko nie będzie w stanie długo się na Ciebie gapić. Nie stresuj swojego dziecka bardziej niż to, co czuje teraz, zmuszając je do wpatrywania się w ciebie. Zamiast tego spróbuj umieścić parę naklejanych oczu na swoim czole i zachęć dziecko, aby zamiast tego patrzyło tam.

- **Gra na twarze -** Zacznij od łatwych do skopiowania działań. Dotknij swojego nosa. Obejmuj swoją twarz. Przewróć oczami. Wystaw język. Gdy dziecko będzie w stanie Cię skopiować, przejdź do robienia zabawnych min. Ponieważ dzieci z autyzmem mają trudności z odczytywaniem emocji, możesz pomóc im się z tym zapoznać, pokazując to. Wymodeluj, jak wyglądają różne wyrazy twarzy danej osoby i każ im cię naśladować.

- **Gra w imiona -** Aby zagrać w tę aktywność, zbierz każdego z członków swojej rodziny w kręgu. Tak, aby wszyscy mogli się nawzajem widzieć. Zacznijcie od wypowiedzenia swojego imienia wskazując na siebie. Przejdź do następnej osoby po swojej prawej stronie, aby zrobić to samo, aż wszyscy skończą.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- **Etykieta gry -** Aby wykonać to ćwiczenie, musisz wybrać dowolną grę, którą Ty lub Twoje dziecko lubi, na przykład grę planszową. Zanim gra się rozpocznie, są trzy rzeczy, które dziecko musi zrobić.

  1. Podać rękę swojemu przeciwnikowi.
  2. Spójrz w oczy swojego przeciwnika (lub jego twarz, jeśli czuje się nieswojo).
  3. Powiedz słowa: "Powodzenia".

  Po zakończeniu gry gracze zrobią to samo. Jednak zamiast mówić "Powodzenia", powinni wypowiedzieć słowa: "Dobra gra".

- **Wydrukuj i odtwórz karty emocji -** Odczytywanie emocji to kolejny problem sensoryczny wśród dzieci z ASD lub niepełnosprawnością intelektualną. Wydrukuj kilka wybranych emocji (np. zły, zaskoczony, smutny, podekscytowany, ciekawy, znudzony itp.) Nie przejmuj się, jeśli Twoje dziecko utknie na danym typie emocji, bo nie może go zapamiętać. Pomóż im, podając kontekst tego, co dana emocja oznacza. Wykonaj to ćwiczenie kilka razy, aby zapoznać je z różnymi emocjami i uczuciami.

- **Modelowanie wideo -** Do nauczania umiejętności społecznych dziecka z ASD lub niepełnosprawnością intelektualną można również wykorzystać filmy wideo. Ta czynność to dobry sposób na zapoznanie ich z nowymi rzeczami lub danie im wyobrażenia o różnych sytuacjach społecznych.

  Na przykład, jeśli chcesz przyprowadzić dziecko na strzyżenie, a ono czuje się z tym niekomfortowo, znajdź filmik z tej samej sytuacji i pokaż mu go. Pozwól im obserwować, co się dzieje. Pytaj dziecko o to, co widzi. Wskazuj na mimikę twarzy ludzi. W ten sposób pomożesz dziecku oswoić się z tą samą sytuacją. Dasz mu również pomysł, jak się odpowiednio zachować.

- **Opowiadaj im historie społeczne -** Historie społeczne to działanie oparte na terapii, mające na celu poprawę rozumienia przez dziecko właściwych zachowań. Polega również na nauce prawidłowych reakcji w otoczeniu społecznym.

  Historie społeczne lub skrypty społeczne, uczą dzieci z autyzmem właściwego zachowania, którego oczekuje się od nich w określonych ustawieniach. Ustawienia mogą być różne, jak plac zabaw, gabinet lekarski, supermarket, szkoła itp.

- **Dawaj przykład i stań się wzorem do naśladowania -** Zrób wszystko, co w Twojej mocy, aby modelować pozytywne zachowania swoim dzieciom - z autyzmem lub bez - zwłaszcza gdy wchodzisz w interakcje z innymi.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Bądź uosobieniem. Zaangażuj ludzi w small talk. Od czasu do czasu rozmawiaj z nimi z przyjaznym uśmiechem. Patrz ludziom w oczy. Bądź uprzejmy. Z czasem zauważysz, że Twoje dziecko też będzie naśladować to, co Ty robisz.

Należy również poświęcić czas na wyjaśnienie dziecku, co robimy i dlaczego. Być może będziesz musiał powtórzyć zadanie i zasady kilka razy. Ale im więcej będziesz to robić, tym bardziej Twoje dziecko zapozna się z odpowiednimi umiejętnościami społecznymi, których potrzebują. Pomożesz im znaleźć sposób na zaprzyjaźnienie się i nawiązanie kontaktów z innymi.

- **Odgrywanie ról -** W tym celu należy odegrać znaną scenę lub powtórzyć sytuacje, które już się wydarzyły. Przedyskutuj z dzieckiem różne sposoby radzenia sobie z danymi sytuacjami, zwłaszcza jeśli wystąpią one w przyszłości.

  Kluczem do wykonania tej czynności z zakresu umiejętności społecznych jest bycie konsekwentnym. Trzeba często ćwiczyć z dzieckiem, aby pomysły i zasady się do niego przykleiły.

Rysunek 43. Wideo Getting My Haircut: A Social Story for Children with Aspergers and High-FunctioningAutism.

Źródło: Mgr Mark Hutten Link: https://www.youtube.com/watch?v=AbM7sEgozzA

Rysunek 44. Wideo Rethink AutismTip: Turn a Haircut into a Fun Activity. Źródło: Rethink

Link: https://www.youtube.com/watch?v=UDj-blkc-2Y

Kliknij na **dwie powyższe modelki wideo,** aby zobaczyć fryzurę!

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

2.3 Narzędzia i zasoby do poprawy umiejętności społecznych u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Osoby z autyzmem i różnymi innymi formami niepełnosprawności często potrzebują dodatkowej pomocy i środków przeznaczonych na pomoc w nauce umiejętności społecznych. Jeśli nawiązywanie znajomości wydaje się być trudnym wyzwaniem, nie martw się. Istnieją narzędzia, które pomogą nauczyć Twoje dziecko lub nastolatka strategii ćwiczenia umiejętności społecznych.

Zabawki

Niewątpliwie zabawki pomagają w rozwoju społecznym dzieci z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Jeśli Twoje dziecko zmaga się ze swoimi umiejętnościami społecznymi, wprowadzenie zabawek i gier może pomóc mu poprawić swoje zachowanie, nawet jeśli nie zdaje sobie z tego sprawy.

- **Gather Round Dinner Game**

Ta gra łączy zabawę i jedzenie do doświadczenia obiadowego. Ta gra po prostu potrzebuje żywności i rodziny, aby rozpocząć. Naciśnij przycisk na górze i twój następny kęs jedzenia może być warzywem lub może będziesz musiał opowiedzieć o swoim najbardziej żenującym momencie dnia.

- **Zatswho**

Zatswho pozwala wsunąć zdjęcia do miękkiej, elastycznej ramki, która ułatwia przenoszenie, a jednocześnie chroni zdjęcie przed małymi rączkami. Dzieci mogą uczyć się o bliskich i dalekich z opiekunem lub odwracać ramki, aby uczyć się kształtów, dopasowywania lub sekwencjonowania, gdy dzieci rosną!

- **My Friendship Bracelet Maker**

My Friendship Bracelet Maker mieści do 10 sznurków (i utrzymuje je w porządku) do tworzenia skomplikowanych bransoletek dla bardziej zaawansowanych twórców bransoletek lub artystów. Młodzi projektanci akcesoriów mogą również użyć tylko 3 sznurków do bardziej tradycyjnego podejścia do tworzenia bransoletek, którymi mogą podzielić się z przyjaciółmi!

- **My first daily planner**

My Daily Planner organizuje daty, pory roku i pogodę, aby pomóc dzieciom zaplanować dni, a nawet zawiera uczucia, aby zachęcić je do wyrażenia swoich nastrojów. Wszystkie elementy są przymocowane za pomocą rzepów do materiałowego planera z kieszeniami do przechowywania wszystkich elementów.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

- **Kulki Waboba**

Waboba czyli "wodne piłki do odbijania" służą do aktywnej zabawy w wodzie o głębokości od kolan do pasa. Rzucanie piłką uczy dzieci zasad przyjmowania pozycji i zwracania uwagi na innych. Wszystkie te elementy są niezbędne w zdrowej wymianie społecznej. Każda piłka zapewnia inną odmianę zabawy w wodzie, aby dopasować się do potrzeb każdego - piłki Extreme, Pro, Surf i Blast niesamowicie odbijają się od wody z pluskiem!

Rysunek 45. Logo firmy Waboba balls. Źródło: firendshipcircle.org

Dzieci mają możliwość rozwoju społecznego podczas zabawy z przyjaciółmi, rodzeństwem i opiekunami w wielu środowiskach.

Każde dziecko rozwija umiejętności społeczne, ale promowanie zabawy może wspomóc reakcje i odpowiedzi dziecka w sytuacjach społecznych.

Roboty

Roboty społeczne pełnią kilka ważnych ról i korzyści w terapii dzieci z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Zostały zaprojektowane tak, aby przyjmować wiele ról, nawet w ramach tej samej sesji terapeutycznej. Poprzez gry i zabawy, roboty mogą wchodzić w interakcje z dziećmi, aby trenować ich umiejętności, wywoływać określone, pożądane zachowania oraz dostarczać zachęty i pozytywnej informacji zwrotnej po pomyślnym wykonaniu zadania. Na podstawie przeglądu literatury, autorzy skategoryzowali kilka ról tych robotów: Jako ***Agent Diagnostyczny***, Jako ***Przyjazny Towarzysz Zabawy***, Jako ***Agent Elicytujący Zachowania***, Jako ***Mediator Społeczny***, Jako ***Aktor Społeczny***, Jako ***Osobisty Terapeuta***.

Ponieważ wiele projektów badawczych wykazało, że wykorzystanie robotów w terapii autyzmu jest korzystne, rośnie liczba badaczy zainteresowanych przełożeniem tych ustaleń na rzeczywistą integrację robotów w środowisku terapeutycznym. Przede wszystkim projekt Emilii Barakowej (Wiki Therapist) uznaje rolę terapeuty i stara się poprawić zdolność terapeutów do programowania robotów poprzez łatwe w użyciu graficzne środowisko programowania (TiViPe); bada rolę terapeutów jako twórców narzędzi typu robot, promuje społeczne aspekty programowania w oparciu o społeczność internetową terapeutów i praktyków robotów.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

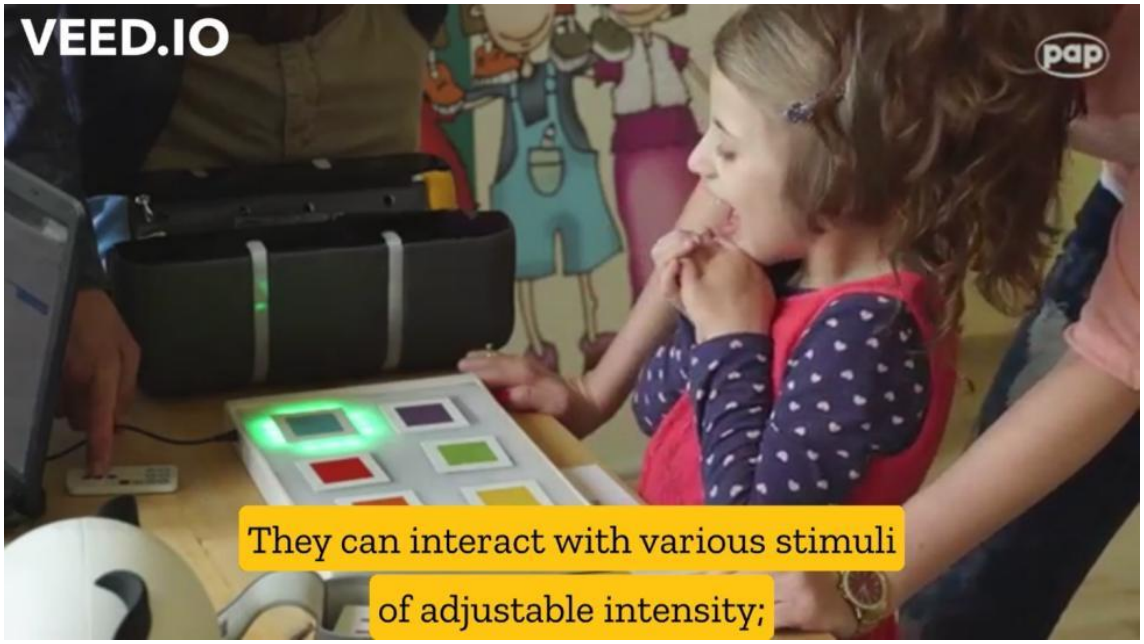
Ponieważ wielu badaczy przyznaje, że rzeczywista terapia obejmuje interakcję pomiędzy trzema stronami (robotem, pacjentem i terapeutą), badacze stworzyli termin ***Therapist-in-the-Loop (terapeuta w pętli***), gdzie rola terapeuty jest podkreślana i kontrolowana oraz zachęca się do modyfikacji terapii. Badacze stwierdzają, że istnieje potrzeba, aby terapeuci sami kontrolowali roboty (choć głównie poprzez interfejs typu Wizard of Oz) oraz śledzili postępy terapii i mierzyli jej skuteczność. Jako potrzebę podaje się również rolę uczenia się i rozwijania zachowań robotów.

Rysunek 46. Interakcja pomiędzy robotem a dzieckiem. Źródło: www.icsr2022.it

Temat uproszczenia programowania robotów społecznych i terapeutycznych był badany na Politechnice Wrocławskiej (Polska). Skupiono się na programowaniu sekwencji działań społecznych w celu stworzenia znaczących zachowań, takich jak roboty opowiadające historię lub rozpoznające obiekty i reagujące na nie. Twórcy Social Robotic Toolkit wykorzystali alternatywną, namacalną, metodę programowania, w której sekwencja poleceń lub poleceń warunkowych może być narysowana na papierze i przedstawiona systemowi wizyjnemu robota. Namacalne programowanie graficzne jest coraz częściej wykorzystywane do programowania robotów i urządzeń typu Internet-of-things, głównie dlatego, że zapewnia skuteczniejszy sposób ułatwienia zrozumienia podstawowych koncepcji programistycznych potrzebnych do tworzenia użytecznych programów. Również kilka robotów edukacyjnych wykorzystuje podejście graficzne do nauczania programowania, przede wszystkim ***Choregraphe dla NAO i Pepperrobots***, ***EV3 Programmer App do programowania LEGO Mindstorms***i ***Scratch for Arduino***do programowania robotów opartych na Arduino. Open source Robot Operating System (ROS) w połączeniu z Snap! Graphical programming został zaprezentowany przez zespół z Politechniki Łódzkiej w ramach projektu Roboterapia. Dzięki zastosowaniu ROS, różne urządzenia i programy mogą tworzyć heterogeniczny zestaw programowalnych węzłów, dostępnych w interfejsie użytkownika. Inicjalizacja każdego urządzenia może odbywać się również poprzez webowy GUI (Graphical User Interface), ponieważ ma on możliwość wysyłania plików tekstowych i multimedialnych (takich jak głosy robotów) bezpośrednio z przeglądarki. To dodatkowo ułatwia rozwój, ponieważ transport danych i konfiguracja jest przejrzysta dla użytkowników. Dodatkowe węzły zostały podłączone w trakcie projektu (takie jak generowanie głosu podczas korzystania ze scenariusza typu Wizard-of-oz), ale nadal przy użyciu prostego GUI.

Najnowsze badania Mai Matarić i jej zespołu z University of Southern California pokazują, że roboty domowe mogłyby uzupełnić pracę ludzkich terapeutów, przejmując bardziej powtarzalne czynności treningowe, a AI (sztuczna inteligencja) mogłaby pomóc w indywidualizacji doświadczenia. Zespół stworzył model uczenia maszynowego, który

wykorzystuje dane audio i wideo, takie jak dialog i kontakt wzrokowy, z interakcji dzieci autystycznych z robotem, aby przewidzieć, czy są one zaangażowane w daną czynność treningową. Jeśli nie są, robot mógłby zareagować i zaangażować je ponownie, aby utrzymać ich uwagę na ćwiczeniach terapeutycznych przez dłuższy czas. Badanie zostało jednak przeprowadzone z wykorzystaniem danych zebranych od robotów, które mieszkały z dziećmi w ich domach przez okres miesiąca. W przeciwieństwie do tego, większość innych badań do tej pory była ograniczona do krótkich skal czasowych i kontrolowanych ustawień laboratoryjnych.



***Rysunek 47**. Projekt wideo "Roboterapia". Źródło: Polska Agencja Prasowa S.A.*

Link: https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C955927%2Croboterapia---interaktywne-gry-i-zabawki-pomagaja-w-terapii-sensorycznej-dzieci.html

Kliknij tutaj, aby obejrzeć film o wykorzystaniu robotów do nauki umiejętności społecznych

Do przykładowych urządzeń, które powstały w ramach projektu Roboterapia należą: ***SensorBox***, ***Smart Sleeve***, ***Blocks, mata sensoryczna***, ***miękki robot PANDA*** czy ***interaktywna poduszka***. Przede wszystkim urządzenia te są programowalne. Terapeuci mogą zmieniać sposób ich działania, aby dostosować je do terapii konkretnego dziecka lub uwzględnić postępy w terapii. Mogą wchodzić w interakcję z różnymi bodźcami o regulowanej intensywności; może to być dźwięk, światło, temperatura, może to być wibracja lub ruch.

Inne urządzenia cyfrowe

Rodzice obserwujący dzisiejsze dzieci grające godzinami w bezmyślne i samotne gry wideo mogą się martwić, że urządzenia cyfrowe odciągają je od interakcji społecznych z rówieśnikami. Obawy te są jeszcze większe w przypadku rodziców dziecize spektrum autyzmu (ASD) i innymi niepełnosprawnościami intelektualnymi, ponieważ wydaje się, że istnieje głęboka rozbieżność między (często obsesyjnymi) pragnieniami dziecka dotyczącymi korzystania z technologii, a jego potrzebą zaangażowania społecznego z innymi ludźmi w celu pokonania wyzwań związanych z umiejętnościami społecznymi.

Aby zwiększyć umiejętności i kompetencje społeczne dziecka z ASD lub ID, możemy zastosować podejście **BYOD (Bring-Your-Own-Device)** lub **BYOT (Bring-Your-Own-Technology),** które ma na celu wykorzystanie dowolnej formy technologii w bardzo owocny i efektywny sposób do dowolnych celów edukacyjnych. Podejście to odnosi się do możliwości korzystania z urządzenia będącego własnością danej osoby, zamiast wymogu korzystania z oficjalnie dostarczonego sprzętu, w określonym celu zdefiniowanym przez dostawcę usług edukacyjnych.

Zaangażowanie technologii i mediów stwarza ekscytującą możliwość zwiększenia umiejętności społecznych, zwłaszcza uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy mają pewne specyficzne deficyty w tych obszarach.

Pomimo pewnych potencjalnych wad, technologia nie jest złą siłą, przed którą powinniśmy próbować chronić nasze dzieci. Technologia to tylko narzędzie. Jej użyteczność lub szkodliwość zależy od tego, jak się nią posługujemy. Dzisiejsza technologia potencjalnie prezentuje nowy, ekscytujący świat możliwości edukacyjnych, które nie istniały jeszcze dekadę czy dwie temu. Musimy jednak strategicznie zadbać o to, by była ona wykorzystywana z korzyścią, a nie szkodą dla rozwoju naszych dzieci. Ponadto niezwykle ważne jest, aby te nowe możliwości uczenia się były odpowiednio oceniane pod kątem ich skuteczności.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

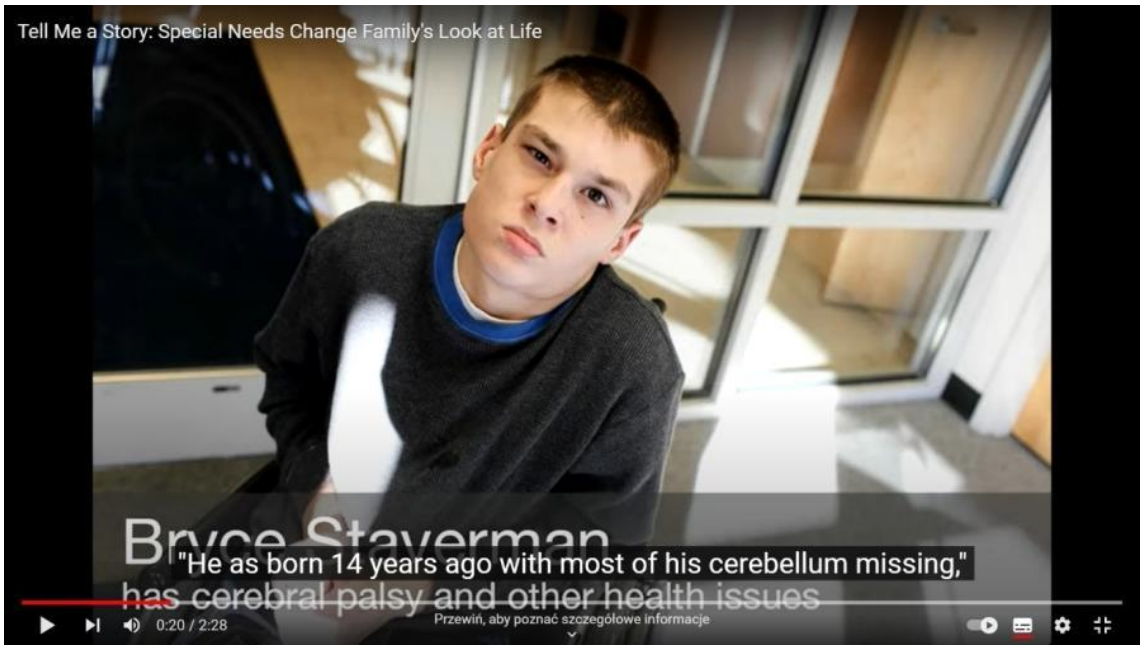
Istnieją co najmniej dwa sposoby włączania komputera i urządzeń cyfrowych do interwencji terapeutycznych dla dzieci z ASD i niepełnosprawnością intelektualną.

- Po pierwsze, urządzenia elektroniczne i tablety mogą być wykorzystywane jako alternatywne/udoskonalające urządzenie komunikacyjne.
- Po drugie, ulubiona gra lub urządzenia elektroniczne mogą być często używane jako nagroda za współpracę w programach behawioralnych. Urządzenia elektroniczne są powszechnie wykorzystywane w pracy z dziećmi z ASD w domu, w szkole i w środowisku terapeutycznym, aby zachęcić lub ułatwić im wykonywanie określonych zachowań.

Niezwykle ważne jest, aby niezależnie od tego, z jakiego urządzenia korzysta dziecko w celu zwiększenia swoich umiejętności i kompetencji społecznych, dane zajęcia były oparte na zainteresowaniach lub pasjach dziecka, ponieważ takie moduły będą o wiele bardziej skuteczne i angażujące. Dlatego terapeuta lub pedagog powinien od samego początku określić potrzeby dziecka.

W ostatnim czasie podjęto szereg innych godnych uwagi działań mających na celu wykorzystanie technologii do zwiększenia umiejętności społecznych. Na przykład, dr Christina Noel w School of Teacher Education, opracowała Klub Minecraft dla osób z ASD i neurotypowych rówieśników, którzy mają wspólne specjalistyczne zainteresowanie grą wideo, Minecraft. Klub pozwala nastolatkom pracować nad wirtualnymi "światami" Minecrafta, które wspólnie stworzyli, jednocześnie ucząc się i ćwicząc sposoby interakcji i pracy z innymi. Innym przykładem jest Secret Agent Society (SAS) opracowany przez dr Renae Beaumont na Uniwersytecie w Queensland (Beumont, 2008). SAS to interaktywna gra szpiegowska, w której dzieci z ASD uczą się o relacjach i emocjach. SAS oferuje sesje w małych grupach dla dzieci w celu omówienia umiejętności społecznych nabytych w grze, a także sesje dla rodziców w celu wspierania rozwijających się umiejętności społecznych dziecka.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



Rysunek 48. Wideo Tell Me a Story: Special Needs Change Family's Look at Life. Źródło: *Cincinnati Children's*

Link: https://www.youtube.com/watch?v=kQqbGqqniZM

Kliknij tutaj, aby obejrzeć film z ciekawą historią dziecka o specjalnych potrzebach.

Książki

Interakcje społeczne nie są łatwe dla dzieci z Zespołem Aspergera, Autyzmem i innymi specjalnymi potrzebami. Wiele dzieci ze SPE musi być uczonych umiejętności społecznych i odpowiedniego zachowania w taki sam sposób, w jaki ich rówieśnicy są uczeni matematyki i ortografii. Pomimo technologii, która w dzisiejszych czasach jest prawdziwym błogosławieństwem w wielu sferach, jednym z najczęstszych sposobów nauczania umiejętności społecznych uczniów ze SPE jest czytanie historii społecznych, które pomagają im zrozumieć, co jest uważane za odpowiednie interakcje, a co nie.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Otwarte zasoby edukacyjne dostarczają wiele konwencjonalnych zasobów tego typu, m.in.: *The New Social Story Book* z ponad 150 najbardziej poszukiwanymi opowiadaniami społecznymi; *The Social Skills Picture Book* z fotografiami uczniów angażujących się w różne rzeczywiste sytuacje społeczne; *Autism and PDD Primary Social Skills Lessons* z historiami wspartymi rebusami i 40 gotowymi scenariuszami lekcji; *100 Stories of Social and Safety Awareness* ze specjalnymi arkuszami danych, które pomagają śledzić postępy dziecka w czasie; lub *Now I Get It – Social Stories* wraz z ilustracjami, które odnoszą się i wyjaśniają wszystko, od aktywności w czasie zabawy do trudnych koncepcji, takich jak zarządzanie gniewem, przejścia czy zachowania publiczne.

Edukatorzy i terapeuci mogą również znaleźć mnóstwo zeszytów ćwiczeń, e-booków i innych kolorowych materiałów, które odpowiadają na wybrane potrzeby i mogą być łatwo dostosowane do specyfiki grupy lub zaburzenia dziecka.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

kwestie

1) Jakie umiejętności można poprawić dzięki REACh (Podejście Relacyjne)?

a. kreatywne myślenie, rozwiązywanie problemów, sekwencyjne uczenie się, współdzielenie uwagi
b. akceptacja innych, celowe działania, pokonywanie przeszkód, gra na instrumentach
c. kontrolowanie emocji, naśladowanie motocykla, umiejętność dzielenia przestrzeni, carpooling

2) Do kolejek niewerbalnych należą:

a. gesty stóp, swobodne i otwarte wypowiedzi
b. śpiewanie karaoke, odwracanie się od osoby
c. kontakt wzrokowy, uśmiechanie się

3) Które z poniższych nie jest przykładem kompetencji społecznej?

a. uczestnictwo, okazywanie dobrych manier
b. bycie uprzejmym, trzymanie się zadania i koncentrowanie się na nim
c. wychwalanie się, bycie skupionym na sobie

4) Podczas nauczania kompetencji społecznych, powinieneś:

a. zapomnieć o cierpliwości i konsekwentności
b. poświęcić wystarczającą ilość czasu na wykonanie zadania
c. nie zachęcać swojego dziecka w żaden sposób

5) Jednym ze sposobów, w jaki Twoje dziecko może poprawić swoje kompetencje społeczne jest m.in:

a. równoczesna gra/zabawa
b. samodzielna gra/zabawa
c. granie w grę netiquette

6) Jakie są dostępne narzędzia i zasoby, które mają na celu poprawę kompetencji społecznych u uczniów z SPE (tych z ASD i/lub łagodnym ID)?

a. Bloki Premack
b. wszelkie zabawki nieinteraktywne
c. aktor społeczny lub terapeuta osobisty (roboty)

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

7) Terapeuta w pętli (in the Loop) oznacza, że:

a. terapia jest dla dziecka pułapką (loop)
b. terapia polega na interakcji pomiędzy robotem, pacjentem i terapeutą
c. rola terapeuty jest umniejszona, a terapia nie jest modyfikowana przez cały okres jej realizacji

8) BYOT oznacza:

a. Trae tu propia tecnología
b. Rompe tu propia timidez
c. Trae tu propia tablet

9) Przynieś swoją własną technologię (Bring Your Own Technology)

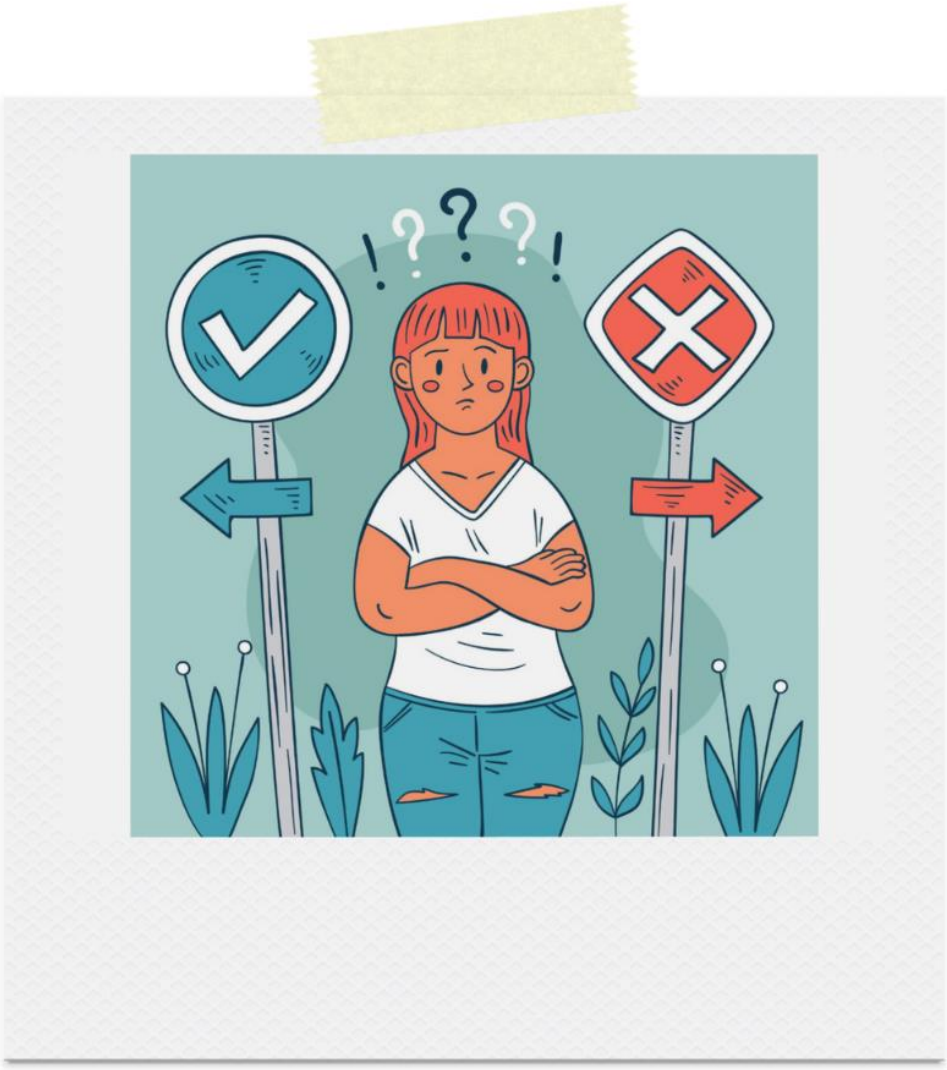
a. Urządzenia powinny odwracać uwagę dzieci z SPE od danego zadania.
b. Urządzenia powinny zastępować dziecku jego zainteresowania czy pasje, a jednocześnie nie powinny wpływać na jego samokontrolę.
c. Każde urządzenie elektroniczne może być wykorzystywane jako środek komunikacji i może być często używane jako nagroda za współpracę w programach behawioralnych.

10) Historyjki z życia wzięte ….

a. w żadnym wypadku nie powinny zawierać ilustracji ani zdjęć.
b. mogą pomóc uczniom z SPE zrozumieć wybrane wzorce zachowań.
c. nie odpowiadają rzeczywistym sytuacjom społecznym.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

3. Porady i wyzwania związane z integracją o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych



Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Opis modułu

Celem tego modułu jest uświadomienie korzyści i trudności, jakie wychowawcy napotkają podczas nauczania klasy, w której są uczniowie z trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Nie chodzi nam o to, że posiadanie w klasie uczniów o różnych rodzajach potrzeb edukacyjnych jest szkodliwe, ale raczej o to, że wcześniejsze przygotowanie i wiedza o tych trudnościach jest konieczna i będzie wymagała zajęcia się nimi w ich kontekście.

Jako punkt wyjścia przedstawiono definicję uczniów z potrzebami edukacyjnymi, a jako punkt końcowy pozwala specjalistom poznać możliwości edukacji włączającej.

***Rysunek 49**: Zdjęcie końcówki. Źródło: Freepick*

Działanie polegające na włączeniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) do klas ogólnodostępnych nazywa się integracją. Pozwala to im uczyć się razem z uczniami bez SPE. Dla większości ludzi takie podejście integracyjne wydaje się być sytuacją korzystną dla obu stron. Na przykład, podczas gdy dzieci ze SPE nabywają umiejętności społecznych w dorosłym życiu poprzez obserwację i naśladowanie swoich rówieśników, uczniowie bez SPE stają się bardziej tolerancyjni dzięki zróżnicowanemu środowisku klasowemu. Jednak proces ten nie jest tak prosty, jak może się wydawać na pierwszy rzut oka. Dlatego w tym module przyjrzymy się bliżej trudnościom i wskazówkom dotyczącym integracji dzieci ze SPE w szkołach ogólnodostępnych, aby ułatwić to nieco wychowawcom.

Uczniowie SPE mogą być czasami myleni z uczniami, którzy potrzebują szczególnego wsparcia edukacyjnego. Z tego powodu konieczne jest określenie rodzajów występujących specjalnych potrzeb. Niektóre z najczęściej występujących (UOC, 2020) to:

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Sensory or physical needs

Intellectual giftedness

Intellectual or cognitive disability

Mental, behavioural, or communication disorders

Specific social or emotional difficulties

Dysfunctional socio-familial situation

Other cases of maladjustment: cultural, linguistic…

To tylko kilka przykładów, ale jest ich więcej lub może się zdarzyć, że uczeń ma więcej niż jedną potrzebę.

Wczesne wykrywanie jest bardzo ważne. Możemy powiedzieć, że uczniowie mają SPE, jeśli robią znacznie wolniejsze postępy niż reszta kolegów z klasy. Aby to ustalić, musimy zebrać informacje zarówno od specjalistów, jak i rodziców, które wraz z oceną psychoedukacyjną dostarczą nam diagnozy sytuacji ucznia.

Następnie dowiemy się, jakie rady mogą być udzielane zarówno rodzicom, jak i specjalistom w zakresie SPE.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

3.1 Zalety

Istnieje kilka korzyści, które promują edukację włączającą w różnych obszarach życia uczniów:

Social interaction from an early age is both necessary and useful for a caring and ethical society.

It builds learning in values towards the development of the whole person and thus to develop into independent and sensible adults.

Increases the self-esteem of both teachers and people with disabilities.

From an early age, awareness of the social commitment of the pupils' families and professionals to a tolerant relationship is raised.

Inclusive education is synonymous with an education of the future. This means that people who practice it will have the opportunity to be prepared for new challenges in any field of work.

3.2 Pułapki/ wyzwania

Jak wspomniano powyżej, integracja dzieci ze SPE i bez nich w klasach ogólnodostępnych niesie ze sobą pewne korzyści, jak i pułapki. W tej części wspomnę o niektórych z nich, by przygotować pracowników oświaty na wyzwania, z jakimi mogą się spotkać, pracując w klasie z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i bez takich potrzeb. HueiLan Wang (2009) zaobserwował, że nauczyciele podobno borykają się z takimi problemami, jak wybór odpowiedniego tempa podczas wprowadzania nowych pojęć lub wykonywania ćwiczeń, wdrażanie odpowiednich stylów uczenia się, decydowanie o rozmieszczeniu miejsc siedzących i rozdzielanie indywidualnej uwagi tak, by żaden z uczniów nie czuł się zaniedbany lub wykluczony.

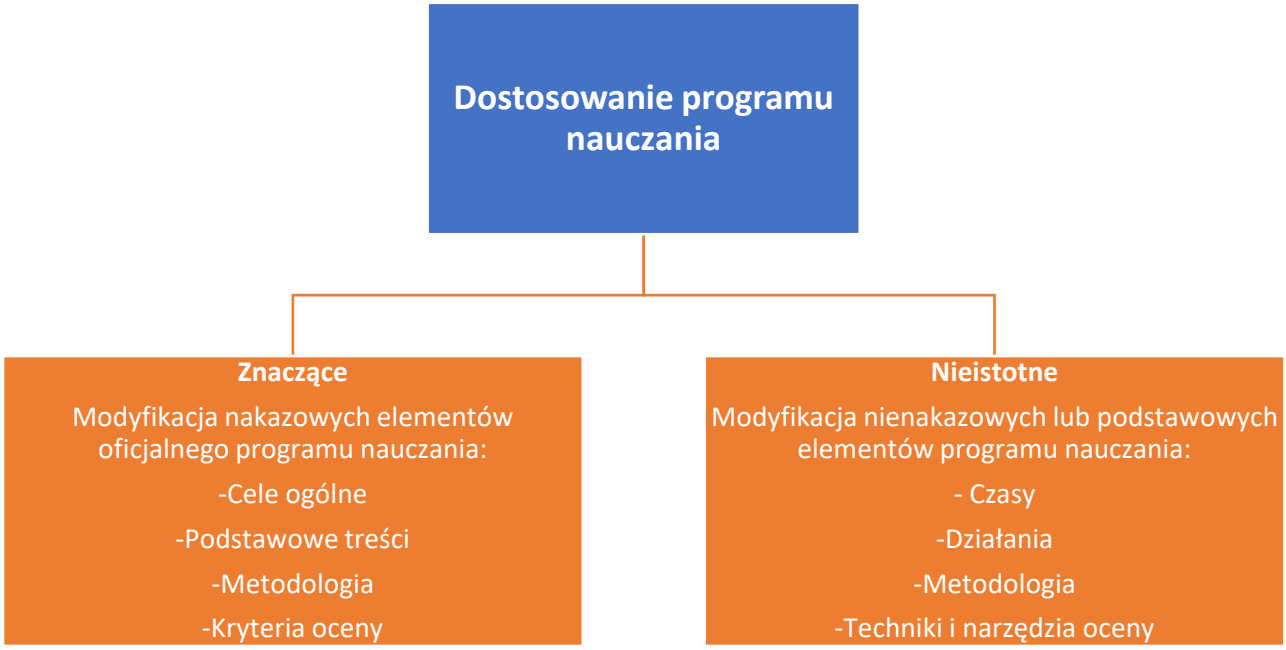
Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Niektóre z pułapek to:

- **Duża liczba uczniów przypadająca na nauczyciela,** co utrudnia nauczycielowi poświęcenie uczniom o różnych potrzebach uwagi, której wymagają.
- **Brak przygotowania** niektórych nauczycieli w różnych dziedzinach do wspierania wszystkich uczniów w sensownym uczeniu się i do większej personalizacji nauczania.
- **Brak interwencji rodzin** spowodowany brakiem komunikacji. Jeśli nie ma dobrej komunikacji, uczeń nie otrzyma jednakowego wychowania w szkole i w domu, a tym samym proces wychowawczy, który powinien być kontynuowany poza szkołą, będzie utrudniony i nie zostaną osiągnięte cele szczegółowe.
- **Niewłaściwe dostosowanie do szkoły** jest kolejną przeszkodą. Innymi słowy, głównym beneficjentem musi być uczący się, który musi osiągnąć podstawowe cele. Jeśli szkoła nie jest przygotowana lub nie posiada środków, aby zaspokoić potrzeby uczącego się, będzie zmuszona nie polegać na nim w pewnych działaniach.
- Kolejna trudność związana jest z **osiągnięciami w nauce**. Jeśli dzieci z SPE przyjmą ten sam rodzaj programu nauczania, mogą zostać w tyle i nie nadążyć, ponieważ mogą potrzebować instrukcji w innej formie lub specjalnego sprzętu. Dzieci z SPE potrzebują więcej uwagi, co może negatywnie wpłynąć na resztę uczniów.

  Ten rodzaj uwagi jest rozwiązany, gdy nauczyciel wspomagający przychodzi do zwykłej klasy, aby pomóc uczniowi z SPE i z indywidualnymi dostosowaniami programowymi, które mogą być znaczące i nieznaczące.
  - Znaczące indywidualne dostosowania programu nauczania zmieniają elementy oficjalnego programu nauczania, takie jak cele, kompetencje, treści i kryteria oceny.
  - Nieznaczące adaptacje indywidualne modyfikują takie elementy jak czas, czynności, metodologia, techniki i instrumenty oceny itp.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



W tym celu należy najpierw zidentyfikować trudności w rozwoju naukowym lub zachowaniu dzieci, które wpływają na ich osobiste osiągnięcia. Czasami trudności te mogą pojawić się w środowisku rodzinnym, co może mieć negatywny wpływ na zachowanie dzieci. W następnej kolejności należy zwrócić się o indywidualną diagnozę do szkolnego psychologa edukacyjnego, aby ustalić odpowiednie mechanizmy wsparcia. Na koniec ustalić kontynuację wsparcia ze strony szkoły poprzez wspomniane wyżej dostosowania.

Nawet jeśli wszystkie te trudności można rozwiązać dzięki wspomnianym rozwiązaniom, należy pamiętać, że najważniejsza jest socjalizacja. W ośrodku edukacyjnym, a zwłaszcza w klasie, dzieci uczą się dzielić, wygrywać i przegrywać. Pamiętaj, że dzieci powinny wchodzić w interakcje nie tylko z dorosłymi, ale także z dziećmi w ich wieku.

3.3 Porady i strategie

Poprzednio przyjrzeliśmy się pewnym specyficznym poradom dotyczącym różnych trudności. W tej części podzielimy się kilkoma wskazówkami i strategiami dla wychowawców zaproponowanymi przez Jima McClafferty'ego (n.d.) i innych, aby dostarczyć wam sugestii, które warto zastosować w waszej klasie.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

1. Zawsze, gdy uczniowie mają wykonać zadanie grupowe, należy połączyć w **pary lub grupy** uczniów ze SPE i dzieci bez tego zaburzenia, by mogli pracować razem i integrować się. Ponadto będzie można ich wspólnie ocenić, wiedząc, że każdy uczeń wykonał zadanie na innym poziomie.
2. **Nie należy zmieniać planów lub rutyn** w ostatniej chwili. Chociaż nie jest to duża niedogodność lub problem dla dzieci bez SPE, kiedy to robisz, rutyny są o dużym znaczeniu dla dzieci z autyzmem. Jeśli więc musisz wprowadzić zmiany, poinformuj o tym dzieci i przygotuj je wcześniej do zmian.

***Rysunek 50**. Grupa osób. Źródło: Freepik*

3. Nie ustawiaj stołów w okręgu. Zamiast tego ustaw **je w rzędzie**. Taki układ zapewnia uczniom z autyzmem ich osobistą przestrzeń, a uczniowie z ADHD nie są tak łatwo rozpraszani.
4. **Wyposaż swoją klasę**. Mając na uwadze potrzeby dzieci ze SPE, w klasie powinny znajdować się odpowiednie urządzenia wspomagające, które pomogą im się skupić, zmaksymalizować swój potencjał i dotrzymać kroku reszcie klasy. Te pomoce obejmują: Nachylenie do pisania, specjalne uchwyty na ołówki, ochraniacze na uszy, podkładki i tablice do zarządzania zadaniami między innymi.

Rysunek 51: Nauczyciel w klasie. Źródło: Freepick

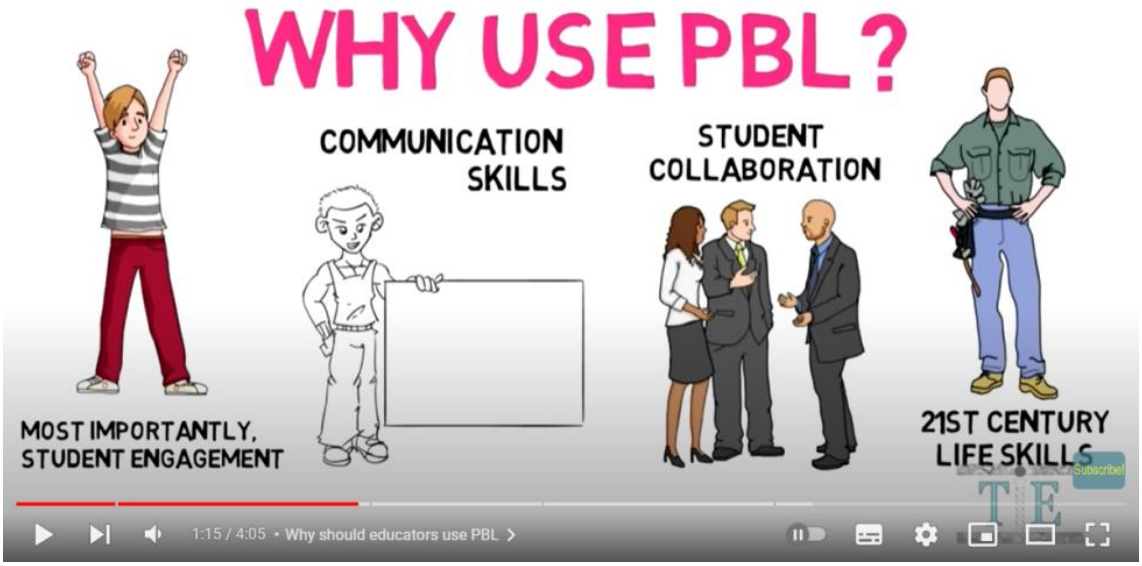
5. **Poznaj uczących się**. Aby móc zastosować niezbędne strategie w klasie, trzeba oczywiście znać uczniów i ich potrzeby. Zacznij od przeprowadzenia wywiadów z rodzinami i zapewnij obecność ucznia. Następnie przygotuj raporty o cechach każdego z nich lub zainteresuj się raportami z oceny psychopedagogicznej każdego z nich.
6. **Zaplanuj działania z wyprzedzeniem.** Nie pozostawiaj niczego wyobraźni. Organizuj działania w taki sposób, abyś wiedział, że osiągniesz zamierzone cele. Planuj ewentualne problemy i ulepszaj działania w przyszłości.
7. **Poproś swoją szkołę o zatrudnienie potrzebnego personelu pomocniczego.** Jeśli szkoła nie zna potrzeb Twojej klasy, nie ułatwi Ci pracy. Poproś o pomoc, a także współpracuj z innym kolegą.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

3.4 Metodyka kształcenia w celu lepszej integracji uczniów w klasie

Z myślą o doradzaniu nauczycielom w zakresie stosowania metodologii promującej integrację pedagogiczną i rozwój kompetencji wszystkich uczniów, przygotowano zestawienie syntetyzujące niektóre idee i cechy różnych metod, które można nazwać integracyjnymi:

Uczenie się oparte na projekcie (PBL): dzięki tworzeniu grup roboczych uczniowie mogą studiować ogólny temat, korzystając z narzędzi dostarczonych przez nauczyciela. Grupy pracują wspólnie i same określają swoje tempo nauki. Nacisk kładziony jest na opracowanie końcowego projektu na konkretny temat, gdzie studenci uczą się organizować siebie i pracować autonomicznie.



Rysunek 52: *Film "Project Based Learning: Why, How and Examples" Źródło: YouTube.*
Link: [(3502) Project Based Learning: Dlaczego, jak, i przykłady - YouTube]

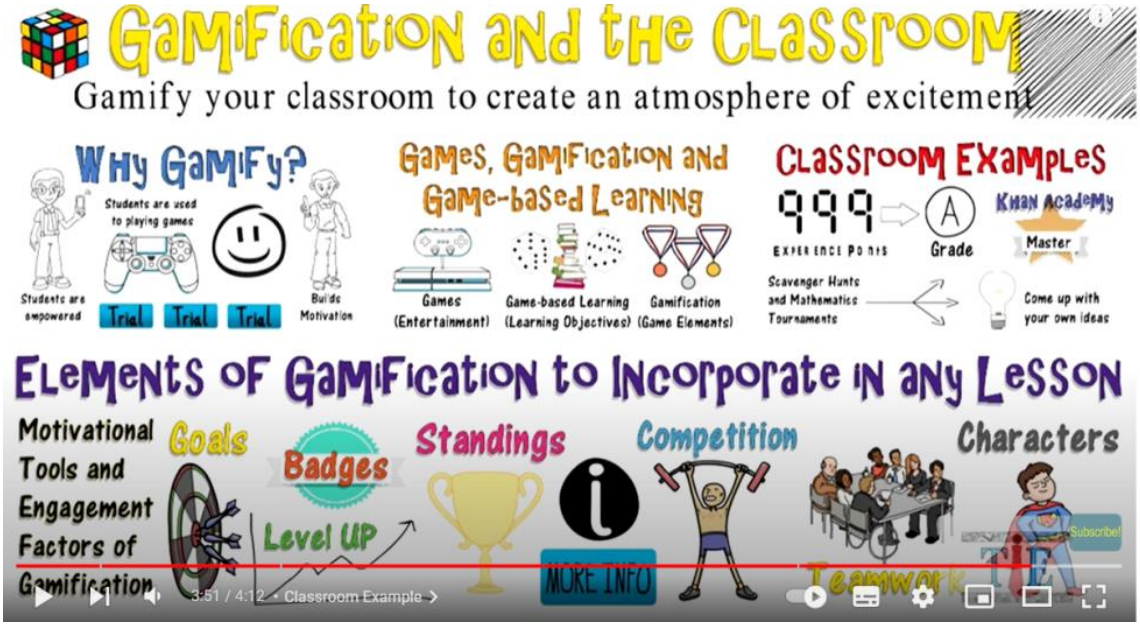
Obejrzyj ten 4-minutowy film, aby dowiedzieć się o uczeniu się w oparciu o projekt (PBL)

Odwrócona klasato model pedagogiczny, który przesuwa pracę nad niektórymi procesami uczenia się poza klasę, wykorzystując czas zajęć wraz z doświadczeniem nauczyciela do ułatwienia i wzmocnienia innych procesów zdobywania wiedzy i praktyki w klasie. Głównym celem tej metodologii jest promowanie aktywnego uczenia się, które pozwala uczniom rozwijać krytyczne i analityczne myślenie.

***Rysunek 53**: Wideo "Modelo de aula invertida: por qué, cómo y descripción general" Źródło: YouTube.*
Link: [(3502) Modelo de aula invertida: por qué, cómo y descripciónge neral - YouTube]

Obejrzyj ten 5-minutowy film, aby dowiedzieć się o Flipped Classroom (strategia odwróconej klasy)!

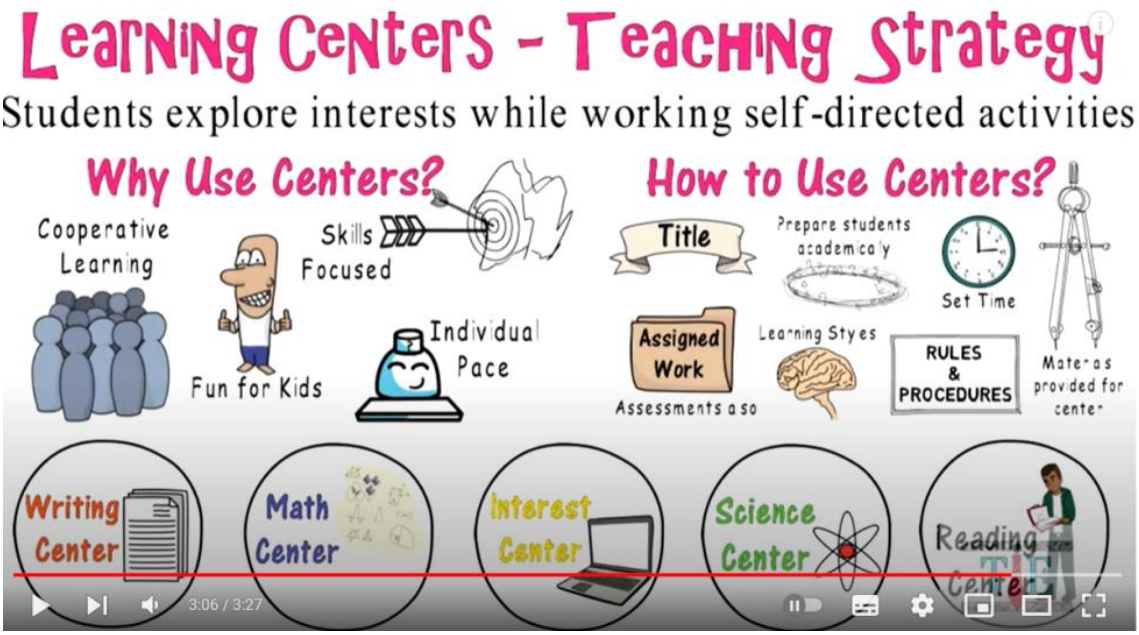
Gamifikacja: to technika nauczania, która przenosi mechanizmy gier do środowiska edukacyjnego. Jej celem jest poprawa wyników nauczania, motywowanie uczniów, promowanie uczenia się oraz umożliwienie odpowiedniej samoświadomości i samooceny uczniów.



Rysunek 54: *Wideo "Gamificación en el Aula" Źródło: YouTube.*
Link: [(3504) Gamificación en el Aula - YouTube]

Obejrzyj ten 4-minutowy film, aby dowiedzieć się o Gamifikacji!

Centra nauki: to metoda oparta na samokształceniu, która daje uczniom możliwość samorealizacji, dobrego samopoczucia i zwiększenia poczucia własnej wartości poprzez działania motywacyjne. Klasa zostaje podzielona na przestrzenie do nauki (zwane też stacjami). Przy każdej stacji znajduje się skrypt, dzięki któremu uczeń wie, co ma robić. Uczeń wybiera stację, do której chce się udać. Na każdej stacji mogą znajdować się różne materiały, takie jak manipulatory, materiały do refleksji i nauki itp. Głównym celem jest promowanie autonomii ucznia poprzez podejmowanie decyzji i dbanie o różnorodność uczniów, w zależności od ich rytmu i stylu uczenia się.



Rysunek 55: *Filmik "Centra nauki |Strategie nauczania" Źródło: YouTube.*
Link: [(3504) Centra nauki | Strategie nauczania #8 - YouTube]

Obejrzyj ten 3-minutowy film, aby dowiedzieć się o centrach nauki!

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Kwestie

1. Kim są uczniowie z SPE?

a) Osobami, które wymagają szczególnej uwagi podczas części okresu edukacji szkolnej

b) Osobami, które wymagają szczególnej uwagi przez cały okres edukacji szkolnej.

c) Osobami, które wymagają szczególnej uwagi przez cały okres edukacji szkolnej lub w trakcie jej części.

2 Która z poniższych osób to SPE?

a) Uzdolniony intelektualnie

b) Żujący gumę w klasie

c) Przeszkadzający nauczycielowi

3. Czym jest tak zwane „stimowanie" lub „samostymulacja"?

a) Powtarzające się ruchy ciała

b) Dźwięki lub działania takie jak włączanie i wyłączanie świateł, mruganie, machanie rękami itp.

c) Wszystkie odpowiedzi są prawidłowe

4. Jedną ze wskazówek dla nauczycieli jest:

a) Staraj się nie zmieniać planów lub zwyczajów w ostatniej chwili

b) Ustaw stoliki w okrąg

c) Nie łącz uczniów w pary

5. Które z poniższych elementów są problemami związanymi z włączaniem uczniów z SPE do edukacji powszechnej?

a) Duża liczba uczniów przypadająca na nauczyciela

b) Brak przygotowania

c) Obie odpowiedzi są prawidłowe

6. Który z poniższych elementów jest korzystny dla promowania edukacji włączającej w różnych obszarach życia uczniów?

a) Upewnienie się, że dzieci spędziły wystarczająco dużo czasu na aktywności fizycznej

b) Crear una sociedad más solidaria y ética

c) Fomentar hábitos alimentarios saludables entre los niños

7. ¿Qué es el aprendizaje por proyectos?

a) Aprender a través de juegos

b) Tworzenie bardziej opiekuńczego i etycznego społeczeństwa

c) Promowanie zdrowych nawyków żywieniowych wśród dzieci

8. Co to jest odwrócona klasa?

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

a) Przeniesienie pracy nad określonym procesem dydaktycznym poza salę lekcyjną
b) Przesuwanie stolików w klasie
c) Przesuwanie krzeseł w klasie

9. Co to jest grywalizacja/gamifikacja?
a) Jest to technika, która polega na graniu w grę, w którą chce grać uczeń.
b) Jest to technika nauczania, która przenosi mechanikę gier do środowiska edukacyjnego.
c) Jest to technika nauczania, która pozwala uczniowi pokazać, w jakiej grze jest najlepszy.

10. Co to są centra nauki?
a) Podział klasy na różne stacje dydaktyczne
b) Przeniesienie nauczania do ośrodków edukacyjnych
c) Przeniesienie nauczania do ośrodków kultury

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

4. Rola rodziców w rozwoju umiejętności społecznych

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

4.1 Definicja

Socjalizacja to proces, dzięki któremu ludzie nabywają wiedzę, wartości, postawy i zachowania, niezbędne do efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Umiejętności społeczne są definiowane jako interakcja pomiędzy osobą, środowiskiem i narzędziami, które są wykorzystywane do inicjowania i utrzymywania istotnych relacji interpersonalnych. Umiejętności te obejmują rozwój fizyczny, samoświadomość, odpowiedzialność osobistą, aktywność ekonomiczno-zawodową i umiejętności akademickie, zachowania interpersonalne, zachowania zorientowane na siebie, zachowania akademickie, akceptację rówieśników i umiejętności komunikacyjne (Elliot, 1987).

Umiejętności społeczne dla dzieci obejmują:

- umiejętności zabawy - na przykład branie udziału w zabawach na zmianę lub dzielenie się zabawkami
- umiejętności konwersacyjne - na przykład wybór tematu rozmowy lub języka ciała, którego należy używać
- umiejętności emocjonalne - na przykład zarządzanie emocjami i rozumienie tego, co czują inni
- umiejętności rozwiązywania problemów - na przykład radzenia sobie z konfliktem lub podejmowania decyzji w sytuacjach społecznych.

Dzięki umiejętnościom społecznym autystyczne dzieci i nastolatki wiedzą, jak zachowywać się w różnych sytuacjach społecznych - od rozmowy z dziadkami po zabawę z przyjaciółmi w szkole. Umiejętności społeczne mogą pomóc im w nawiązywaniu przyjaźni, uczeniu się od innych oraz rozwijaniu hobby i zainteresowań. Umiejętności te mogą również pomóc w relacjach rodzinnych i dać im poczucie przynależności. A dobre umiejętności społeczne są ważne dla zdrowia psychicznego dziecka autystycznego i ogólnej jakości życia.

Podstawowe zasady kształcenia umiejętności społecznych

Ponieważ autyzm wpływa na wiele obszarów funkcjonowania dziecka, konieczna jest stała kontynuacja działań przez współpracujących z dzieckiem i rodziną zespół przedstawicieli różnych zawodów. Główną uwagę zwraca się na rozwój umiejętności społecznych, promowanie brakujących funkcji.

Techniki terapii behawioralnej

Głównymi cechami treningu strukturalnego jest wyraźne środowisko wizualne i oczekiwana struktura aktywności. Jego celem jest pomoc dziecku w uzyskaniu jak największej samodzielności, zmniejszenie poczucia niepewności, lęku, napięcia,

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

pojawiających się problemów behawioralnych. Ważna jest minimalna ilość bodźców, które pomagają dziecku skoncentrować się na istotnych aspektach oczekiwanej aktywności. Podejmowane są starania, aby stworzyć i przestrzegać zwykłych rutyn, znanych rutyn (Lesinskienė, 2000).

Bardzo ważna pomoc dla rodziców, stałe wsparcie rodziców i pedagogów pracujących z dzieckiem współpraca, rzetelność i stałość metod stosowanych w placówce oświatowej i w domu. Przed rozpoczęciem edukacji dziecka należy dokładnie zbadać jego zainteresowania, zdolności, brakujące umiejętności, poziom funkcjonowania w różnych obszarach (Volkmar, Klin, 2004, Lesinskiene, 2000, Lesinskiene, 1998). Ważne jest również zrozumienie, że nie istnieje jedno uniwersalne podejście do edukacji czy terapii w przypadkach autyzmu (Wenar, Kerig, 2006, Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Rysunek 56. "Trening umiejętności społecznych w autyzmie" *Źródło: PBS Kvie* https://youtu.be/DEqhWMugltk

Obejrzyj ten 1 minutowy film, aby dowiedzieć się o treningu autyzmu w zakresie umiejętności społecznych

4.2 Trudności społeczne

Brak umiejętności społecznych prowadzi do problemów, takich jak budowanie i utrzymywanie relacji społecznych wśród rówieśników w szkole i między członkami rodziny. Dowody wskazują, że dzieci z ASD są często zastraszane, mają mniej przyjaźni z rówieśnikami, często nie mają bardzo bliskich przyjaźni, czują się samotne i wykluczone. Stwierdzono bezpośrednią korelację między brakiem umiejętności społecznych u danej osoby a częstotliwością i dotkliwością znęcania się (Marshall i in., 2015).

Obserwacje prowadzone przez pedagogów specjalnych w przedszkolu i klasach podstawowych wykazały, że dzieci z ASD angażują się przede wszystkim w zajęcia indywidualne podczas przerwy, rzadko biorą udział w zabawach grupowych i/lub rzadziej wchodzą w interakcje z typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Naukowcy analizują również wpływ deficytów umiejętności społecznych na zdrowie psychiczne dzieci z ASD. Badania pokazują, że jakość interakcji społecznych i komunikacji z innymi jest bezpośrednio związana z poziomem samotności i lęku (Bauminger&Kasari, 2011; Lasgaard et al., 2010), zatrudnienia, edukacji, przestępczości, uzależnienia od substancji i zdrowia psychicznego (Jones et al., 2015).

Umiejętności społeczne wpływają więc na dużą część życia dzieci z ASD, od niezależności i adaptacji po relacje z innymi. Brak umiejętności społecznych prowadzi do gorszych wyników w nauce, relacji z rówieśnikami i członkami rodziny, gorszego zdrowia psychicznego, większej ilości zachowań problemowych. Należy podkreślić, że negatywne konsekwencje braku umiejętności społecznych u dziecka z ASD utrzymują się w okresie dorastania i dorosłości, niezależnie od poziomu inteligencji jednostki.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

4.3 Zaburzenia umiejętności społecznych u dzieci autystycznych

Trudności w zakresie kompetencji i interakcji społecznych są jedną z głównych cech spektrum autyzmu, a upośledzenie interakcji społecznych jest jedną z grup kryteriów diagnostycznych autyzmu. Dzieci autystyczne charakteryzują się niską reaktywnością na inne osoby, zwłaszcza nowe, brakuje im umiejętności tworzenia relacji, a także nie potrafią bawić się same, wykazują małe zainteresowanie dziećmi bawiącymi się w pobliżu i nie potrafią nawiązać z nimi kontaktu (Mikulenaite, Ulevičiūte, 2004, Lord, 1994). Osoby autystyczne mają trudności w integrowaniu informacji z otoczenia, nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi, byciu i funkcjonowaniu w nowych środowiskach (Bellini 14 i in., 2007). Mają tendencję do wchodzenia w interakcje tylko z bardzo ograniczoną liczbą osób (1-3 osoby, do których są najbardziej przywiązane) Lesinskienė i in., 2001). Do najczęściej występujących zaburzonych umiejętności społecznych należą (Bellini i in., 2007, Bregman, 2005, Simpson, Otten, 2005, Frith, 2003):

- niezdolność do nawiązania i utrzymania kontaktu;
- niemożność uczestniczenia w rozmowie, we wspólnych działaniach z innymi ludźmi;
- niezdolność do reagowania na komunikację zainicjowaną przez inną osobę;
- niemożność wyrażenia swoich życzeń (gesty, słowa);
- niemożność dzielenia się (rzeczami);
- niemożność nawiązywania kontaktu wzrokowego;
- nieumiejętność czekania na swoją kolej w zajęciach grupowych itp.

To właśnie zaburzenia zachowań społecznych odróżniają autyzm od innych zaburzeń i stanów rozwojowych (upośledzenie umysłowe, językowe, trudności w uczeniu się) (Bregman, 2005). W autyzmie ***wyróżnia się trzy grupy problemów społecznych typowych dla dzieci autystycznych*** (Edelson, cyt. za: Ivoškuvienė, Balčiūnaite, 2002):

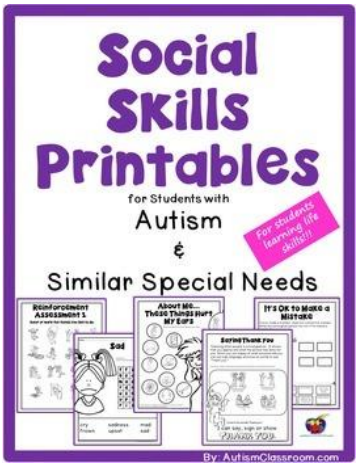
1. **Unikanie społeczne.** Jest to unikanie ludzi i niechęć do wchodzenia z nimi w interakcje. Ogólne unikanie społeczne charakteryzuje się złością, wycofaniem, zaprzestaniem aktywności;

2. **Obojętność społeczna.** Obserwuje się, gdy dzieci nie szukają interakcji społecznych z innymi, nie są nimi zainteresowane, dzieci z obojętnością społeczną wydają się w ogóle nie interesować interakcjami społecznymi w czasie, który mogłyby spędzić samotnie;

3. **Nieporadność społeczna.** Dzieci autystyczne, które się nią charakteryzują, starają się nawiązywać kontakty z ludźmi, ale nie wiedzą, jak to robić prawidłowo, nie są w stanie utrzymać, aby podtrzymać już nawiązane relacje. Problem ten jest szczególnie częsty u osób z zespołem Aspergera. Często przyjmuje się, że osoby autystyczne nie tylko nie potrafią, ale i nie chcą komunikować się z innymi ludźmi. Być może nie dotyczy to wszystkich, zwłaszcza łagodniejszych postaci autyzmu czy zespołu Aspergera. Często chciałyby one rozpocząć relację, ale nie mają odpowiednich umiejętności lub próbują nawiązać kontakt z ludźmi, ale nie są w stanie go utrzymać (Bellini, 2003, Frith, 2003, Ivoškuviene, Balčiūnaite, 2002). Osoby autystyczne mogą próbować nawiązać kontakt

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

tyle samo lub więcej razy, ale jakość tych prób często jest różna (Lord, 1994). Na przykład zdrowe dziecko samodzielnie poprosiłoby o przedmiot lub wzięło go do ręki, podczas gdy w tej samej sytuacji dziecko autystyczne mogłoby wskazać palcem na przedmiot lub wskazać na przedmiot ręką osoby dorosłej (nawet wtedy, gdy potrafi mówić). Oceniając umiejętności społeczne należy więc zwrócić uwagę nie tylko na ich ilość, ale i jakość.



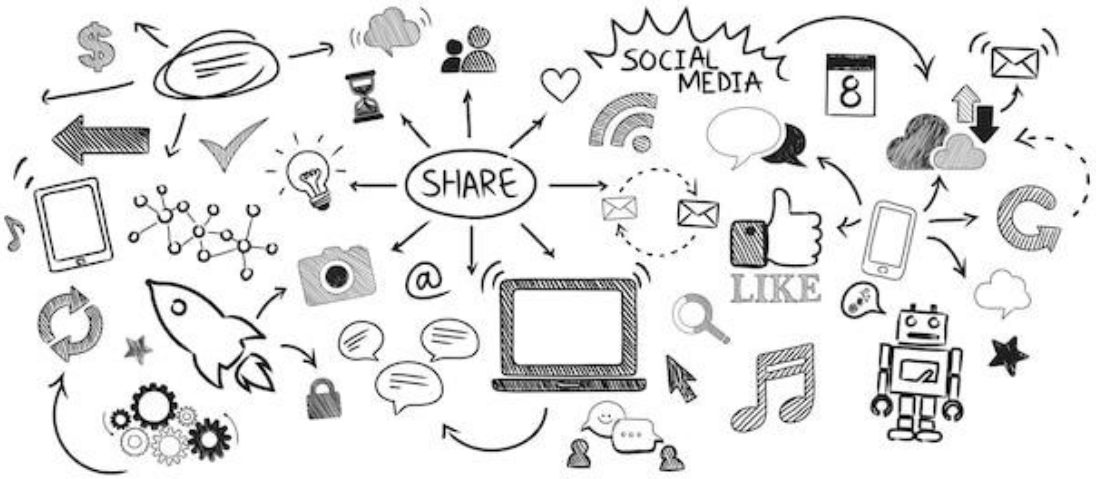
Rysunek 57. *Druki dotyczące umiejętności społecznych dla uczniów z autyzmem*.
Źródło: S.B Linton book social skills printables workbook for students

4.4 Rozwój umiejętności społecznych

Metody dydaktyczne

Chociaż zaburzone umiejętności społeczne są główną cechą spektrum autyzmu, tylko niewielka liczba dzieci otrzymuje odpowiednie szkolenie w zakresie umiejętności społecznych. Jest to duży problem, ponieważ nie rozwijanie umiejętności społecznych ostatecznie prowadzi do innych problemów - dzieci i nastolatki mają trudności w nauce, trudno im dopasować się do rówieśników, czują się odrzucone, wykazują niepokój, objawy depresji itp. Co najważniejsze, zaburzone umiejętności społeczne utrudniają tworzenie bliskich związków, co prowadzi do izolacji społecznej. Umiejętności komunikacyjne są niezbędne dla dobrego rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego. Zatem wszystkie dzieci ze spektrum autyzmu powinny być uczone umiejętności społecznych (Bellini i in., 2007). Ponadto dzieci powinny uczęszczać do szkół ogólnodostępnych razem z innymi dziećmi. Pomogłoby to w treningu umiejętności komunikacyjnych, aby osiągnąć jak najlepsze zachowania społeczne. Ważne jest tylko, by dostosować do tych dzieci programy nauczania i dać im tyle wsparcia, ile potrzebują (idealnie, każde dziecko autystyczne i z upośledzeniem umysłowym powinno mieć osobistego pedagoga specjalnego) (Bellini et al., 2007, Koegel et al., 1992). W różnych krajach zagranicznych, a zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, opracowano różne programy treningu umiejętności społecznych (Buschbacher i wsp. 2004, Barry i wsp. 2003, Bellini 2003, Kamps i wsp. 1992, Koegel i wsp. 1992). Niektóre oferują trening umiejętności społecznych w szkole, inne poza nią. Niektóre są przeznaczone do edukacji dzieci autystycznych, inne dla osób z otoczenia, które komunikują się z dziećmi autystycznymi (członkowie rodziny, nauczyciele, koledzy z klasy). W przypadku dzieci autystycznych, ponieważ spektrum tego zaburzenia jest ogromne, a objawy zaburzenia objawiają się bardzo różnie, skuteczność programów dla różnych osób może być dla dzieci bardzo nierówna. Przed rozpoczęciem realizacji jakiegoś programu treningu umiejętności społecznych należy zebrać informacje o jak największej liczbie zasad wychowawczych, przeanalizować konkretny przypadek i dopiero wtedy podjąć interwencje. Tylko wtedy trening będzie skuteczny i pomoże nie tylko efektywniej się komunikować, ale także zmniejszy problemy z zachowaniem. Ogólnie rzecz biorąc, najważniejsze jest to, że dzieci autystyczne nie są pozostawione same sobie, aby osoby z ich otoczenia mogły wspomóc więcej wysiłku w próbach kontaktu z tymi dziećmi i samymi dorosłymi. Jeśli nie mają wystarczających umiejętności komunikowania się, osoby z ich otoczenia muszą pomóc im w porozumiewaniu się, wtapianiu w działania, adaptacji w różnych środowiskach. Równie ważne zarówno dla osób autystycznych, jak i dla otoczenia są wysiłki obecnych w nim ludzi. Jeśli osoby z otoczenia zaangażowałyby się w edukację osób autystycznych, miałyby one lepsze rokowania co do stanu, a wraz ze spadkiem niewłaściwych zachowań, życie osób z otoczenia poprawiłoby się jakościowo.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



Rysunek 58. Wpływ technologii na relacje międzyludzkie. Źródło: freepik

Dzieci autystyczne nie mają wystarczających umiejętności społecznych, aby angażować się w samodzielną komunikację i działania z innymi ludźmi. Ponadto, nawet jeśli dziecko posiada określoną umiejętność społeczną, może być w stanie wykorzystać ją w jednej sytuacji, a w innej nie. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na dzieci autystyczne podczas zajęć grupowych, ponieważ czują się one bardzo niepewnie, gdy przebywają w towarzystwie kilku osób i mają tendencję do jeszcze większego wycofywania się w głąb siebie.

Istnieje potrzeba wsparcia, komunikacji i zachęty do uczestnictwa z zewnątrz. Myśląc o **programach edukacyjnych,** należy skupić się nie tylko na rozwijaniu umiejętności społecznych samych dzieci autystycznych, ale także na uczeniu osób, które wchodzą w interakcje z dziećmi autystycznymi, takich jak nauczyciele, rodzice, rodzeństwo, koledzy z klasy, jak radzić sobie z dziećmi autystycznymi.

Specjaliści pracujący z uczniami autystycznymi zauważyli, że istnieje związek między umiejętnościami społecznymi dzieci autystycznych a problemami behawioralnymi. W konkretnych sytuacjach związek ten nie jest stały, dlatego należy obserwować zachowanie dziecka autystycznego i starać się wychwycić tendencje, w których dany problem behawioralny może być wykorzystywany zamiast umiejętności społecznej, czyli jaką funkcję komunikacyjną pełni dany problem behawioralny. Po zidentyfikowaniu zachowania problemowego można je zastąpić pozytywnymi umiejętnościami społecznymi.

Po trzecie, wyniki sugerują, że umiejętności społeczne u dzieci autystycznych należy rozwijać w różnych kontekstach, zarówno w interakcjach jeden na jeden z dzieckiem, jak i we wspólnych działaniach z innymi dziećmi. Ponadto można przewidywać generalizację uczenia się, czyli oczekiwać, że nabyte umiejętności społeczne przeniosą się na inne sytuacje.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Po czwarte, istnieje tendencja do występowania u dzieci autystycznych wielu trudności w tym samym czasie. Często w tym samym czasie mają trudności społeczne, z myśleniem i uwagą oraz przejawiają zachowania agresywne. Oznacza to, że ważne jest, aby specjaliści pracujący z dziećmi autystycznymi zwracali uwagę na szeroki zakres potencjalnych problemów, a nie tylko na te, które są oczywiste.

Rysunek 59. 7 ważnych umiejętności społecznych dla dzieci. Źródło: Amigos for Vida Friends for life (organizacja non-profit) stanowisko ds. wychowania fizycznego (2020.03.30)

Aby pomóc dzieciom autystycznym odnieść sukces w interakcjach społecznych, należy najpierw przeprowadzić badania nad tym, jakie umiejętności społeczne są przez nie zazwyczaj wykorzystywane i jakie problemy behawioralne przejawiają w tym samym czasie, a także czy umiejętności społeczne i zachowania problemowe są ze sobą powiązane. Jeśli pojawią się tendencje, łatwiej będzie analizować wzorce komunikacyjne i problemy behawioralne konkretnych dzieci autystycznych oraz opracować odpowiednie interwencje. Na Litwie umiejętności społeczne i zachowania problemowe dzieci z autyzmem nie były badane z psychologicznego punktu widzenia, podczas gdy problemy te dotyczą prawie wszystkich dzieci z tym zaburzeniem i stanowią poważne wyzwanie dla nich, członków ich rodzin i innych osób.

Edukacja dzieci autystycznych to bardzo intensywny proces, angażujący zarówno specjalistę, jak i wszystkich członków rodziny czy nawet przyjaciół pracujących z dzieckiem. Niektóre terapie mogą być prowadzone w domu (z przeszkoleniem rodziców lub wskazówkami specjalisty), podczas gdy inne wymagają specjalnej przestrzeni. Często interwencje są komplementarne, więc częste jest także ich łączenie. Chociaż rodzice dziecka ze spektrum autyzmu mają ostateczny głos w wyborze interwencji lub terapii,

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

ważne jest również, aby wziąć pod uwagę opinie pracowników służby zdrowia dziecka, choroby współistniejące i zaburzenia.

Mówi się, że jeśli znasz jedno dziecko autystyczne, to znasz tylko jedno dziecko autystyczne (nie ma znaczenia, czy wychowujesz dziesięcioro dzieci autystycznych), a znalezienie dwojga identycznych dzieci ze spektrum autyzmu jest praktycznie niemożliwe. Niektóre potrafią mówić i naśladować dorosłych, inne nie potrafią, jedne próbują się komunikować, inne są całkowicie wycofane we własnym świecie.

Rysunek 60. Dziesięć rzeczy Każde dziecko z autyzmem chciałoby, żebyś wiedziała Źródło: Książka Ellen Notbohm Dziesięć rzeczy, które każde dziecko z autyzmem chciałoby wiedzieć.

Autyzm powoduje, że dzieci postrzegają rzeczy w charakterystyczny i jakościowo odmienny sposób, np. fakt, że ich podstawowym językiem jest język wizualny, a nie werbalny. "W rzeczywistości, dzieci, które często nie są w stanie komunikować się w języku ustnym, często zostały "poinformowane" o swoich problematycznych zachowaniach przez same dzieci: przez ich ruchy ciała i mimikę.

Mówisz dziecku, tłumaczysz, a ono nie rozumie, pokazujesz mu obrazek - rozumie i działa - mówi nauczycielka.

Osoby autystyczne uczą się inaczej; ich myślenie jest obrazowe. "Ja myślę obrazami. Słowa są dla mnie jak drugi język.

Słowa, które wypowiedziałem lub zapisałem, zamieniam w kolorowe filmy, dodaję do nich dźwięki i oglądam je jak kasetę wideo. Kiedy ktoś do mnie mówi, natychmiast zamieniam jego słowa w obrazy. Jest to często trudne do zrozumienia dla osób o mentalności lingwistycznej" (fragment książki Ellen Notbohm "Ten Things. Every Child with Autism Wishes You Knew") .

Używaj dużo pomocy wizualnych: obrazków, symboli, zdjęć, kart, przedmiotów, gestów. Te narzędzia pomogą nauczyć dziecko nie tylko mówić, liczyć czy wyrażać siebie, ale także myśleć i rozumieć, czego się od niego oczekuje. To nie za pomocą słów, ale działań i ruchów uczymy się nosić buty. Samo wypowiedzenie słów nie nauczy dziecka - to kwestia pokazania, pomocy. Dzieci ze spektrum autyzmu nie rozumieją poleceń wydawanych

wszystkim dzieciom - nauczyciel lub pomocnik musi im konkretnie pokazać, kiedy się zbliżają. Dzieci te mają trudności z nauką w grupie i dobrze sobie radzą, gdy uczą się indywidualnie.

Odpowiednio dobrany system AAC zapewnia następujące korzyści:

- częściowo zastępuje komunikację werbalną, uzupełnia ją;
- pomaga zrozumieć potrzeby dziecka z trudnościami w mówieniu i języku;
- zapewnia dziecku upośledzenie językowe i komunikacyjne;
- pomaga dziecku w trudnościach z mową i komunikacją;
- pomaga dziecku z zaburzeniami komunikacji w spójnym wypowiadaniu się;
- (osoba z zaburzeniami komunikacji i porozumiewania się w celu spójnego przekazywania własnych myśli);
- pomaga w doborze struktury zdania.

Rysunek 61. Harmonogram wizualny dla osób z autyzmem Źródło: organizacja Kent autistic trust.

Pięć lat temu litewscy nauczyciele pracujący z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wiedzieli zbyt mało o komunikacji wspomagającej i alternatywnej oraz o informatycznych technologiach komputerowych. Na szczęście z biegiem czasu pojawiły się duże różnice w treściach, metodach i środkach kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także w środowisku edukacyjnym. Dlatego też zarówno

Komunikacja Wspomagająca i Alternatywna, jak i Informacyjne Technologie Komputerowe stały się istotną częścią procesu edukacyjnego.

Mają nadzieję, że to wydanie zachęci pedagogów, rodziców i członków społeczeństwa do bardziej obiektywnej oceny możliwości i potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach, do zrozumienia znaczenia komunikacji wspomagającej i alternatywnej oraz informatycznych technologii komputerowych dla jakości edukacji.

Rysunek 62. "Jak prawidłowo myć ręce?" Źródło: Kauno VSB youtube : https://youtu.be/e4qVjkZZaa8

Obejrzyj ten 2-minutowy film, aby zobaczyć prawidłowy proces mycia rąk.

Na Litwie wybór i dostosowanie są nadal ograniczone, ale sytuacja się zmienia. Bardzo ważne jest to, czego pragnie dana osoba, biorąc pod uwagę jej możliwości i potrzeby fizyczne, psychiczne i językowe.

Elektroniczne środki komunikacji różnią się wielkością, formą i funkcją. W zależności od wielkości środka, są to tablice symboli. Dla jednego instrumentu może być stworzonych kilka tabel. Tablice tworzone są przy użyciu jednego systemu znaków AAC. Każdy symbol jest wypowiadany przez słowa odpowiadające jego znaczeniu. Przykładowo, osoba korzystająca z narzędzia proszona jest o naciśnięcie pola w narzędziach komunikacji elektronicznej, np. frazy: "chcę jeść", "chcę pić" itp.

Odpowiednie środowisko jest kluczem do sukcesu dzieci ze spektrum autyzmu. Strukturalne uczenie się polega na strukturze środowiska i działań, przedstawionych w sposób jasny, zrozumiały i wizualny. Zarówno w placówce edukacyjnej, jak i w domu istnieje (koniecznie!) indywidualny schemat działań, który dziecko rozumie - wizualna agenda, dzięki której w każdej chwili wie, co będzie robić, gdzie będzie pracować, ile czasu na to poświęci i co będzie się działo po zakończeniu. Osoba autystyczna pozbawiona codziennej rutyny jest stale zestresowana, niespokojna i agresywna. Najważniejsze, aby rozumiało, czego od niego chcesz lub oczekujesz. Zaznacz za pomocą obrazków, symboli, co się dzisiaj zbliża. Kiedy będą wiedzieć, czego się spodziewać,poczują się znacznie spokojniejsi.

Cechy współpracy szkoły i rodziców w obszarze edukacji dzieci ze spektrum autyzmu (ASD)

Przepisy dotyczące współpracy nauczycieli i rodziców dzieci ze spektrum autyzmu są zapisane w Ustawie o oświacie Republiki Litewskiej oraz w Zarządzeniach Ministra Edukacji i innych aktach prawnych wydanych przez Republikę Litewską.

Należy podkreślić, że na Litwie zachęca się do współpracy dla dobra dziecka. Te akty prawne zawierają przepisy od wytycznych, których należy przestrzegać w pracy z dzieckiem, po sposób, w jaki specjaliści powinni ze sobą współpracować.

Co zatem sprzyja współpracy? Wiele czynników sprzyja współpracy:

Aktywne zaangażowanie rodziców, jedność w pracy zespołowej, aktywne zachęcanie dziecka do udziału w zajęciach, zwracanie przez wychowawców uwagi na dziecko i jego problemy, odwaga w zwracaniu się o pomoc do specjalistów, różne postawy rodziców wobec trudności dziecka, zaangażowanie specjalistów, dobrze funkcjonująca sieć partnerstwa, odpowiedzialna postawa wobec trudności dziecka, to zbliża współpracujące strony do osiągnięcia wspólnych celów, tworzy właściwe relacje i zapewnia partnerstwo. Tylko wspólne działania i wzajemna współpraca mogą przynieść pożądane rezultaty. Współpraca między wychowawcami, specjalistami i rodziną jest więc niezbędna dla dobra dziecka. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dziecka nie jest możliwe bez interwencji i współpracy specjalistów. Współpracy sprzyja zrozumienie i chęć pomocy dziecku. Często to nie rodzice zauważają niepełnosprawność dziecka, ale nauczyciel. Nauczyciel pracuje z dzieckiem codziennie rano, przekazując mu wiedzę i kompetencje, komunikując się z nim i angażując je w proces edukacyjny. Nauczyciel obserwuje również osiągnięcia lub potencjał rozwojowy uczniów i rozumie, że nie wszyscy uczniowie mają taki sam potencjał. Jeśli nauczyciel uświadamia sobie, że dziecko jest niepełnosprawne, może szukać pomocy. W takim przypadku nauczyciel szuka pomocy we własnej placówce oświatowej lub w innych instytucjach. Zespół różnych specjalistów i kompetentnych nauczycieli może przynieść pozytywne rezultaty w analizie i ocenie potencjału edukacyjnego i potrzeb dziecka (Wskazówki metodyczne dla edukacji, 2010).

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Rysunek 63. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dziecka. Źródło: freepik

Nauczyciele wybierają różne formy współpracy z rodzicami: zebrania rodziców, pedagogizacja rodziców, wyjścia w teren, praca indywidualna, uroczystości, korespondencja, imprezy, konsultacje specjalistyczne. Nauczyciele i inni specjaliści pracujący w placówce oświatowej tworzą zespół, którego celem jest zaspokojenie potrzeb edukacyjnych dziecka. Nie ma jednego uniwersalnego modelu współpracy. Różnice w każdej placówce oświatowej, potrzeby i możliwości dzieci sprawiają, że można stworzyć więcej niż jeden model lub strukturę współpracy (L. Miltenienė, 2005). Mogą istnieć dwa kierunki współpracy: wewnętrzny i zewnętrzny. Kierunek wewnętrzny obejmuje wszystkie osoby o różnych specjalizacjach, które pracują w instytucji edukacyjnej, natomiast kierunek zewnętrzny obejmuje różnych specjalistów pracujących w różnych instytucjach. Współpraca między tymi specjalistami jest najbardziej efektywnym sposobem zapewnienia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dziecka w przyszłości, a najczęstszymi formami współpracy specjalistów z rodziną dziecka są konsultacje i bezpośredni kontakt z dzieckiem. W tym procesie specjaliści szczegółowo wyjaśniają sytuację i odpowiadają na pytania rodziców, które mogą być liczne i różnorodne. Informacje przekazywane rodzicom obejmują demonstrowanie lub szczegółowe wyjaśnianie działań, które zostaną podjęte w tym czy innym momencie, sugerowanie rodzicom czytania źródeł informacji, które uświadamiają im sytuację. Specjaliści przedstawiają również rodzicom wyniki oceny w trakcie jej trwania, wskazując na problem dziecka. Rodzicom przekazywane są informacje związane z rozwojem dziecka, formułowany jest szereg sformułowanych zaleceń, które są stosowane nie tylko w placówce oświatowej, ale także w domu dziecka. Specjaliści zwracają uwagę, że aby pomóc dziecku, niezbędna jest gotowość rodziców do współpracy, świadomość problemu i potrzeby jego rozwiązania, aktywny udział w procesie wychowawczym oraz wspólne oczekiwania wobec dziecka. Współpraca między specjalistami opiera się na modelu, który koncentruje się na wzajemnej wymianie informacji, konsultacjach, omawianiu problemu (problemów), rozwijaniu umiejętności dziecka i ciągłości. Rodzice są traktowani jako partnerzy, konsultanci, opiekunowie i osoby wspierające. Rodzice często starają się współpracować ze specjalistami, próbując pomóc, a ich dzieci mają

tendencję do pokonywania trudności, dlatego ważne jest zwiększanie autonomii rodziców i promowanie ich zaangażowania w podejmowanie decyzji.

Każde dziecko z zaburzeniem ze spektrum autyzmu musi mieć opracowany program edukacyjny, który skupia się na tworzeniu środowiska, rozwijaniu języka, promowaniu komunikacji, wyznaczaniu i monitorowaniu celów.

Rysunek 64. Rodzina. Źródło: freepik

Zaobserwowano, że dzieci ze spektrum autyzmu czują się bardzo dobrze podczas interakcji ze zwierzętami lub uczestnicząc w zajęciach z nimi, a także, że zwierzęta pomagają dzieciom przezwyciężyć objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu, np. lepiej śpią, stają się spokojniejsze, bardziej skoncentrowane, zaczynają się komunikować. Uważa się, że największy wpływ na efektywność współpracy w edukacji dzieci ze spektrum autyzmu mają pedagodzy i nauczyciele specjalni. Brakuje badań dotyczących współpracy pomiędzy wychowawcami, rodzicami i pedagogami specjalnymi. Brakuje również analizy ich poglądów na temat współpracy w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dziecka. Największy wpływ na efektywność współpracy w edukacji dzieci ze spektrum autyzmu mają wychowawcy, rodzice i specjaliści. Specjaliści są ważni, ale również rodzice dziecka. Często nauczyciel i specjalista przypisują rodzicom rolę realizatorów lub nazywają to partnerstwem.

Rodzice muszą być zaangażowani nie tylko w proces edukacyjny, ale także w życie społeczności placówki oświatowej, a jeśli informacje będą przekazywane z placówki oświatowej do rodziców, to pożądanej współpracy nie będzie, bo rodzice będą jedynie wykonawcami obowiązków, wyrażającymi swoje zastrzeżenia, swoje oczekiwania. W Europie, w dokumentach regulujących edukację, współpraca w procesie edukacyjnym jest traktowana jako wartość, dążenie, środek do osiągnięcia pewnych celów.

Wzajemna współpraca umożliwia uczestnikom zmianę przekonań i postaw, sprzyja wymianie informacji i zdobywaniu nowej wiedzy. Podsumowując, współpraca jest wartością, która jest postrzegana jako środek do celu. Zaspokojenie potrzeb

edukacyjnych dziecka nie jest możliwe bez interwencji i współpracy specjalistów, dlatego współpraca między rodzicami, wychowawcami i specjalistami jest niezbędna i konieczna. Komunikacja jest jedną z podstawowych ludzkich umiejętności i wartości, które należy cenić.

Rosnące poczucie własnej wartości jako "innego" dziecka

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczające doszkół ogólnodostępnych lub przedszkoli mają kontakt nie tylko z małym gronem podobnych sobie osób, ale z tym, czym naprawdę jest społeczeństwo.

Otrzymują pomoc, której potrzebują w kontekście głównego nurtu. Widzą też, że inne dziecko może potrzebować innej pomocy. Wyobraźmy sobie dziecko, które ma specjalne potrzeby, ale potrafi samodzielnie jeść i widzi w przedszkolu inne dziecko, które tak jak ono nie ma specjalnych potrzeb, ale nie umie jeszcze jeść. I wtedy nie czuje, że coś jest z nim/nią nie tak. Zaczyna rozumieć: "Wszyscy ludzie mają takie specjalne potrzeby, ale moje są trochę większe i wymagają więcej pomocy". W ten sposób rośnie poczucie własnej wartości i pewność siebie dziecka. Wzrasta też zaufanie rodziców do dziecka. Oznacza to również, że dziecko nabywa kompetencje, które będą mu potrzebne w późniejszym życiu.

Nie ma potrzeby nadmiernej ochrony

Jeśli dzieci o specjalnych potrzebach zaczynają uczęszczać do specjalnych przedszkoli, rodzice z każdym dniem coraz bardziej przekonują się, że zawsze będą potrzebowały dużo pomocy. W grupach i klasach ogólnodostępnych nauczyciele nie mają czasu ani możliwości, aby udzielić takiej pomocy, aby zająć się tym jednym dzieckiem, ponieważ jest ich tak wiele. I wtedy to dziecko jest zmuszone wyjść poza swoją strefę komfortu i nabyć umiejętności, których prawdopodobnie nie nabyłoby w szkole specjalnej, niezależnie od tego, jak wielką pomoc tam otrzymało.

Jeśli w grupie jest pięcioro dzieci ze spektrum autyzmu, to one po prostu siedzą i żyją na własną rękę. A kiedy jeden z nich zaczął naukę w szkole Królowej Marty, na początku tylko obserwował innych. Ale po kilku miesiącach wstał i poszedł grać w piłkę ze wszystkimi dziećmi. Nawet jego rodzice nie mogli w to uwierzyć! Od tego dnia chłopiec brał udział w zajęciach. Był to punkt zwrotny, kiedy stał się częścią społeczeństwa, do czego wszyscy dążymy. Kilka lat później byłoby to mniej prawdopodobne, ponieważ połączenia neuronowe w mózgu, umiejętności i nawyki byłyby już ukształtowane.

Dzieci o specjalnych potrzebach powinny być włączane do społeczeństwa jak najwcześniej. Częściowo dlatego, że najmłodsze dzieci nie mają jeszcze żadnych uprzedzeń. Czasami rodziny decydują się nie posyłać dziecka do szkoły ogólnodostępnej, aby uchronić je przed przykrymi doświadczeniami, bólem i dręczeniem. Tak, rzeczywiście

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

mogą być dzieci, które są wyśmiewane, ale najważniejszy w takiej sytuacji jest zawsze nauczyciel - jak reaguje, jakie podejmuje działania. Swoją drogą, dokładnie to samo może spotkać zwykłe dziecko z dużym nosem, dla którego ta cecha może być równoznaczna ze specjalną potrzebą na pewnym etapie życia. To nie jest problem dzieci, ale dorosłych, jeśli nie pracują z dziećmi, gdy w klasie pojawia się mobbing.

W "normalnej" szkole nie tylko "inne" jest dziecko, ale także rodzina, która ma tendencję do chronienia go, widzi, że każdy człowiek ma swoje mocne i słabe strony. Być może ich autystyczne dziecko okazuje się fantastycznym matematykiem, pierwszym w klasie! I jest za to nieustannie chwalone, zachęcane do pomagania kolegom - może będzie to robić bez nawiązywania kontaktu wzrokowego, ale poradzi sobie doskonale. Albo jeśli wielu osobom trudno zapamiętać angielskie słówka, a autystyczny kolega łuska je jak orzechy - usłyszał je raz i utkwiło mu to na całe życie. Wtedy inne dzieci zupełnie inaczej patrzą na tę osobę, która ma niesamowite cechy. Rodzina widzi, że nie musi być tak opiekuńcza i chroniąca swoje dziecko. Trzeba po prostu pozwolić mu odejść - ono to potrafi.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

4.5 Sposoby pomocy dziecku z autyzmem w nauce umiejętności społecznych

Wychowawcy i rodzice są w równym stopniu odpowiedzialni za wychowanie dziecka i przygotowanie go do samodzielnego życia. Ich współpraca jest niezwykle ważna i potrzebna, ponieważ nauczyciele i rodzice mogą osiągnąć wspaniałe rezultaty tylko dzięki wspólnej pracy. Dobre relacje między wychowawcami i rodzicami mogą wzmocnić współpracę rodziców z placówkami oświatowymi, co jest bardzo ważne dla osiągnięcia wspólnych celów.

Czynniki sukcesu, które mogą poprawić współpracę z rodzicami wychowującymi dzieci ze spektrum autyzmu to: budowanie zaufania do placówki oświatowej, poprawa pozytywnej atmosfery, rozpowszechnianie informacji oraz szczera i pozytywna komunikacja.

10 kroków, które pomogą rodzicom wychowującym dziecko z ASD:

1. Bez względu na to, jak bardzo jesteś wyczerpana, "uwolnij się" i wyjdź z dzieckiem do społeczności.
2. Poszukaj porady w szkole, rozmawiając z wychowawcami.
3. Dołącz do grup samopomocowych dla rodziców.
4. Zaproponuj wolontariat i bycie z dzieckiem w klasie - w ten sposób lepiej poznasz potrzeby swojego dziecka.
5. Potrzebujesz oderwać się od domu. Kilkugodzinny odpoczynek, otoczenie pomoże Ci się zmienić, realizować swoje zainteresowania.
6. Wypróbujcie różne metody poprawy zachowania i nauki dziecka, znajdźcie tę, która jest dla was najbardziej akceptowalna i najskuteczniejsza.
7. Jeśli widzisz, że Twoje dziecko ma problemy ze snem, jedzeniem lub inne problemy zdrowotne, nie ignoruj ich i szukaj pomocy, kontaktując się ze specjalistami.
8. Podziel się swoimi doświadczeniami z członkami rodziny i przyjaciółmi. Nie bój się prosić ich o pomoc.
9. Dbaj nie tylko o swoje dziecko, ale także o siebie.
10. Autyzm to maraton, a nie sprint. Ty i Twoje dziecko zasługujecie na to, aby być zdrowi i szczęśliwi.

Rola rodziców

Rodzic może uczyć umiejętności społecznych przede wszystkim poprzez pracę nad umiejętnościami interakcji społecznych i komunikacji społecznej ze swoim autystycznym dzieckiem. Można zacząć od ustalenia, co dziecko lubi (np. pociągi, słonie czy planety) i budowania interakcji wokół tych zainteresowań.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Ważne jest, aby zauważyć, że istnieje wiele dostawców, którzy mogą współpracować, aby utworzyć plan wokół celów, które ty i twoje dziecko macie do osiągnięcia. Mogą one zapewnić podstawę do nauczania umiejętności społecznych i zapewnić zarys rodzic może użyć w domu.

Nauka bezpiecznego poruszania się po społeczności bez osoby dorosłej sprzyja pomyślnemu rozwojowi dzieci autystycznych.

A to dlatego, że pomaga dzieciom rozwijać ważne umiejętności życiowe. Należą do nich m.in:

- podejmowanie decyzji - np. gdzie bezpiecznie przejść przez jezdnię;
- rozwiązywanie problemów - np. co zrobić, gdy ich autobus się spóźnia;
- znalezienie drogi - na przykład jak korzystać z aplikacji mapowej;
- używanie pieniędzy - na przykład, kiedy i jak używać karty, aby za coś zapłacić;
- współdziałanie z ludźmi w społeczności - na przykład, do kogo zwrócić się o pomoc.

Jest to dobre dla pewności siebie dzieci teraz i dla ich niezależności w wieku nastoletnim. Może to być również dobre dla poczucia własnej wartości i poczucia przynależności dzieci.

Nauczyciele uważają, że najbardziej akceptowanymi i powszechnie stosowanymi formami współpracy w zakresie włączania rodziców w proces edukacyjny są: indywidualne rozmowy i spotkania, wspólne imprezy, festyny i wycieczki, a w mniejszym stopniu zajęcia edukacyjne i zebrania. Nauczyciele wskazują następujące metody i środki współpracy z rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu: różnorodne spotkania, rozmowy, e-maile, ocena i omówienie osiągnięć edukacyjnych. Zdaniem nauczycieli, o sukcesie współpracy z rodziną decydują następujące czynniki: budowanie zaufania do placówki oświatowej, poprawa pozytywnej atmosfery i rozpowszechnianie informacji oraz szczera i pozytywna komunikacja.

Spójność współpracy nauczycieli i rodziców:

- Nauczyciele i rodzice współpracują ze sobą konsekwentnie, a nie epizodycznie.
- Dla dzieci z ASD ważna jest konsekwentnie utrzymywana rutyna, a nie przypadkowe działania.
- Mówi się, że konsekwencja rutyny pomaga dzieciom z ASD w nią uwierzyć.
- Konsekwencja pomaga "wyjść" z niewiadomych i lęków.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

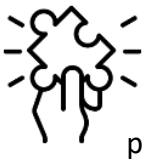
Ciągłość współpracy nauczycieli i rodziców:

- Umożliwia rejestrowanie i opracowywanie osiągnięć w nauce i zachowaniu dziecka z ASD.
- Tworzy warunki do poszukiwania skutecznych środowisk wychowawczych, metod i ich realizacji.
- "Dojrzewa i pielęgnuje" relacje między nauczycielami i rodzicami.

Komunikacja między nauczycielami a rodzicami:

- Dzieci z ASD mają ograniczoną zdolność do przekazywania informacji między szkołą a domem.
- Bliska komunikacja przez telefon, e-mail lub bezpośredni kontakt poprawia ogólny przepływ informacji.
- Dzieci z ASD mogą nie przekazywać rodzicom informacji, które otrzymały od nauczycieli, albo przekazywać zniekształcony lub abstrakcyjny komunikat. Jako przykład można przedstawić realistyczne sytuacje.

4.6 Rozwiązanie



Zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka ze spektrum autyzmu wymaga współpracy rodziców, nauczycieli i specjalistów w procesie edukacyjnym. Pedagodzy i rodzice spotykają się z różnymi problemami współpracy, ale każdy z nich postrzega je inaczej. Współpraca nauczycieli i rodziców w zakresie edukacji dzieci ze spektrum autyzmu w placówce oświatowej jest procesem znaczącym i niezbędnym dla dobra dziecka.

Ponieważ autyzm jest zaburzeniem całościowym, edukacja dziecka obejmuje wiele obszarów. Bardzo ważne w zmianie zachowania dziecka są również zachowania rodziców, np.: aktywny udział rodziców w rozpoznawaniu i omawianiu trudności rozwojowych dziecka. Wiemy, że dziecko może być badane tylko za zgodą i przy udziale rodziców. Wszystkie zalecenia dotyczące edukacji dziecka powinny być omówione i uzgodnione z rodzicami. Aktywny udział rodziców w procesie edukacyjnym, ich zaangażowanie i oddanie się ujednoliconemu planowi edukacyjnemu to czynniki decydujące o powodzeniu pracy lub terapii.

Podsumowując, edukacja dziecka z ASD to bardzo długi proces, który wymaga cierpliwości, zrozumienia i miłości. Proces ten musi zakładać aktywny udział wszystkich wyżej wymienionych stron. Tylko dzięki wzajemnej komunikacji i współpracy może przynieść jakiekolwiek pozytywne zmiany.

Aby osiągnąć dobre wyniki w procesie nauczania, pierwszym krokiem jest pełne zaangażowanie dziecka we wszystkie działania.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Drugim krokiem jest poznanie dziecka;

- W proces edukacyjny muszą być zaangażowane wszystkie współpracujące strony (rodzice, nauczyciele, terapeuci itp.), w tym dziecko;
- Organizacja zajęć dziecka powinna zapewnić odpowiednie (ustrukturyzowane) środowisko i harmonogram zajęć;
- Należy ustalić wspólne wymagania i kroki koordynacyjne pomiędzy różnymi specjalistami i rodzicami;
- Wszystkie współpracujące strony powinny unikać sytuacji stresujących, utrzymywać pozytywne emocje, a także zapewniać ciągłą zachętę i pozytywne wzmocnienia, aby pobudzić zaangażowanie dziecka;
- Ćwiczenia muzyczne i rytmiczne bardzo dobrze nadają się do wspierania werbalizacji i wokalizacji.

4.7 Podsumowanie

1. Dzieci o słabo rozwiniętych umiejętnościach społecznych są bardziej skłonne do zachowań problemowych, a dzieci o lepiej rozwiniętych umiejętnościach społecznych wykazują mniej kłopotliwe wzorce zachowań. Niemniej jednak na związek między określonymi umiejętnościami społecznymi a ekspresją zachowań problemowych w różnych sytuacjach społecznych mogą wpływać czynniki środowiskowe.
2. Dzieci autystyczne zwykle chętniej uczestniczą w zorganizowanych zajęciach i wyrażają swoje preferencje podczas interakcji z jedną osobą niż podczas interakcji w grupie.
3. Dzieci autystyczne mają tendencję do wyrażania tych samych zachowań problemowych (zachowania agresywne wobec ludzi i przedmiotów, tantry, samookaleczenia, samostymulacje i zachowania stereotypowe) podczas interakcji z pojedynczą osobą i podczas uczestnictwa w zajęciach grupowych.
4. Dzieci autystyczne, w porównaniu z dziećmi nieautystycznymi, rzadziej wykonują polecenia i rzadziej wyrażają życzenia w odpowiedni sposób w interakcjach jeden na jeden i podczas zajęć grupowych; rzadziej też uczestniczą w zajęciach grupowych i rzadziej próbują nawiązać kontakt.
5. Dzieci autystyczne, w porównaniu z dziećmi nieautystycznymi, wykazują więcej zachowań stereotypowych i autostymulacyjnych podczas interakcji z jedną osobą i uczestnictwa w zajęciach grupowych.
6. Dzieci autystyczne są postrzegane przez rodziców i nauczycieli jako mające więcej trudności z myśleniem, uwagą i ogólnymi trudnościami niż dzieci nieautystyczne.
8. Rodzice i nauczyciele tak samo oceniają u dzieci autystycznych i nieautystycznych trudności społeczne, w myśleniu, trudności z uwagą, zachowania agresywne i trudności ogólne.

9. Trudności z uwagą u dzieci autystycznych są ściśle związane z wykonywaniem poleceń i aktywnym uczestnictwem w określonych czynnościach: im więcej mają zaburzeń uwagi, tym rzadziej wykonują polecenia i mniej aktywnie uczestniczą w czynnościach ogólnych; odwrotnie, im mniej mają trudności z uwagą, tym częściej wykonują polecenia i aktywniej uczestniczą w czynnościach ogólnych.
10. Zachowania problemowe dzieci autystycznych (zachowania agresywne wobec ludzi i przedmiotów, tantry, samookaleczenia, samostymulacje i zachowania stereotypowe) nie są związane z ich przeszkodami społecznymi, trudnościami z uwagą i myśleniem czy zachowaniami agresywnymi.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Kwestie

1) Co to jest socjalizacja?

a. Socjalizacja to proces, dzięki któremu ludzie nabywają wiedzę, wartości, postawy i zachowania, niezbędne do efektywnego uczestnictwa w społeczeństwie
b. Socjalizacja to proces, dzięki któremu starsza osoba nabywa zachowania niezbędne do efektywnego uczestnictwa w społeczeństwie
c. Są to postawy i zachowania, z którymi się urodziłeś.

2) Co to są kompetencje społeczne?

a. Kompetencje społeczne definiuje się jako interakcję pomiędzy osobą, środowiskiem i narzędziami, które służą do inicjowania i utrzymywania istotnych relacji międzyludzkich.
b. Kompetencje społeczne to umiejętności, z którymi się urodziłeś i nie możesz się ich nauczyć.
c. Umiejętności społeczne występują między członkami rodziny.

3) Jakiego rodzaju współpraca/relacja jest najważniejsza przy wychowywaniu dziecka z ASD lub ID?

a. Lekarz i rodzice
b. Rodzice i nauczyciel
c. Sąsiedzi i rodzice

4) Jakie są główne problemy, z którymi spotykają się dzieci z ASD?

a. Zastraszanie/prześladowanie, brak przyjaciół, samotność.
b. Brak dostępnej literatury
c. Brak dostępnych filmów

5) Czy uważasz, że dzieci z ASD potrzebują rutyny?

a. Nie, to nie jest istotne
b. Jest to konieczne
c. Czasem może to być pomocne

6) Jakie są alternatywne metody komunikacji?

a. Komunikacja AAC
b. Komunikacja BBC
c. Komunikacja CNN

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

7) Które zajęcia są bardziej dopasowane do dzieci autystycznych?

a. Zorganizowane zajęcia w kontakcie z jedną osobą
b. Zorganizowane zajęcia z grupą osób
c. Chaotyczne zajęcia z grupą osób

8) Dzieci autystyczne są bardziej skłonne do:

a. Postępowania zgodnie z instrukcjami
b. Ignorowania instrukcji
c. Tworzenia nowych instrukcji

9) Metodyka nauczania dziecka autystycznego:

a. Powinna być spersonalizowana, ponieważ jedna metoda nie pasuje do wszystkich osób
b. Może być stosowana krok po kroku, ponieważ pasuje do wszystkich osób
c. Nie powinna zawierać żadnych wytycznych, które można zastosować w dalszej terapii

10) Jak dzieci autystyczne są postrzegane przez rodziców i nauczycieli?

a. Jako osoby, które potrzebują więcej czasu na myślenie, więcej uwagi i mają ogólne trudności
b. Jako osoby, które reagują szybciej i potrzebują mniej uwagi
c. Jako osoby, które więcej myślą, mają mniej trudności społecznych i potrzebują mniej uwagi

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Bibliografia

Adomaitienė, R. (2003). Specialiųjųporeikiųasmenųugdymoreformosnacionalinėsstrategijosprojektas.

Aidukienė, T., Labinienė, R., (2003). Vaikų, turinčiųspecialiųjųporeikių, ugdymotendencijųapžvalgatarptautiniamebeiLietuvosšvietimoreformoskontekste (1990-2002). Specialiojougdymopagrindai. Šiauliai.

Aksamit, D., Morris, M., Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students'. Journal of College Student Personnel, 28, 53-59.

Allington, R. L., Broikou, K. A. (1988). Rozwój wspólnej wiedzy: Nowa rola dla nauczycieli klasowych i specjalistycznych. The Reading Teacher, kwiecień 1988, 806-811

Ališauskas, A. (2001). Specialiųjųugdymosiporeikiųtenkinimasbendrojolavinimomokyklose: pokyčiųanalizė. Specialiųjųporeikiųvaikųpažinimasirugdymas: MokslinėskonferencijosSpecialiosiospagalbosteikimasbendrojougdymojstaigose" medžiaga, 6-11. Šiauliai.

Ališauskas, A. (2002). Vaikųraidosypatingumųirspecialiųjųugdymo(si) poreikiųjvertinimas. Šiauliai.

Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). Bendrojougdymoklasėjebesimokančiospecialiųjųugdymo(si) poreikiųvaikosocialinės-psichologinėscharakteristikosatskleidimas. Tyrimoataskaita. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ATASKAITA-Alisauskas-2003.doc

Ališauskienė, S. (2002). Ankstyvosiosreabilitacijostarnybųveiklosoptimizavimaskonstruojantbendradarbiavimos ušeimamodelį (Daktarodisertacija, Šiauliųuniversitetas, 2002).

Allport, G. W. (1935). Postawy. In Murchison C. (Ed.). Handbook of Social Psychology, 788- 844. Worcester: Clark University Press.

Ambrukaitis, J. (1994). Specialiųporeikiųvaikųugdymopokyčiaiir TEMPUS programa. Specialiųporeikiųvaikųintegracija: patirtisirperspektyvos. Mokslinio-metodinioseminaromedžiaga, 6-15.

Angela M. Arnold-Saritepe, K. J. (2009). Rozdział 12 Generalizacja i utrzymanie.

Arent, K., Kabala, M., Wnuk, M.: Programowanie i konstrukcja kulistego robota społecznego wspomagającego terapię dzieci autystycznych. Praca doktorska, Politechnika Wrocławska (2005);

Baer, D. M. (2019). Applied Behaviour Analysis (Stosowana analiza zachowania). In Companion Encyclopedia of Psychology (pp. 397-414). Routledge.

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Bailey, J. S., &Burch, M. R. (2017). Research methods in applied behaviour analysis. Routledge.

Barakova E. I., Gillesen J., Huskens B., and Lourens T., End-user programming architecture facilitates the uptake of robots in social therapies, Robotics and Autonomous Systems, vol. 61, no. 7, pp. 704-713, 2013;

Bauminger, N. irKasari, C. (2011). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. Child Development, 71(12), 447-456. doi:10.1111/1467-8624.00156

Beaumont, R., &Sofronoff, K. (2008). Wieloskładnikowa interwencja w zakresie umiejętności społecznych dla dzieci z Zespołem Aspergera: The Junior Detective Training Program. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 743-753.

Deska, R. R. (b.d.). TECHNIKI NAUCZANIA GENERALIZACJI.

Board, R.R. (b.d.) Techniki nauczania uogólniania.

Catty Pratt, L. S. (2020). Applied Behavior Analysis. Rola analizy zadaniowej i sprzężenia zwrotnego. Indiana Institute on Disability and Community.

Cabibihan J.-J., Javed H., Ang M., and Aljunied S. M., Why robots? a survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism, International Journal of Social Robotics, vol. 5, no. 4, pp. 593-618, 2013. [Online]. Available: http://dx.doi.org/10.1007/s12369-013-0202-2;

Cesarina et al. (2022). Erickson. Tratto da Gioco e interazione sociale nell' autismo:

Chandrasekaran, B. (2020). Development of A Scale to Identify Prompting and Fading Strategies for Individuals with Disability (rozprawa doktorska, Research Space@ Auckland).

Colton M. B., Ricks D. J., Goodrich M. A., Dariush B., Fujimura K., and Fujiki M., Toward therapist-in-the-loop assistive robotics for children with autism and specific language impairment, in AISB New Frontiers in Human-Robot Interaction Symposium, vol. 24. Citeseer,2009, s. 25;

Cooper, J. O., Heron, T. E., &Heward, W. L. (2007). Stosowana analiza zachowania (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall

Cooper, J. O. (2007) Applied behaviour analysis (2nd.ed). Upper Saddle River: NL: Pearson Education Inc.

Degli Espinosa, F., Metko, A., Raimondi, M., Impenna, M., & Scognamiglio, E. (2020). Model wsparcia dla rodzin dzieci z autyzmem żyjących w zamknięciu COVID-19: Lessons from Italy. Behavior Analysis in Practice, 13(3), 550-558.

Diane M. Browder, K. T. (2007). Training Teachers to Follow a Task Analysis to Engage Middle School Students With Moderate and Severe Developmental Disabilities in

Grade-Appropriate Literature. FOCUS ON AUTISM AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 206-219.

Dymond, S., & Roche, B. (2009). Współczesna analiza behawioralna lęku i unikania. The Behavior Analyst, 32(1), 7-27.

Model Early Start Denver. (2022, 3 listopada). Tratto da

Elliott, S. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. Journal of Counseling & Development, 66(2). 96-99. Internet access: https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x

Fein, D., & Dunn, M. A. (2007). Autyzm w Twojej klasie: A General Educator's Guide to Students with Autism Spectrum Disorders. Woodbine House. 6510 Bells Mill Road, Bethesda, MD 20817.

Fentress, G. M., & Lerman, D. C. (2012). A comparison of two prompting procedures for teaching basic skills to children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1083-1090.

Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (Eds.). (2021). Handbook of applied behaviour analysis. Guilford Publications.

Foxx, R. M. (2008). Terapia autyzmu metodą stosowanej analizy zachowania: Stan wiedzy. Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 17(4), 821-834.

Future Wellness. American Journal of Public Health, 105, 2283- 2290, internet access: https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630.

Gordan, M., &Krishanan, I. A. (2014). A review of BF Skinner's 'Reinforcement theory of motivation'. International Journal of Research in Education Methodology, 5(3), 680-688.

Griffin, C. (2020, listopad 4). Co to jest Prompt Hierarchy w Applied Behavioral Analysis? Data Finch Technologies

Hao Karen: Roboty, które uczą autystyczne dzieci umiejętności społecznych, mogłyby pomóc im w rozwoju, MIT Technology Review

Dostęp do Internetu http://ebook.vlk.lt/e.vadovas/index.jsp. [odwiedzono 2022.10.29].

Dostęp do Internetu https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. [odwiedzono 2022.10.29] Autism Spectrum Prevalence Statistics.

Ivoškuvienė, R. irBalčiūnaitė J. (2002). Edukacja dzieci autystycznych. Šiauliai: Šiauliųuniversitetoleidykla.

Iwata, B. &Smith, R. (2008). Wzmocnienie negatywne. In J. Cooper, T. Heron, &Heward, W. (Eds.), Applied Behaviour Analysis (pp. 291-303). New Jersey: Pearson Education.

Jones D. E., Greenberg M., Crowley M., (2015). Wczesne funkcjonowanie społeczno-emocjonalne a zdrowie publiczne

Jones, E., irCarr, E., Feeley, K. (2006). Multiple Effects of Joint Attention Intervention for Children with Autism. Behavior modification, 30. 782-834. doi: 10.1177/0145445506289392.

Kazdin, A. E. (2002). Stosowana analiza zachowania. Encyklopedia Psychoterapii, 1, 71-94.

Kregal, P.W. (2008). Pro.ed. Retrieved from poedinc.com:

Leach, D., &Duffy, M. L. (2009). Wspieranie uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach integracyjnych. Interwencja w Szkole i Klinice, 45(1), 31-37.

Leaf, J. B., Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Ala'i-Rosales, S., Ross, R. K., ... & Weiss, M. J. (2016). Stosowana analiza zachowania jest nauką i dlatego jest postępowa. Journal of autism and developmental disorders, 46(2), 720-731.

McDonnell, J. &. (1988). A comparison of forward and concurrent chaining strategies in teaching. Research in Developmental Disabilities, 9(2), 177-194.

McNerney, T.S.: Namacalne klocki do programowania: Podejście do uczynienia programowania dostępnym dla każdego. Ph.D. thesis, Massachusetts Institute of Technology (1999);

Meadan, H., Ostrosky, M. M., Santos, R. M., &Snodgrass, M. R. (2013). Jak mogę pomóc? Procedury promptingowe wspierające uczenie się dzieci. Young Exceptional Children, 16(4), 31-39.

Michał Gordon, Edyta Ackermann, C.B.: Zestaw narzędzi dla robotów społecznych: Namacalne programowanie dla małych dzieci. HRI15 Extended Abstracts (03 2015), Portland, OR, USA.

Miltenberger, R. (2008). Modyfikacja zachowań. Belmont, CA. Wadsworth Publishing.

Murphy, A. T. (1981). Specjalne dzieci, specjalni rodzice: Osobiste problemy z dziećmi upośledzonymi. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nickerson, C. i McLeod, S., 2022. Positive Reinforcement: What Is It and How Does It Work? [online] Simplypsychology.org. Dostępny w: <https://www.simplypsychology.org/positive-reinforcement.html> [dostęp 13 października 2022].

Pot, E., Monceaux, J., Gelin, R., Maisonnier, B.: Choregraphe: graficzne narzędzie do programowania robotów humanoidalnych. In: Robot and Human Interactive Communication,2009. RO-MAN 2009. The 18th IEEE International Symposium on. pp. 46-51.IEEE (2009);

Kregal, P. W. (2008). pro.ed. Retrieved from poedinc.com: https://www.proedinc.com/

Schorr, B., 2021. Wzmocnienia pozytywne a autyzm - Ukryte Talenty ABA. HiddenTalents ABA [online]. Dostępny w: <https://hiddentalentsaba.com/positive-reinforcement-autism/#What_Is_the_Importance_of_Positive_Reinforcement_in_Autism> [dostęp 12 października 2022].

Taylor, S. S. (2022). Wzmocnienie.

Zespół w Elemy. (2021, 1 czerwca). Co to jest Prompting Hierarchy w terapii ABA? The Elemy Learning Studio. https://www.elemy.com/studio/aba-terms/prompting-hierarchy/

Valk, L.: LEGO MINDSTORMS EV3 Discovery Book: A Beginner's Guide to Building and Programming Robots. No Starch Press (2014);

Visconti, P. M. (2007). Immagini per parlare. Perscorsi di comunicazione aumentatita alternative per perone con disturbi autistic (.184).

Wainer, B. I. (2013). Uogólnianie i podtrzymywanie. In P. B. B.A., Encyklopedia zaburzeń ze spektrum autyzmu (pp. 1419-1423). New York: Springer, New York, NY.

Werner, L., Campe, S., Denner, J.: Children learning computer science concepts via alicegame-programming. In: Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education. pp. 427-432. ACM (2012);

Wiering, M. A., & Van Otterlo, M. (2012). Reinforcement learning. Adaptacja, uczenie się i optymalizacja, 12(3), 729.

Wolfe, P., &Neisworth, J. T. (2005). Autyzm i stosowana analiza zachowania. Exceptionality, 13(1), 1-2.

Zubrycki I., Kolesiński M., Granosik G.: A participatory design for enhancing the work environment of therapists of disabled children, proc. 25th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN), pp. 781-786, ISSN: 1944-9437, 26-31 Aug. 2016, New York, 2016;

Zubrycki I., Kolesiński M., Granosik G.: Graphical Programming Interface for Enabling Non-technical Professionals to Program Robots and Internet-of-Things Devices, in: I. Rojas et al. (Eds.): IWANN 2017, Part II, LNCS 10306, pp. 620-631, 2017, DOI: 10.1007/978-3-319-59147-6 53;

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Video:

https://www.youtube.com/watch?v=imkbuKomPXI

https://www.youtube.com/watch?v=0OI187Ip4VQ

http://wiki.scratch.mit.edu/wiki/Hardware_That_Can_Connect_to_Scratch

https://autismspectrumnews.org/using-technology-to-foster-social-interaction/;

https://brookfieldsschool.org/curriculum/how-we-teach/reach-relationship-education-for-children/;

https://caringhealthcaresc.com/four-ways-communicate-nonverbal-special-needs-child/;

https://www.educatall.com/page/1392/Social-skills-and-children-with-special-needs.html;

https://www.friendshipcircle.org/blog/2013/04/09/five-toys-that-can-help-with-social-development/;

https://specialedresource.com/help-your-special-needs-child-improve-social-skills;

https://www.specialstrong.com/top-10-social-skill-activities-for-autism-to-help-with-sensory-issues-in-children/;

https://roboterapia.eu/en/index.html

https://www.youtube.com/watch?v=UVKb_BXEp5U

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Odpowiedzi

Moduł 1 1.b; 2.a; 3b; 4.c; 5.c; 6.c; 7.b; 8.d; 9.c; 10.b; 11.b; 12.b; 13.b; 14.b; 15.c

Moduł 2 1.a; 2.c; 3.c; 4.b; 5.a; 6.c; 7.b; 8.a; 9.c; 10.b

Moduł 3 1.c; 2.a; 3.c; 4.a; 5.c; 6.b; 7.c; 8.a; 9.b; 10.a

Moduł 4 1.a; 2.a; 3.b; 4.a; 5.b; 6.a; 7.a; 8.a; 9.a; 10.a

Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

READY TEDDY, GO!

INFORMACJE O PROJEKCIE

AKRONIM PROJEKTU:	RTG
TYTUŁ PROJEKTU:	READY, TEDDY, GO!
NUMER PROJEKTU:	2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809
SEKTOR:	EDUKACJA SZKOLNA
STRONA INTERNETOWA.	https://www.readyteddygo.eu

Lodz University of Technology

ISTITUTO DEI SORDI DI TORINO

GIVING THE WORLD A HELPING HAND e-NABLE GREECE

IRIS instytut re-integracji społecznej

Emphasys CENTRE

VILNIAUS VILTIS Sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija

Associació Programes Educatius OPEN EUROPE