

**GHID metodologic**

**Incluziunea educațională a copiilor cu   
Tulburări din Spectrul Autist**

**Aprobat prin:**

**Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017( în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017)**

Chișinău 2017

*[Pagina interioară a paginii de titlu]*

*[Pagina de titlu de interior]*

[Număr]

Ghidul a fost aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017( în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017. Ghidul este destinat cadrelor didactice și de sprijin din instituțiile de învățământ general. Are drept scop facilitarea procesului de incluziune educațională a copiilor cu TSA.

Ghidul a fost realizat în cadrul proiectului “SEN – împreuna învățăm, împreună trăim” implementat de KulturKontakt Austria și finanțat de Ministerul Federal Austriac al Educației, în colaborare cu proiectul “Educația incluzivă un drept al copiilor cu TSA” finanțat de Fundația Est-Europeană.

|  |  |
| --- | --- |
| **Autori/Experți:** | Svetlana Curilov, Olga Guzun, Christoph Inger (Austria), Tatiana Lungu, Anastasia Para, Angela Vlădicescu |
| **Redactarea:** | Elena Pistrui |
| **Concept și coordonare:** | A.O. SOS Autism, Anastasia Para |
| **Coordonarea științifică:** | Virginia Rusnac, doctor în psihologie, director, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică |
| **Recenzenți:** | Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar  Angela Cazac, învațătoare, grad didactic superior, formator national, Program ”Pas cu Pas”  Viorica Ciolac, analist comportamental, specialist acreditat (RBT) |
| **Design și coperta:** | Imprint Star SRL |
| **Traducerea germană-română:** | Viorica Corlat |

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

ISBN

**CUVÂNT-ÎNAINTE**

Când abordăm subiectul copiilor cu tulburări din spectrul autist, întrebarea retorică, care apare concomitent, este: cât de pregătită este societatea, la general, și școală, în particular, să accepte acești copii?

Pe parcursul ultimilor ani în Republica Moldova s-a acționat coerent, dar și simultan în toate cele trei domenii esențiale pentru implementarea educației inclusive: politici, practici și cultura incluzivă.

Astfel, implementarea educației incluzive a fost suportată de dezvoltarea de politici comprehensive și acte normative care promovează ideea că incluziunea se bazează pe drepturi. Programul de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, Strategia de dezvoltare în educației pentru anii 2014-2020, Codului educaţiei, aprobat în anul 2014, traduc în domeniul educaţiei principii universale din sfera drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului şi din sfera conceptului incluziunii pentru a asigura accesul la o educaţie de calitate în învăţământul general pentru toţi copiii.

În scopul susținerii incluziunii au fost create și dezvoltate diverse forme de structuri: centrul republican de asistență psihopedagogică, servicii de asistenţă psihopedagogică la nivel de raioane, centre de resurse în instituții, care au la bază modelul social al dizabilității, valorifică punctele forte și necesitățile elevilor, precum și avantajele și problemele fiecărui copil si fiecărei familii. Rolul cadrului didactic este esențial în procesul de conturare a culturii și practicii inclusive la nivel de instituție de învățământ. Prestația acestuia, bazată pe atitudini proactive și competențe în acordarea asistenței și educației de calitate diferitor categorii de copii, a creat practici reale de educație incluzivă.

Când vorbim de cultură, societate ne referim la noi toți: copii, părinți ai copiilor tipici și ai celor cu cerințe educaționale speciale(CES), cadre didactice și manageriale, specialiști din diferite domenii, funcționari, autorități, societate civilă și comunitate la general. Receptivitatea fiecăruia, ne demonstrează experiența, de fapt, este determinată de deschiderea general umană pe care o manifestă fiecare din noi când este vorba de diversitate, pe de o parte, și de capacitatea de a ieși dintr-o zonă de confort, de a fi capabil de a învăța, de a demonstra competență, a implementa politici și practici noi, a schimba un mediu de învățare/lucru sau o rutina cotidiană. Puncte de reper în acest domeniu sunt părinții copiilor cu CES care au curajul să lupte pentru copiii lor, cadrele didactice pentru care fiecare copil este o valoare și o provocare profesională, managerii instituțiilor educaționale pentru care organizarea procesului educațional la nivel de instituție se axează pe necesitățile tuturor copiilor din comunitate, autorități publice care demonstrează competențe de a implementa politici.

Provocarea cea care rămâne a fi este faptul că niciodată nu vom putea afirma ca avem un proces educațional incluziv definitivat. În acest context incluziunea copiilor cu tulburări din spectrul autist este o dovadă elocventă. Axarea pe necesitatea copiilor și flexibilitatea sistemului în acest aspect sunt elementele esențiale care ghidează domeniile de activitate. Mai este mult de muncit la aspecte ce țin de crearea de condiții și oportunități în ceea ce privește accesul real al fiecărui copil la experiențele de învățare, dezvoltarea unui curriculum deschis și flexibil, care admite diferite stiluri, moduri, metode de predare-învățare și care fac curriculumul relevant pentru cei ce învață și pentru societate, implementarea de sisteme de suport multidisciplinar (structuri, servicii), menite să asigure incluziunea și să faciliteze accesul la educație al copiilor cu cerințe speciale. Ghidul vine să monteze elemente de puzzle pentru toate aceste momente, aducând în fața celor, care educă un copil cu tulburări din spectrul autist, un tablou mai ușor de încadrat într-un mediu general.

Preocuparea pentru înțelegerea procesului de incluziune a copiilor și dezvoltarea unei școli prietenoase copilului, rămâne a fi prioritară pentru Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică. Astfel, Ghidul, gândit și elaborat în comun cu KulturKontakt Austria și A.O.SOS Autism, face parte dintr-o serie de resurse destinate cadrelor didactice, managerilor instituțiilor de învățământ, specialiștilor din domeniu și părinților, care vine să unească viziunile tuturor și să le centreze pe copil, în acest caz asupra copilului cu tulburări din spectrul autist.

**Virginia Rusnac, doctor în psihologie,**

**Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică**

Cuprins

NOTĂ INTRODUCTIVĂ 9

Capitolul 1. Despre autism. Fiecare copil cu autism este unic 11

1.1. Ce este autismul? 11

1.2. Abilități și dificultăți asociate autismului 19

1.3. Comportamente specifice autismului și recomandări 26

Capitolul 2. Aspecte ale incluziunii educaționale ale copiilor cu TSA 36

2.1. Pregătirea pentru incluziunea educațională a copiilor cu TSA 36

2.1.1. Importanța pregătirii mediului școlar pentru copilul cu autism 36

2.1.2. Sensibilizarea copiilor în acceptarea diversității 37

2.1.3. Sensibilizarea părinților 45

2.1.4. Crearea unui confort psihoemoțional pozitiv în mediul educațional 47

2.1.5. Preocuparea de problemele de comportament ale copiilor cu autism 53

2.2. Organizarea și desfășurarea nemijlocită a procesului educațional la clasă cu implicarea copiilor cu TSA 58

2.2.1. Alegerea strategiilor potrivite pentru organizarea și desfășurarea procesului educaţional cu implicarea copiiilor cu TSA 58

2.2.2. Comunicarea în interiorul echipei de cadre didactice (echipei de suport) 64

2.2.3. Rolul membrilor echipei de suport în procesul educațional 69

Capitolul 3. Intervenții educaționale în tulburările din spectrul autist 82

3.1. Strategii de bază care pot fi utilizate în procesul de învățare 82

3.1.1. Recompensarea pozitivă 83

3.1.2. Mai întâi…, apoi… (principiul Premack) 85

3.1.3. Învățarea fără greșeli (totul despre prompt) 87

3.1.4. Scheme de recompensare 90

3.1.5. Strategia incidenței de grup 92

3.1.6. Înlocuirea comportamentului / comportamentelor alternative 95

3.1.7. Orarele vizuale 100

3.1.8. Comportamentul guvernat de reguli (Rule Governed Behavior) 102

3.1.9. Limbaje alternative de comunicare PECS, Makaton 104

3.1.10 Sistemul de tokeni 106

Glosar de termeni 118

BIBLIOGRAFIE 122

Anexe 126

ANEXA 1 ‒ Material de lucru pentru activități de sensibilizare (exerciții de percepție) 126

ANEXA 2 – Teme de discuţie cu copiii şi părinţii 127

ANEXA 3 – Model de activitate de sensibilizare pentru copii 128

Proiect didactic (elevii) 128

ANEXA 4 ‒ Model de activitate de sensibilizare pentru părinți 131

Proiect didactic (părinţii/îngrijitorii copilului) 131

ANEXA 5 – Plan de intervenție individualizat (PII) - Model 136

ANEXA 6 - Ghid pentru discuția introductivă cu părinții copiilor cu autism 146

ANEXA 7 – Exemple, ilustrații pentru capitolul 3 150

# NOTĂ INTRODUCTIVĂ

Incluziunea copiilor cu dizabilități în instituțiile generale de învățământ garantează dreptul egal de acces la educație proclamat în Declarația ONU a drepturilor Omului și de Convenția cu privire la persoanele cu dizabilități. Educația incluzivă este actualmente ferm ancorată în strategiile și legislația națională a Republicii Moldova, în special în Codul Educației (2014), Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației 2020 și Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011 - 2020. În susținerea implementării acestei politici și facilitarea procesului de incluziune, a fost elaborat prezentul ghid, orientat, în special, către managerii instituțiilor de învățământ și personalul didactic.

Grupul țintă al prezentului Ghid este întregul cadru didactic și managerial din instituțiile de învățământ în care învaţă copii cu tulburări din spectrul autist (TSA). La fel, informații utile vor găsi și părinții acestor copii, dar și a părinții colegilor de clasă. Astfel, Ghidul oferă informație detaliată despre ce este TSA și cum se gestionează TSA tuturor celor care sunt implicați în procesul educațional cu implicarea și participarea copiilor cu autism.

Structura ghidului îl face accesibil pentru cititor. Acesta este împărțit în trei capitole:

**Capitolul 1** este dedicat explicațiilor despre ceea ce înseamnă TSA și despre variațiile existente ale spectrului. Tot aici se vor prezenta atât similitudinile, cât și diferențele specifice.

În **Capitolul 2** se relatează despre aspectele specifice ale incluziunii educaționale a copiilor cu TSA, deoarece acest tip de dizabilitate este unul specific și cere o atitudine la fel de specifică. Capitolul respectiv este important mai ales pentru managerii școlari și cadrele didactice, deoarece aici se descrie modalitatea de pregătire eficientă a școlilor pentru procesul de incluziune și felul cum este organizat acest proces, precum și metodele specifice care pot fi utilizate de către cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin în lucrul la lecție.

**Capitolul 3** prezintă o continuare a informației despre aspectele specifice ale incluziunii copiilor cu TSA: se vorbește despre intervenția practică în incluziunea educațională.

Pe parcurs, se va face referință la **anexe,** care pot fi utilizate în procesul educațional cotidian, dar și în pregătirea pentru incluziunea copiilor cu TSA.

# Capitolul 1. Despre autism. Fiecare copil cu autism este unic

Pentru a înțelege mai bine specificul copiilor cu autism, este important să cunoaștem particularitățile acestei tulburări și să conștientizăm gradul de independență pe care îl deține fiecare copil în parte. În prezentul capitol veți putea afla mai multe detalii privind trăsăturile acestei tulburări, dar și abiliățile-cheie ale copiilor cu autism.

## 1.1. Ce este autismul?

Tulburările din Spectrul Autismului (TSA) și autismul sunt termeni generali, folosiți pentru a denumi un grup de tulburări complexe ale dezvoltării creierului. Aceste tulburări sunt caracterizate, în proporții diferite, de dificultăți în interacțiunea socială, în comunicarea verbală sau nonverbală, precum și de comportamente repetitive. Conform DSM V (Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale), criteriile de diagnosticare sunt:

* **Deficite persistente în comunicarea socială și interacțiunea socială** în toate contextele, nemanifestate ca întârzieri de dezvoltare generale, care să se regăsească în toate cele trei arii descrise mai jos:
* Deficite în reciprocitatea socioemoțională: pornind de la manifestări de apropiere socială anormală și imposibilitatea menținerii unei conversații din cauza lipsei de reciprocitate afectivă, emoțională, de interese și ajungând până la absența totală de inițiativă în interacțiunile sociale.
* Deficite în comportamentele de comunicare nonverbală folosite în interacțiunea socială: pornind de la comunicare nonverbală și verbală foarte slabă (anormalități în contactul vizual, limbaj corporal) sau deficite în înțelegerea și folosirea comunicării nonverbale și până la absența completă a expresiilor faciale și a gesturilor în comunicare.
* Deficite în dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale (în afara relațiilor cu anturajul, îngrijitorii): pornind de la dificultăți de adaptare ale comportamentelor în funcție de contextele sociale diferite, dificultăți în participarea la jocuri imaginative și la formarea prieteniilor până la absența totală a interesului pentru ceilalți oameni.
* **Comportamente, interese și activități restrictive, repetitive** (stereotipe), manifestate în cel puțin două dintre următoarele arii:
* Vorbire, mișcare motorie și utilizare de obiecte în mod stereotip (repetitiv): precum simple mișcări stereotipe, ecolalia, utilizarea repetitivă a obiectelor, utilizarea de secvențe idiosincratice.
* Atașament excesiv la rutină, comportamente și vorbire ritualizate sau rezistență excesivă la schimbare: de pildă ritualuri motorii, insistență în a mânca aceeași mâncare, în a merge pe același drum, folosirea acelorași întrebări sau apariția stresului la mici schimbări.
* Interese fixiste, restrictive manifestate cu o concentrație maximă, o intensitate anormală: precum atașament/ preocupare puternică pentru obiecte neobișnuite, interese excesive manifestate cu perseverență.
* Hiper- sau hiporeactivitate la stimuli senzoriali sau un interes neobișnuit pentru caracterul senzorial al mediului (de pildă, indiferență la durere/căldură/frig, reacții neobișnuite la anumite sunete sau texturi, atingere sau mirosire excesivă a obiectelor, fascinație pentru lumină sau pentru învârtirea obiectelor).
* **Simptomele trebuie să fie prezente din copilăria timpurie** (chiar dacă nu se manifestă integral până în momentul în care cerințele sociale depășesc capacitățile limitate).
* **Toate aceste simptome limitează și îngreunează funcționarea zilnică firească a individului**.

Clasificarea autismului după nivelul de severitate:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nivel de severitate | Suport | Comunicare socială | Interese restrictive, stereotipii |
| Înalt funcțional | Necesită suport | În lipsa sprijinului, deficitele în comunicarea socială cauzează dificultăţi notabile. Are dificultăţi în iniţierea interacțiunilor sociale şi prezintă clar răspunsuri atipice sau eșec la iniţiativa socială a celorlalţi. Poate părea că are un interes scăzut pentru interacţiunile sociale. | Preocupările, ritualurile fixe şi/sau comportamentele repetitive cauzează o afectare semnificativă a funcţionării în unul sau mai multe contexte. Rezistenţa la încercările celorlalţi de a-i întrerupe comportamentele repetitive, ritualurile sau la distragerea de la interesele fixe. |
| Mediu | Necesită suport substanțial | Deficite importante ale abilităţilor verbale şi nonverbale de comunicare socială; deficitele sociale sunt evidente, chiar dacă primeşte sprijin; iniţiere limitată a interacţiunilor sociale şi răspuns redus sau anormal la iniţiativa socială a celorlalţi. | Preocupări, ritualuri fixe şi/sau comportamente repetitive, care apar suficient de frecvent pentru a fi evidente observatorului obişnuit şi care interferă cu funcţionarea în diferite contexte. Suferinţa sau frustrarea este evidentă la întreruperea comportamentelor repetitive; dificil de distras de la interesele fixe. |
| Sever | Necesită suport foarte substanțial | Deficite severe ale abilităţilor verbale şi nonverbale de comunicare socială, care cauzează afectare severă a funcţionării; iniţiere foarte limitată a interacţiunilor sociale şi răspuns minim la iniţiativa socială a celorlalţi. | Preocupări, ritualuri fixe şi/sau comportamente repetitive, care interferă marcat funcţionarea în toate ariile. Suferinţă importantă când ritualurile sau rutinele sunt întrerupte; foarte dificil de distras de la interesele fixe sau revenire rapidă la ele. |

**Care sunt cauzele autismului?**

Până în prezent nu s-a descoperit o cauză specifică a autismului. Există mai multe teorii care încearcă explicarea autismului, nici una dintre acestea însă nu explică pe deplin cauzele. Se presupune că există multiple cauze de natură neurobiologică, diferite sisteme şi funcţii ale creierului la persoanele cu autism par să funcţioneze diferit faţă de cei care nu au autism. Este recunoscut faptul că autismul are o cauză genetică, dar situaţia exactă este neclară. Încă se studiază legătura dintre genetic şi autism. Unii copii au tulburări genetice cunoscute, cum este sindromul Fragil X sau Scleroza tuberoasă sau alte anomalii cromozomiale.

Drept cauze ale apariţiei autismului se presupun a fi şi factorii de mediu, de exemplu: toxine, metale grele, poluanţi în atmosferă şi apă, boli în perioada prenatală sau postnatală, reacţii la anumite vaccinuri, intoleranţe alimentare etc. Nici una dintre teorii nu este pe deplin validată. Se cunoaşte însă că nu părinţii sunt aceia care, prin modul în care relaţionează cu copiii, cauzează autismul acestora. Copiii fie se nasc cu această tulburare, fie cu potenţialul de a o dezvolta în anumite condiţii, nu se ştie cu exactitate care.

**Cât de des este întâlnit autismul?**

Conform celor mai recente studii ale Centrului pentru Prevenirea și Controlul Maladiilor din Atlanta, Statele Unite ale Americii (rezultate publicate în martie 2014) în lume, unul din 68 de copii se naște cu TSA. Pe baza cifrelor din ultimii ani, specialiștii estimează că, la ora actuală, autismul este o afecțiune mai frecvent întâlnită decât cancerul, diabetul și Sindromul Down la copii luate împreună. Din cauza ratei mari de creștere (13% anual), Organizația Mondială a Sănătății a acordat autismului statut de epidemie.

În România, la nivelul anului 2012, erau înregistrate 7.179 de persoane diagnosticate cu autism (conform Ministerului Sănătății al României), însă numărul real al acestora este mult mai mare – specialiștii estimează cel puțin 15.000 de persoane, majoritatea nefigurând în evidența oficială.

Conform datelor Ministerului Sănătății (MS), la finele anului 2016, în Republica Moldova, 366 de persoane diagnosticate cu autism se aflau sub supraveghere medicală, dintre care 349 erau copii. În dinamică acest număr este următorul: în 2012 – 157 persoane, din ei copii ‒144; în 2013 – 220 persoane, din ei copii ‒191; în 2014 – 241 persoane, din ei copii ‒ 218. Statistica prezentată de MS nu reflectă realitatea, cauza fiind diagnosticul deficitar, mulți dintre copiii cu TSA fiind încadrați în diagnostice eronate. Luând în calcul statistica mondială și cea a țărilor vecine, putem estima cu aproximație că în Republica Moldova anual se nasc 400 copii cu TSA. Nu există o explicație oficială pentru această creștere continuă.

**Cum este diagnosticat autismul?**

Marea problemă a unui diagnostic complet al autismului este dată de complexitatea lui. Doar prezenţa unor caracteristici individuale tipice de comportament stabilesc cu greu diagnosticul de autism. Ele pot apărea temporar, de exemplu, în contextul întârzierilor de dezvoltare și să dispară ulterior. Prin urmare, diagnosticul trebuie să fie făcut de către medici și experţi în psihiatria copilului şi adolescentului.

Nu există un anumit test medical pe baza căruia să se poată stabili diagnosticul de autism. Diagnosticarea se face pe baza observării la copil a unui set de comportamente. Criteriile de diagnosticare sunt cuprinse în DSM-V (Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale). La cei mai mulţi dintre copiii cu autism semnele tulburării apar în primii 3 ani de viaţă. Autismul poate fi identificat şi diagnosticat chiar şi de la 18 luni, dar rareori diagnosticul cert este dat mai devreme de vârsta de 2 ani. În cazul autismului înalt funcțional şi mai târziu, în grădiniţă sau chiar la şcoală.

Evaluarea diagnostică este bine să fie făcută de către o echipă multi- şi interdisciplinară cu expertiză în autism. Se observă şi se evaluează comunicarea, comportamentul copilului în diverse situaţii, nivelul de dezvoltare în toate ariile. Întrucât multe dintre aceste comportamente sunt întâlnite şi la alte tulburări, diagnosticienii trebuie să identifice alte posibile cauze ale simptomelor pe care le observă la copil. O vizită-două la cabinetul unui doctor, cu câte 20 de minute de observare a copilului şi, în paralel de dialog cu părintele, nu sunt suficiente pentru a pune copilului diagnosticul de autism.

Părinţii trebuie să fie implicaţi în acest proces într-un mod serios şi consistent, ei fiind o sursă foarte importantă de informaţii despre copil. Părinţii, în rolul de experţi primari, observă, de regulă, foarte devreme că copilul lor diferă de ceilalţi şi că are cerințe speciale. Practic, diagnosticul de autism se face însă mult prea târziu. Recunoaşterea târzie va duce deseori la neînţelegeri şi aprecieri greşite ale comportamentului evident, ceea ce prezintă un mare pericol pentru preocesul de educaţie şi dezvoltare al copilului!

Acesta este motivul pentru care este esențial un diagnostic cât mai curând posibil, cu implicarea specialiștilor din domeniul medical, psihologic, educațional. În aşa caz, nu numai că se va oferi o previziune a cursului de dezvoltare, dar, de asemenea, se va asigura furnizarea în mod ideal a stimulentelor și programelor de sprijin adecvate pentru copii și familiile lor.

**Pot fi vindecaţi copiii cu autism?**

Deşi există afirmaţii că unii copii au fost vindecaţi de autism sau recuperaţi total, că trăsăturile caracteristice autismului nu au mai fost vizibile, studiile pe termen lung sugerează că marea majoritate au în continuare trăsăturile spectrului autist pe parcursul întregii vieţi. Însă, cu sprijin, cu intervenţie terapeutică educaţională adecvată şi cât mai timpurie, copiii pot progresa, unii foarte mult, îşi pot îmbunătăţi abilităţile generale, capacitatea de a înţelege şi a folosi comunicarea, iar comportamentul social devine (mai) adecvat. Cu educaţie de-a lungul vieţii, progresul continuă şi la vârsta adultă. Pentru ca progresul să se întâmple, foarte importantă, chiar esenţială, este întărirea capacităţii familiei de a-l putea sprijini adecvat pe copil: prin informaţii despre abordări specifice, modalităţi concrete de lucru, de stimulare a copilului acasă, de abordare a comportamentelor problematice ş.a. În cazul copiilor cu autism este necesară și eficientă o abordare multisectorială, sau multimodală. „Modelul multimodal“ de intervenţie asupra copiilor şi adolescenţilor cu autism oferă posibilitatea de a ilustra diferitele domenii de acțiune și de a le relaţiona. Scopul este acela de a lega sistemic toate programele de sprijin pentru copil și familie.

Individual, se iau în considerare:

1. Competenţa de autoajutorare a părinţilor
2. Competenţele sociale
3. Localitatea/Comunitatea de intervenţie
4. Măsurile terapeutice
5. Consilierea medicală de specialitate

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Domenii de activitate** | **Problematici** | **Sisteme de sprijin** |
| Competenţa de autoajutorare a părinţilor | - Stabilirea diagnosticului  - Discuţii la tema autism  - Training pentru părinţi  - Informaţii despre terapiile posibile | -Psihologi, psihopedagogi speciali/consiliere  - Organizaţii a părinţilor copiilor cu autism  - Centre de competenţă în autism  - Centre de sănătate mintală  - Terapeuţi potriviţi |
| Competenţe sociale | - Determinarea nevoii individuale de antrenare ale competenţelor sociale  - Discuţii şi consiliere despre problemele sociale  - Masă rotundă cu toţi participanţii  - Informarea colegilor de clasă despre autism | - Centre de sănătate mintală  - Terapeuţi  -psihologul , psihopedagogul special va susţine şi va consilia colegii de şcoală;  - Instruiri pentru profesori şi elevi |
| Localitatea/Comunitatea de intervenţie | - În dependenţă de vârsta la care s-a stabilit diagnosticul  - Intervenţie timpurie  - Grădiniţă sau Centre de dezvoltare pentru copii  - Dezvoltarea planurilor individuale de terapie/intervenţie şi instruire  - Pregătirea şcolii pe care copilul o va frecventa  - în caz de necesitate, atragerea asistentului/însoţitorului şcolar  - Clarificarea compensării dezavantajelor (note)  - Mijloace auxiliare (de exemplu: pentru comunicarea asistată) şi adaptarea mijloacelor de predare/învăţare la perceperea individuală | - Psihologi, psihopedagogi speciali  - Centre de intervenţie timpurie  - Centre de competenţă în autism  - Terapeuţi |
| Măsuri terapeutice | - Determinarea nevoii individuale de măsuri terapeutice  - Stabilirea scopurilor individuale şi transferul acestora în toate domeniile vieţii | - În dependenţă de necesitate: psihoterapie, ergoterapie, logopedie |
| Consiliere medicală de specialitate | - clarificarea unor posibile boli însoţitoare (comorbidități), printre care epilepsii, AD (H) D) şi terapie medicamentoasă la necesitate  - analize regulate a sângelui în caz de diversificare limitată a alimentaţiei  - terapii individuale  -intervenţiile de criză pot presupune internarea în staţionar | - Centre pentru copii  -Psihiatrii pentru copii şi tineri; psihiatri locali pentru copii şi tineri  - Alţi medici de specialitate |

## 1.2. Abilități și dificultăți asociate autismului

Pentru a reuși includerea unui copil cu TSA în mediul educațional , este primordial de ținut cont în primul rând de abilitățile acestora. Ele sunt cheia succesului în construirea unei strategii de succes. Putem enumera mai multe abilități deosebite asociate autismului, dar printre cele mai des întâlnite sunt:

* Abilități vizuale deosebite ‒ abilitatea de a fotografia vizual o imagine a unui oraş sau orice alt loc/obiect timp de câteva secunde şi apoi de a o putea reproduce cu o remarcabilă precizie. Persoanele cu autism au o memorie impresionantă (fotografica!) și sunt în stare să rețină conținutul a mii de manuale de șah ori să reproducă impecabil o bucată muzicală pe care au auzit-o doar o dată. Exemplul cel mai potrivit este americanul Kim Peek. Nu-i lua mai mult de o ora sa dea gata un volum, pe care aproape că îl memora cap-coadă. Tehnica sa de lectură era stupefiantă – citea pagina din stânga cu ochiul stâng, iar pagina din dreapta cu dreptul, putând astfel lectura două pagini concomitent cu o viteză de 8-10 secunde. Se zice că putea reda din memorie conținutul a nu mai puțin de 12.000 de cărți.

Putea calcula în ce zi a săptămânii a căzut o anume dată istorică – și asta pentru un interval de 4000 de ani!‒ Știa exact care ani au fost bisecți și care nu, cunoștea toate legăturile dintre liniile de autobuze, rețeaua de străzi, prefixele telefonice și codurile poștale din SUA!

* Abilitatea de a înțelege și reține concepte concrete, reguli, enumerări sau tipare. Printre observațiile lui L. Kanner, legate de autism, apare și aceea conform căreia exista ”ceva” la copiii cu tulburări din spectrul autist care îi forțează să tindă în mod imperios către un mediu static, neschimbat și ca memoria lor în această privință este deseori remarcabilă.
* Memorarea detaliilor sau a datelor ce pot fi învățate pe de rost (date matematice, programul trenurilor, rezultate sportive).
* Memorie pe termen lung. Persoanele cu autism învață un pic mai greu decât cele tipice, dar odată ce au învățat ceva, ele nu mai uită niciodată.
* Abilități în domeniul IT și tehnologiei. Compania germană de IT Auticon, Compania Ford, compania Microsoft, sunt doar câteva exemple de companii din lume care angajează persoane cu autism pentru calitățile lor unice. „Fiecare individ este diferit, unii având capacitatea excelentă de a reține informația, de a gândi la un nivel detaliat și de a se aprofunda și de a excela în matematică sau cod. Este un zăcământ de talente, pe care vrem să continuăm să-l explorăm la Microsoft” a spus într-un interviu Ellen Smith, vicepreședintele pe operațiuni în cadrul corporației și mama unui adolescent cu autism.
* Abilități muzicale sau interes pentru muzică. Exemplu este cazul lui Leslie Lemke, adult cu tulburare de dezvoltare și cu paralizie cerebrală, care, deși nu a studiat pianul, compune muzică și poate cânta sute de piese după ce le-a auzit o singură dată
* Concentrare intensă și exclusivă, mai ales asupra unei activități preferate. Au abilitatea de a studia cu multă profunzime un anumit domeniu, de a memora diferite date și de a vorbi încontinuu despre acest domeniu.
* Talent artistic
* Pricepuți la matematică
* Abilitatea de a decodifica limbajul scris (de a citi) la o vârstă mică (dar nu neapărat de a-l înțelege). Aceşti copii citesc mai devreme, demonstrează de multe ori abilităţi de memorare izbitoare şi, uneori, au abilităţi precoce şi în alte domenii.
* O mare abilitate de a transpune ceva în semne, coduri, simboluri (ortografierea)
* Onestitate. Simon Baron-Cohen, folosește autismul pentru a examina psihologia minciunii. El concluzionează că motivul esențial de ce persoanele cu autism sunt atât de cinstite (și atât de vulnerabile în fața mincinoșilor) este că au dificultăți în dezvoltarea unei teorii a minții pentru ceilalți oameni.

”...Și mai există și persoane cu autism. Starea lor neurologică se referă nu numai la dificultăți în socializare și discuții, ci și la dificultăți în recunoașterea când cineva le poate înșela sau înțelege cum să înșele pe ceilalți. Mulți copii cu autism sunt nedumeriți de ce cineva ar dori chiar să înșele pe ceilalți sau de ce cineva ar putea să se gândească la ficțiune. Ei nu au nici o dificultate cu faptele (versiunea 1 a realității) și vă pot spune cu ușurință dacă ceva este adevărat sau fals ("Luna este făcută din pietre?”) Dar ele pot fi nedumerite de versiunea a doua a realității, că "Ioan crede că luna este făcută din brânză". De ce ar crede o persoană ceva neadevărat?

Ei au dificultăți majore în a înțelege că o altă persoană ar putea avea o credință falsă că acea persoană este adevărată. Un număr mare de cercetări experimentale arată că, în timp ce copilul tipic atinge această înțelegere cu ușurință la vârsta de patru ani, copiii cu autism întârzie în această zonă de dezvoltare. Acest set de condiții neurologice (și, în cele din urmă, genetic) poate lăsa persoana cu autism pradă înșelăciunii și exploatării.”

* Abilitatea de a rezolva probleme (când nu poți cere ceea ce vrei, poți deveni foarte creativ în a obține tu însuți acel lucru). Există lucruri pe care copiii cu autism le învaţă singuri, mult mai repede decât alţi copii tipici sau decât rudele lor de vârstă apropiată. De exemplu, pot ști foarte bine cum să-şi aleagă DVD-ul preferat dintr-un teanc, chiar şi când acesta nu se află în cutia sa. Pot învăţa de la o vârstă fragedă cum să folosească telecomanda televizorului şi a DVD-playerului, astfel încât să-și deruleze filmele până la părţile preferate (sau să sară peste părţile care nu le plac). Pot fi extrem de creativi în descoperirea unor modalităţi de a se căţăra pe blatul de la bucătărie, astfel încât să ajungă la dulapul în care sunt cerealele favorite, sau pot învăța foarte repede să folosească cheia pentru a deschide uşa din spate și a merge să se joace la leagăne. În mod clar, acestea nu sunt comportamente pe care ți le-ai putea imagina atunci când te ocupi de un copil de 2 ani. Şi totuşi, unii copii cu autism reuşesc cumva să dobândească aceste abilităţi, pe cont propriu. Cum putem să înţelegem această contradicție (și anume că există lucruri pe care copiii cu autism le pot învăța și altele pe care nu le pot învăța)? Cum se poate ca un copil care nu este în stare să potrivească diferite forme în sortatorul de forme, să înveţe să deschidă televizorul şi DVD-playerul, să introducă un DVD şi să apese butonul de play? Cum e posibil ca un copil care nu înţelege o cerință simplă precum “iaţi haina” să-şi dea seama cum să deschidă o uşă pentru a ieşi afară?

Curiozitate !!!

Este un mit că toate persoanele cu autism sunt geniale. În realitate doar 2 % din toate persoanele cu TSA sunt genii. Însă majoritatea persoanelor cu TSA cu IQ intact, dețin abilități care sunt numite ”insule de genialitate” fapt pentru care mitul a devenit unul popular.

În primul subcapitol am enumerat trăsăturile specifice autismului, iar ca urmare a acestor tulburări copiii cu TSA întâlnesc următoarele dificultăți în procesul educațional clasic (într-o măsură mai mare sau mai mică):

* **Dificultăți în înțelegerea vorbirii și îndeplinirea instrucțiunilor verbale,** care poate varia de la incapacitatea de a diferenția două cuvinte înafara contextului până la dificultăți de a îndeplini instrucțiuni multiple, înțelegerea textului citit și altele. Abordările pedagogice clasice inclusiv în programele pentru copii cu retard mental, în care un mare accent este pus pe instrucțiunile și explicațiile verbale fac dificilă incluziunea.

**Exemplu:**

*Gabrila știe să răspundă la întrebarea ”Cum te cheamă?”, de fiecare dată când cineva întreabă ea răspunde. Unul din noii ei colegi pentru a face cunoștință cu ea o întreabă: ”Cum te numești?” și Gabriela nu răspunde. Gabriela cunoaște doar sintaxa ”Cum te cheamă?” fiind însușită automat, modificarea acesteia prin utilizarea altor cuvinte o face pentru ea necunoscută.*

* **Dificultăți privind limbajul expresiv,** nivelul scăzut al abilităților expresive reduc succesul elevilor cu TSA în a-și demonstra abilitățile și cunoștințele. În alte cazuri limbajul elevului cu TSA este atât de redus încât nici nu poate utiliza limbajul verbal în comunicare. Anume aceste dificultăți fac complicat, iar câte odată și imposibil, procesul de învățare a elevilor cu TSA utilizând tehnicile pedagogice clasice.
* **Dificultăți privind competențele sociale, motivația socială redusă.**
* Comportamentul elevilortipici este controlat de aprobarea maturilor și dezaprobarea acestora. Mai simplu vorbind, majoritatea copiilor tind spre apreciere/laude și evită situațiile când pot fi certați. Mai mult ca atât, pentru copiii tipici contează foarte mult aprecierea colegilor, ei pot să se străduiască să nu plângă ‒ pentru ca colegii să nu se amuze pe seama lor; să nu strige ‒ pentru a nu atrage prea multă atenție. Însă în cazul copiilor cu TSA această motivație socială poate să fie foarte redusă sau să lipsească cu desăvârșire. Adică în termenii abordării comportamentale, laudele și alte consecințe sociale nu reprezintă pentru ei recompensă sau pedeapsă. Foarte des poate fi urmărit cazul când profesorul încearcă fără rezultat să influențeze comportamentul copilului cu TSA prin intermediul laudelor sau mustrărilor.
* **Incapacitatea de a înțelege instrucțiuni adresate grupului.** Deficiențăcare poate fi întâlnită chiar și la elevii cu autism înalt funcțional. Aceștia, deși au succes în comunicarea și învățarea individuală, sunt incapabili de a desluși o instrucțiune adresată întregului grup. Foarte des anume lipsa reacției din partea copilului cu TSA la instrucțiunile profesorului, adresate întregului grup, devine obstacolul principal în includerea lor în instituții de învățământ general, și face dificilă învățarea acestora în grup.

**Exemplu:**

*Profesorul spune la începutul lecției: “Deschideți caietele și luați pixurile”, copilul cu autism, mai mult ca probabil că nu va înțelege că mesajul îi este adresat și lui inclusiv.*

* **Autostimulările.**

Autostimulările sunt forma cea mai vizibilă a dificultăților de procesare senzorială și presupun executarea de mișcări repetitive și/sau manipularea obiectelor în mod repetitiv. În prezent, autostimulările sunt asociate cel mai frecvent cu tulburarea din spectrul autist și reprezintă un motiv de îngrijorare pentru părinți și o piedică în calea ratei de achiziții a copilului.

În cazul unei dezvoltări tipice, sistemul nervos procesează informațiile provenite de la cele 7 simțuri (vizual, auditiv, olfactiv, gustativ, tactil, proprioceptiv – poziție corporală – și vestibular – echilibru și mișcare) pentru a ne ajuta să dăm un sens evenimentelor din jurul nostru. De exemplu, vedem o persoană în bucătărie, auzim sunet de vase, simțim mirosul de mâncare și știm că acea persoană gătește. În cazul persoanelor cu tulburări de procesare senzorială, această integrare a informațiilor provenite de la simțuri nu se realizează în mod optim. Astfel, un copil poate fi copleșit de informațiile auditive din mediu și poate să nu se mai concentreze asupra a ceea ce vede (sunetul provocat de vase este atât de puternic pentru el, încât poate provoca durere, împiedicându-l să proceseze informația provenită de la celelalte simțuri); în aceeași măsură, un alt copil poate să primească atât de multă stimulare vizuală din mediu încât sistemul său nervos să aibă dificultăți în discriminarea sunetelor (șorțul de bucătărie al mamei are un model atât de solicitant, cu multe culori și forme, încât copilul nu răspunde la chemarea la masă, fiind blocat de toate informațiile cu care este bombardat vizual).

Chiar și persoanele care sunt catalogate drept tipice prezintă autostimulări, cu toții le avem! Însă, de cele mai multe ori, autostimulările nu ne împiedică să ne desfășurăm activitățile de zi cu zi. Câteva exemple de autostimulări cotidiene: învârtitul părului pe deget, manipularea repetitivă a unui pix în timpul unei conversații, mișcarea repetată a piciorului când stăm picior peste picior etc. În cazul unor copii cu autism, nevoia de autostimulare este atât de puternică încât nu se mai pot concentra pe altceva.

* **Probleme de cooperare în timpul orelor și comportamentelor nedorite (inadecvate)** sunt specifice pentru mulți elevi cu TSA. Copiii pot fi hiperactivi – pot sări dintr-un loc în altul, să se deplaseze prin clasă, să manifeste agresivitate față de profesori sau colegii săi cu scopul de a evita sarcinile, să se autostimuleze în loc să îndeplinească instrucțiunile, și altele. Astfel de probleme adesea sunt cruciale în incluziunea copiilor cu TSA. Întrucât profesorul nu cunoaște cum poate obține de la acești copii măcar îndeplinirea unor instrucțiuni simple de a sta în bancă sau în liniște în timpul orelor.
* **Atenție seleсtivă (concentrarea selectivă)** este caracteristică pentru elevii cu TSA. Copilul se poate concentra pe detalii neînsemnate ale unor obiecte sau unor situații, sau specificul materialului didactic, sau poate începe să se autostimuleze în timpul orelor (de ex., începe să rumege cartelele în loc să îndeplinească cu ele instrucțiunea). De regulă, copiilor cu TSA le lipsește capacitatea de a atrage atenția la ceva la ce este atentă altă persoană, să ”urmeze” atenția altei persoane. Și în consecință copilul cu TSA poate fi incapabil de a se concentra asupra ceea ce vorbește sau arată profesorul.

**Exemplu:**

*Profesoara se adresează lui Ionuț: ”Adu-mi, te rog, caietul tău de pe biroul meu”. Ionuț în dificultate privește către profesoară fără a înțelege instrucțiunea. Atunci profesoara îi arată cu gestul direcția unde este biroul ei, și repetă: ”Adu-mi, te rog, caietul tău de pe biroul meu. Biroul este uite acolo!” Ionuț dezorientat privește la vârful degetului profesoarei, fără a înțelege că trebuie să privească în direcția indicată.*

* **Lipsa sau limitarea capacității de a imita.** Capacitatea de a imita spontan acțiunile altei persoane, imediat sau într-o situație similară reprezintă bazele procesului de învățare. Deseori lipsa capacității de a imita atât acțiuni simple (a repeta o mișcare la orele de educație fizică), cât și acțiuni complexe (de a bate ritmul la lecția de muzică, de a scrie cuvântul urmând profesorul, de a scoate cartea din geantă pentru că toți ceilalți colegi au făcut acest lucru) încurcă copiilor cu TSA în procesul de învățare atât în cadrul școlii, cât și în afara ei. Profesorii nu pot construi procesul educațional în concordanță cu metodologiile clasice, acestea presupun ca copilul să dețină abilități de imitare și va încerca să le utilizeze. Un exemplu similar am enunțat mai sus: dacă copilul nu a auzit instrucțiunea profesorului, el se va uita la colegii săi și va repeta acțiunile acestora. Un copil cu TSA nu va putea să imite comportamentul colegilor dacă nu a învățat suplimentar acest lucru.

**Exemplu:**

*La lecția de dans, toți copiii stau poziționați în rând și urmăresc mișcările profesorului, după care încearcă să repete conform modelului prezentat. Gheorghe încearcă să imite aceleași mișcări dar reușește doar să sară în sus.*

* **Dificultățile de generalizare a cunoștințelor și abilităților** complică procesul de învățare a oricărui copil cu TSA. (Generalizarea abilităților (cunoștințelor) oferă copilului posibilitatea de a identifica obiectul în diverse imagini și suport. Foarfeca în imagini și ca obiect. Cu imagine pentru asta). Deseori copilul cu TSA pur și simplu nu transmite cunoștințele pe care le deține în diferite situații, atât cu maturii cât și cu copiii.

**Exemplu:**

*Ion a învățat să-și scrie numele în caiet, dar nu a putut să facă același lucru în album sau pe tablă. – Daniela a învățat să modeleze figurine din lut, dar nu reușește să facă același lucru din plastilină. Multe abilități învățate de elevii cu TSA se pierd, dacă acestea nu sunt din contextul vieții sale cotidiene și nu sunt întărite de stimuli naturali.*

* **Lipsa inițiativei și dependența de prompt (ajutor)** este caracteristic pentru copiii cu TSA în procesul de comunicare și învățare. Deseori copiii cu TSA nu inițiază o comunicare, nici chiar în procesul educațional. Spre exemplu, copilul cu TSA nu se va adresa după ajutor dar va aștepta întrebarea ”Ce dorești?” sau ”Să te ajut?”. Dacă cadrul didactic de sprijin al unui astfel de copil nu știe sau nu a trecut instruire specializată referitor la eliminarea promptului, atunci elevul poate deveni în totalitate dependent de ajutorul acestuia, va dori să interacționeze numai cu el, ignorând profesorul și colegii.

**Exemplu:**

1. *Profesoara adresează instrucțiunea pentru grup: ”Copii, notați în caiete data de azi”. Ion, deși a înțeles foarte bine instrucțiunea și este capabil sa realizeze singur sarcina, nu începe să scrie până profesoara nu se adresează direct lui:” Ion , scrie și tu data”*
2. *Alexandru nu merge la WC, chiar dacă simte necesitatea biologică, până cineva din maturi nu intuiește că are nevoie să iasă, și îi propune.*

Important !!! Aceste dificultăți se manifestă foarte diferit de la copil la copil, și sunt prezente în proporția severității tulburării. Lucrați cu acele dificultăți care reprezintă o prioritate sau care sunt în mare parte deranjante procesului educational, nu încercați să excludeți mai multe bariere în paralel.

## 1.3. Comportamente specifice autismului și recomandări

Dacă cunoști o persoană cu autism, cunoști doar o persoană cu autism. Caracteristicile autismului se mențin, în mod normal, de-a lungul vieții persoanei afectate, dar pot fi schimbate considerabil, în timp, prin intervenții. O persoană mai puțin afectată poate părea pur și simplu ciudată și poate duce o viață tipică.

**Dificultăți asociate cu interacțiunea socială:**

Să te exprimi potrivit situaţiei, să înţelegi nuanţele relaţiilor interumane şi să creezi contact cu cei din jur este adesea un mare stres pentru copiii cu autism. Copiii cu TSA au probleme în recunoaşterea sentimentelor celor din jurul lor şi să reacţioneze la nivelul social dorit. Deseori, ei nu sunt în stare să recunoască impactul propriului comportament asupra altora şi să adapteze propriul comportament. În comparaţie cu opiniile mai vechi, copiii cu TSA sunt în stare să creeze relaţii şi să le gestioneze, însă ei au nevoie de instrucţiuni pentru a înţelege şi a decodifica modurile sociale de comportament. Dificultăţile pe care le au copiii cu TSA la nivelul interacţiunilor sociale cu ceilalţi reprezintă problema centrală a acestei tulburări (principalul simptom) şi totodată principalul criteriu de diagnosticare. Studiile arată că acest deficit este permanent şi este întâlnit indiferent de nivelul intelectual al persoanei.

Unii elevi cu TSA pot fi foarte izolați social; alții pot fi pasivi în relaţiile sociale sau foarte puţin interesați de alţii; alţi elevi pot fi foarte activ angajaţi în relaţiile sociale, însă, într-un mod ciudat, unidirecţional sau de o maniera intruzivă, fără a ţine seama de reacţiile celorlalţi. Toți acești copii însă au în comun o capacitate redusă de a empatiza, deşi sunt capabili de a fi afectuoşi, însă în felul lor. Copiii cu TSA au nevoie de programe de training pentru a învăţa competenţele respective. Programele de promovare socială trebuie să urmeze scopurile:

* Promovarea interacţiunii sociale: iniţierea contactului şi reacţionarea la ofertele de contact, menţinerea situaţiilor interactive; crearea interacţiunilor sociale ;
* Înţelegerea regulilor sociale: mijloace de ajutor vizuale, exersarea modurilor de comportament dorite din punct de vedere social, creşterea flexibilităţii, reacţionarea la stimulii sociali;
* Captarea atenţiei:conştientizarea stimulilor sociali, structurarea acestora, prelungirea fazei de atenţie;
* Promovarea comunicării:găsirea posibilităţilor individuale de comunicare (verbale sau nonverbale, mijloace de ajutor ale comunicării asistate), menţinerea situaţiilor de comunicare iniţiate (respectarea necesităţilor discuţiei şi ale partenerului de comunicare), înţelegerea mijloacelor stilistice (metafore, glume, proverbe...)

|  |  |
| --- | --- |
| **Un copil cu TSA poate:** | **Sugestii pentru a susține socializarea copiilor cu TSA** |
| să nu prefere să interacționeze cu semenii săi, sau să inițieze un joc;  - să facă lucrurile de unul singur, și anume așa cum îi place lui fără a solicita o interacțiune socială în această activitate;  - să răspundă cu indiferență la saluturi, zâmbete sau îmbrățișări;  - să nu cunoască cum să se împartă cu lucruri (așa ca jucării, jocuri);  - să aibă dificultăți în a înțelege regulile de a întreține o conversație, și cele care ghidează o situație socială. | Copiii cu TSA trebuie să observe comportamente pozitive în comunicarea altor copii pentru a putea învăța de la ei;  - Crearea situațiilor în care copiii cu TSA pot să se angajeze în interacțiuni sociale cu colegii sau profesorii (inițial fiindu-i asigurat ajutor continuu în menținerea interacțiunii sociale);  - Trebuie învățați abilități de înțelegere specific sociale;  - Instruirea colegilor copilului cu TSA, în așa mod ca ei să înțeleagă provocările cu care se confruntă acesta;  - Dezvoltarea unui suport social, explicarea unor ”reguli nescrise” utilizate în situațiile neformale (așa ca pauzele). Mulți dintre copiii cu TSA, nu cunosc aceste ”reguli” care în mod normal sunt înțelese de către toți. În acest sens poate fi utilizat RGB (Rule Governed Behavior, vezi subcapitolul 3.1.8)  - Încurajarea conștientizării și înțelegerii Tulburării din Spectrul Autist de către toți, în instituția de învățământ. |

**Dificultăți de dezvoltare a limbajului:**

Se estimează că 25 % dintre persoanele cu TSA rămân funcţional mute de-a lungul vieţii, adică nu dezvoltă un limbaj cu ajutorul căruia să poată comunica, în timp ce alţii pot fi aparent foarte fluenţi în vorbire. Cei care au limbaj încep să vorbească, de regulă, mai târziu şi o fac într-un mod neobişnuit, specific: pot fi prezente ecolalia imediată sau întârziată, inversiunea pronominală, neologismele, idiosincraziile. Structurile gramaticale sunt adesea imature şi includ folosirea repetitivă şi stereotipă a limbajului (de exemplu, repetarea de cuvinte sau expresii indiferent de situaţie; repetarea de versuri aliterate ori de reclame comerciale) ori un limbaj metaforic (un limbaj care poate fi înţeles clar doar de către cei familiarizaţi cu stilul de comunicare al individului). Au, de asemenea, probleme la nivelul formal al limbajului (fonetic, prozodic, sintagmatic - înălţimea vocii, debitul şi ritmul vorbirii sau accentele pot fi anormale, de ex., voce monotonă sau piţigăiată, vorbire “cântată” sau cu ascensiuni interogative la finele frazelor), dar şi semantic şi pragmatic. Pentru copiii cu TSA este foarte dificil să aleagă şi să menţină un anumit subiect de conversaţie; par să nu înţeleagă că o conversaţie ar trebui să determine un schimb de informaţii sau că există anumite ‘reguli’ ce trebuie respectate (a asculta partenerul, a aştepta să-ţi vină rândul să vorbeşti, a ‘construi’ pe ceea ce se spune etc.), au dificultăţi în a răspunde adecvat unor cerinţe indirecte, pe care tind să le interpreteze literal, fără să surprindă nuanţele; nu reuşesc să-şi adapteze comunicarea la contexte sociale variate etc. Chiar şi cei cu autism înalt funcţional au probleme de limbaj, în special în ceea ce priveşte aspectele sale pragmatice.

Reacţiile emoţionale ale copiilor cu autism, atunci când sunt abordați verbal şi nonverbal de către ceilalţi, sunt de cele mai multe ori inadecvate şi pot consta în: evitarea privirii, inabilitatea de a înţelege expresiile faciale, gesturile, limbajul corporal al celorlalţi, adică tot ceea ce presupune angajarea într-o interacţiune socială reciprocă şi susţinerea acesteia.

Indiferent de abilităţile verbale, copiii cu TSA au, în general, probleme de înţelegere a comunicării şi dificultăţi serioase în înţelegerea şi împărtăşirea emoţiilor celorlalţi.

Ajutând copiii cu TSA să înveţe să comunice, indiferent de modalitatea de comunicare folosită, le ajutăm să-şi diminueze şi comportamentele problemă care apar cel mai adesea datorită dificultăţii sau a incapacităţii persoanei de a-şi comunica nevoile, dorinţele într-un mod adecvat.

Copiii au TSA pot avea nevoie de multe situații și încercări până vor putea utiliza abilitățile verbale pe care le dețin într-un context autentic.

|  |  |
| --- | --- |
| **Copiii cu TSA:** | **Sugestii pentru a susține dezvoltarea limbajului** |
| - deseori dezvoltă abilitățile verbale mai târziu decât colegii lor;  - deseori au modalități atipice pentru a se face înțeleși;  - utilizează limbajul într-un mod neașteptat;  - pot avea dificultăți în a-i înțelege pe alții;  - pot avea dificultăți în a înțelege limbajul abstract;  - pot să nu înțeleagă limbajul corpului, gesturile, expresiile faciale. | - utilizați cuvinte puține, pentru a formula instrucțiunea, gândul;  - încetiniți viteza vorbirii;  - dați copilului cu TSA mai mult timp pentru a procesa informația;  - utilizați informațiii vizuale (imagini, pictograme) clare și concise însoțite de cuvinte scrise (scripturi).  - dezvoltați un sistem de comunicare utilizând imaginile, semnele, cuvintele și simbolurile pentru acei copii care nu sunt verbali, sau ca o modalitate mai rapidă pentru ca copiii cu TSA să poată comunica că să devină frustrați sau supărați. |

**Comportamente indezirabile (nedorite):**

Persoanele cu autism pot avea o gamă largă de simptome comportamentale care includ hiperactivitatea, reducerea volumului atenţiei, impulsivitatea, agresivitatea, comportamente autoagresive (ex., lovitul cu capul ori muşcatul degetelor, al mâinii sau al încheieturii mâinii) şi, în special la copiii mici, accesele de furie. Pot exista răspunsuri neobişnuite la stimuli senzoriali (ex., un prag ridicat la durere, hiperestezie la sunete sau la atingere, reacţii exagerate la lumină sau la mirosuri, fascinaţie pentru anumiţi stimuli). De asemenea, pot exista anomalii de comportament alimentar (ex., limitarea dietei la câteva alimente, consumarea de produse necomestibile ş.a.) sau tulburări de somn (ex., deşteptări repetate din somn în cursul nopţii, cu legănare). Pot fi prezente anomalii ale dispoziţiei sau afectului (ex., râs sau plâns fără un motiv evident, absenţa evidentă a reacţiei emoţionale). Poate exista o absenţă a fricii ca răspuns la pericolele reale şi o teamă excesivă de obiecte nevătămătoare.

|  |  |
| --- | --- |
| **Copilul cu TSA poate să:** | **Recomandări:** |
| * Vorbească neîntrebat; * Arunce materialele didactice; * Să nu coopereze cu profesorul și colegii; * Să strige; * Să lovească * Alte comportamente neacceptate. | - Înlătură sau minimizează elementele care pot cauza comportamente indezirabile (isterii, crize); (Spre exemplu dacă copilul cu TSA este hipersensibil la anumite culori sau stimuli vizuali: la început excludeți stimulul din mediul elevului treptat adaptându-l la acesta);  - Identifică: activități fizice, strategii de relaxare, spații în care poate fi asigurată liniștea, activități la masă, care ar oferi alternative comportamentelor inapropriate.  (Ghidați-vă după preferințele copilului, în cazul în care acesta preferă o activitate la masa (spre exemplu coloratul), atunci utilizați această activitate pentru a alterna sarcinile complicate/ dificile).  - Creează oportunități pentru copiii cu TSA pentru ca aceștia să-și prezinte punctele forte și să se antreneze în activitățile sale de interes.  - Ajută copiii să dezvolte o puternică percepere (conștientizare) a propriei identități (condiții) și să fie informați despre necesitățile și abilitățile lor speciale.  - Regulat învățați copiii cu TSA și recompensați (încurajați) utilizarea de către aceștia a setului de reguli destinat orelor în clasă și la terenul de joacă.  - Utilizează fiecare oportunitate de feedback specific pozitiv (laude, încurajări) cu privire la îndeplinirea sarcinilor care întrunesc realizarea scopurilor propuse.  - Ia în considerare cooperarea cu copilul cu TSA în atingerea obiectivelor și stabilirea așteptărilor în îndeplinirea sarcinilor. Negociază acestea cu el.  - Învață copilul cu TSA abilități de organizare a propriei activități. Utilizează orarele vizuale pentru coordonarea activităților (mai multe detalii în subcapitolul 3.1.7 al acestui ghid).  - Învață copilul cu TSA abilități de autogestionare a comportamentelor nedorite (vezi RGB subcapitolul 3.1.8), inclusiv modalități de atingere a scopurilor, managementul furiei, rezolvarea problemelor, abilități de a cere ajutor, și capacitatea de a găsi locuri sigure sau persoane (mai multe tehnici în capitolul 3) |

**Motive posibile pentru angajarea în comportamente de autostimulare:**

* **Supraresponsivitatea**

Copilul percepe stimuli plăcuți sau neimportanți pentru ceilalți ca fiind puternici, neplăcuți, dureroși. Acești copii pot fi sensibili la atingere. Autostimulările îi ajută să blocheze excesul de input senzorial pe care îl primesc. De asemenea, ele pot avea funcția de reducere a durerii provocate de intensitatea stimulilor. Există o ipoteză conform căreia autostimulările produc beta-endorfine, care creează o senzație plăcută.

* **Subresponsivitatea**

Copilul simte, de exemplu, senzația de rece doar dacă pune mâna pe un cub de gheață, nu și dacă pune mâna sub apa rece de la robinet. Are, așadar, nevoie de un grad mai mare de stimulare pentru a simți mediul. Autostimulările îi oferă acces la stimularea de care are nevoie.

* **Gestionarea emoțiilor**

Pentru unii copii cu autism, gestionarea propriilor emoții este dificilă, ei par copleșiți de starea emoțională pe care o au și, în momente de înaltă intensitate emoțională, prezintă autostimulări. Acestea îi ajută să facă față situației. De exemplu, un copil țipă și începe să sară când își vede părintele; un alt copil își flutură mâinile și se învârte când este lăudat puternic. Autostimulările pot avea rolul de autoreglare emoțională și corporală – îi ajută pe copii să se simtă bine în propriul corp. Și noi apelam la tehnici pentru a ne calma singuri: ieșim să luăm o gură de aer proaspăt pentru a ne liniști într-o situație tensionată, manipulăm o mingiuță antistres, tragem aer în piept mai puternic, luăm înghițituri mici de apă etc.

* **Recompensare negativă**

Pe lângă funcția evidentă de autostimulare (care nu este mediată social, comportamentul are loc și atunci când copilul este singur în cameră), literatura de specialitate arată că autostimulările dobândesc adesea și funcția de a scăpa din/de a evita o situație neplăcută, stresantă (funcție mediată de prezența unei alte persoane). Autostimulările pot atrage după sine retragerea sarcinii, ceea ce le poate recompensa negativ determinând frecvența și/sau intensitatea lor să crească în momentul în care copilului i se cere să îndeplinească o activitate. În cazul acesta, analistul comportamental va concepe un plan de acțiune ce va avea o componentă de extincție (se înlătură recompensa negativă – scăparea de sarcină – copilul este promptat să îndeplinească sarcina).

**„Cum îl opresc din a se autostimula?”**

Aceasta este, poate, cea mai des întâlnită întrebare în rândul părinților și este de înțeles să fie așa: autostimulările sunt asociate cu autismul, iar prezența lor poate fi un indicator în ochii părintelui că nu există progrese în cazul copilului său. De asemenea, e posibil ca cel mic să trezească comentarii neplăcute din partea necunoscuților prin comportamentul său. Cu toate acestea, oprirea comportamentului nu este soluția de cele mai multe ori, iar aceasta întrebare în sine poate cauza suferință părinților. Iată câteva chestiuni importante de luat în calcul când apar autostimulările:

* **Doar pentru că „se face de rușine” nu este un motiv destul de solid pentru schimbarea comportamentului.** Când analistul comportamental împreună cu familia discută despre selectarea comportamentelor care urmează a fi modificate, interesul copilului este cel care primează. Dacă un copil nu își face rău autostimulându-se și, momentan, este singura sa formă de a-și exprima entuziasmul, atunci este posibil ca decizia luată de comun acord să fie aceea de a îngădui copilului să manifeste în continuare acest comportament.
* **Nu este vorba despre rea-voință.** Uneori există tendința de a atribui copiilor mai multă intenție decât au în realitate. În acest caz, credem că nu renunță la comportamente pentru că nu vor, sunt încăpățânați, o fac special să ne supere. Însă comportamentele de autostimulare reprezintă o necesitate pentru ei, așa cum și pentru noi este o necesitate să luăm mâna de pe foc pentru a opri senzația de durere. Într-o lume în care cineva ne-ar spune: „Tine mâinile în foc, de ce vrei să mă superi, nu înțelegi?” cât de ușor ne-ar fi să ne conformăm, chiar și având tot dragul față de persoana care ne-o cere? La fel putem gândi situația și în cazul copiilor, nu din răsfăț sau din revoltă ei nu renunță la comportament, ci pentru că, de cele mai multe ori, e singura lor modalitate de a reacționa.
* **Oare din ce motiv se autostimulează?**O cale de acțiune foarte utilă pentru a cunoaște nevoile copilului și a-l putea ajuta pe viitor este să ne întrebăm care este motivul autostimulărilor, cercetând ipotezele pornind de la motivele enumerate mai sus (nevoi de natură senzorială, recompensare negativă etc.).
* **Înlocuire, nu de stopare.**Așa cum am discutat, autostimularea are un rol important pentru copil, stoparea autostimulării poate avea un efect negativ asupra copilului. Așadar, rolul nostru este acela de a găsi un comportament alternativ, care să servească aceeași funcție. De exemplu, dacă bate în pereți îi putem oferi o tobă și îl vom învăța să bată în tobă (acțiune mult mai adecvată).
* **Comportamentele agresive sau autoagresive reprezintă o prioritate**. Dacă alte forme de autostimulare pot fi înlocuite treptat prin tehnici comportamentale pozitive (recompensarea unor alte comportamente), comportamentele de autostimulare periculoase e nevoie să fie întrerupte rapid. În acest caz, de cele mai multe ori comportamentul este blocat și se iau măsuri pentru a împiedica repetarea sa.

De memorizat !!!

Autostimularile sunt o parte componentă a semnelor specifice autismului, și nu există încă o tehnică de lucru care le-ar diminua în totalitate. Iată de ce este important să conștientizăm că suntem capabili doar să le limităm în durată sau spațiu, pentru că ridică calitatea vieții atât a elvului cu TSA, cât și a întregii comunități.

# Capitolul 2. Aspecte ale incluziunii educaționale ale copiilor cu TSA

## 2.1. Pregătirea pentru incluziunea educațională a copiilor cu TSA

### 2.1.1. Importanța pregătirii mediului școlar pentru copilul cu autism

Copiii cu TSA sunt foarte diferiți în abilitățile, preferințele și caracteristicile dizabilității individuale ale fiecăruia. În abordarea acestora adulții ar trebui să se conducă de următorul citat: „Cu cât mai detaliat ne reușește să găsim explicații pentru comportamentul oamenilor și să înțelegem sensul acestuia, cu atât mai puțin ne pare deranjat comportamentul respectiv“ (Winfried Palmowski).

Luând în considerare această varietate enormă, comportamentul și intervenția educațională a fiecărui copil cu TSA prezintă atât pentru instituția de învățământ, cât și pentru însuși copilul cu autism, o adevărată provocare. Cunoștințele despre caracteristicile specifice ale copiilor cu TSA și ale cerințelor pe care le implică acestea în organizarea și dezvoltarea mediului educațional constituie un fundament important pe care se poate construi un comportament sensibil și înțelegător în raport cu copilul. Pe baza acestuia, prin asistență și oferte individuale, precum și dispunând de condiții adecvate, copiii pot fi integrați în viața de zi cu zi și în viața instituției de învățământ.

Întregul corp profesoral trebuie să aibă dorința de a se informa cu privire la caracteristicile speciale ale copilului cu autism. Toți colegii, toată populația școlară se confruntă în cele din urmă, într-un fel sau altul, cu afilierea copilului cu autism la această instituție. Aceasta se poate întâmpla, de exemplu, la lecțiile obișnuite pentru colegii de clasă, la orele de înlocuire sau în pauză pentru colegii din altă clasă. Alți profesori subapreciază uneori sarcina importantă de a influența pozitiv copiii din clasele lor în ceea ce privește colegul cu autism din altă clasă.

Atât conducerea școlii, cât și corpul profesoral trebuie să fie pregătiți să acționeze flexibil în ceea ce privește domeniul organizatoric. Se poate întâmpla ca pentru copilul cu autism să fie aprobate niște reguli speciale. Pentru păstrarea climatului favorabil în școală, este bine ca colegii să înțeleagă și să accepte necesitatea acestor măsuri. Ei nu trebuie să categorisească aceste reglementări ca fiind „nedrepte“.

Dacă este să ne gândim la factorii psihosociali favorabili, care vor contribui la reușita unui proces incluziv în școală, trebuie să luăm în considerare nu doar copilul cu autism, ci și școala ca pe un sistem întreg cu toate elementele din cadrul acestuia.

Este important de menționat că incluziunea, în general, nu este gândită de a fi „unidimensională“. Acest lucru înseamnă că, pe lângă copiii cu cerințe educaționale speciale, trebuie să luăm în considerare profesorii implicați și colegii. La fel trebuie să se întâmple și în cazul copiilor cu TSA. Uneori, în mod special în cazul copiilor cu autism sever se pot întâmpla multe situații dificile. De aceea, am introdus în următorul capitol un excurs al provocărilor comportamentale ale copiilor cu autism și un răspuns adecvat al celorlalți actori implicați în proces.

### 2.1.2. Sensibilizarea copiilor în acceptarea diversității

Cea mai mare îngrijorare pentru părinții copiilor cu autism în momentul integrării acestora în instituții de învățământ general, este neacceptarea copilului lor deosebit de către copiii tipici. Și această îngrijorare este alimentată de statistică, care arată că 40% din copiii cu autism sunt hărțuiți în școli (Montes, Haltermann, 2007).

Această situație se poate ameliora prin implicarea adulților, dacă aceștia sunt cointeresați să creeze în școală o atmosferă de acceptare și toleranță. Adulții sunt acei care, lucrând asiduu, vor reuși să educe copiilor tipici toleranța și acceptarea față de toate categoriile de persoane cu dizabilități.

Instruirea cu privire la autism se poate face într-o manieră generalizată, în care copiii învață despre concepte precum diferențe, diversitate, acceptare și sensibilitate, fără a face trimitere la un anumit copil. Însă același proces de educare poate fi, de asemenea, mai specific, în funcție de nevoile copilului sau ale familiei sale. Este important să comunicăm cu părinții/reprezentanții legali ai copilului cu autism înainte de a începe informarea pentru sensibilizare. Profesorul sau psihologul școlii, care conduc discuția, ar trebui să stea de vorbă cu părinții/reprezentanții legali ai copilului cu autism, pentru a afla dacă aceștia sunt dispuși să facă publice informațiile despre copilul lor. Unele familii ar putea să fie de acord cu sensibilizarea generală și cu recunoașterea punctelor forte, dar și a dificultăților pe care copilul le întâmpină în clasă, însă în același timp să nu fie de acord cu dezvăluirea diagnosticului de autism. Alte familii sunt mai deschise în legătură cu diagnosticul copilului și sunt dispuse să participe activ la educarea și informarea pentru sensibilizare. Sunt deciziile personale ale fiecărei familii, pe care școala ar trebui să le respecte. Aceste decizii se pot schimba în timp, pe măsură ce se schimbă și nevoile copilului cu autism.

Este de asemenea important să ținem cont că unele familii s-ar putea să nu fi discutat încă, cu copilul lor, despre diagnostic. Unii copii s-ar putea să știe că au autism dar s-ar putea să nu își dorească să împărtășească acest lucru colegilor. Sunt deci decizii personale.

Alt aspect care trebuie discutat în prealabil este faptul dacă copilul cu autism va fi prezent la întâlnirile de informare. Unele familii doresc acest lucru, în timp ce altele preferă ca întâlnirile să aibă loc când copilul nu se află în clasă. Multe școli au considerat necesar ca un părinte, un îngrijitor sau un reprezentant al școlii (persoane care îl cunosc pe elev), să-l prezinte la începutul anului școlar sau cu ocazia unei situații în care acesta este inclus în colectiv. Dacă familia sau echipa consideră că este importantă protejarea intimității unui copil, se poate ca numele copilului să nu fie nici măcar menționat și să aibă loc doar o sesiune de sensibilizare și acceptare generală. Din respect pentru copil, o prezentare mai specifică poate fi de asemenea făcută când acesta nu se află în încăpere. Este important să prezentăm copilul ca fiind o persoană cu abilități unice, dar și cu puncte comune cu alți copii (și el are o familie, frați/surori, animale de casă, mâncăruri preferate, jocuri video, filme preferate etc.). În același timp, împărtășim și unele din dificultățile și diferențele pe care ecopii le-ar putea observa și de care ar trebui să fie conștienți – cum ar fi nevoile senzoriale.

Copii cu autism, la fel ca și copii tipici, au doar de profitat de pe urma unei comunicări eficiente între profesori și părinți. Pentru a asigura un mediu prietenos în interiorul clasei, nediscriminatoriu ‒ pot fi întreprinse un șir de activități ce au menirea de informare, sensibilizare și consolidare. Înainte de a planifica aceste activități, este primordial de a organiza o ședință cu părinții copilului cu TSA. Este important să obțineți de la părinte acordul, dar și cât mai multă informație, iar în cazul în care este posibil și din partea copilului cu TSA. Este necesar de explicat ce beneficii pot aduce aceste activități atât copilului cu autism, cât și întregului colectiv de copii și care sunt rezultatele scontate.

Următoarele puncte de referință în discuția cu părinții copilului cu TSA vor ajuta în crearea unui plan de activități acceptat de toate părțile implicate:

1. Copilul dvs. cunoaște că are autism?
2. V-ați simți confortabil dacă clasa va cunoaște că copilul dvs. are autism?
3. Considerați că o prezentare pentru clasă ar fi benefică?
4. Cum ați dori să fiți implicat:

a. Să prestați informația profesorului/lor

b. Să fiți parte din prezentarea făcută în clasă

c. Să oferiți informație scrisă și/sau vizuală despre copilul dvs.

d. Să sugerați un alt membru al familiei care ar putea fi parte a prezentării

1. Cum ați dori ca copilul dvs. să fie implicat:

a. Copilul în clasă, și parte a prezentării

b. Copilul în clasă ca ascultător, dar nu ca prezentator

c. Copilul să nu fie prezent în clasă

d. Copilul în calitate de co-prezentator

1. Puteți indica strategii sau tehnici utile, care ar ajuta în interacțiunea socială a copilului dvs. cu colegii săi?
2. Există informație specifică despre copilul dvs. cu care ați dori sa vă împărtășiți?

Toată munca descrisă mai sus, trebuie să aibă loc treptat și cât mai delicat cu putință. S-a demonstrat că dacă profesorul se poartă cât mai obișnuit posibil cu copilul cu autism, va demonstra răbdare și bunătate în atitudine și abordare, atunci copii tipici vor lua asta ca exemplu, ca normă de conduită.

Aducem mai jos exemple de comportamente specifice pentru copiii cu TSA, comportamente cu care ați putea să-i familiarizați pe copiii din clasă.

Copilul cu autism:

* preferă să se joace de unul singur, nu este interesat de jocul altor copii;
* recurge rar sau nu privește în ochi interlocutorul;
* poate să nu reacționeze când este chemat pe nume;
* nu înțelege ironia, glumele;
* are dificultăți de a-și exprima emoțiile;
* are dificultăți în a înțelege emoțiile altor copii sau adulți;
* vorbește în mod nefiresc sau nu vorbește de loc;
* prezintă dificultăți în susținerea unei conversații chiar dacă are vocabular dezvoltat;
* poate fi obsedat de un singur obiect, care-l poate purta cu el pretutindeni (”însoțitorul”);
* poate să strige atunci când nu poate comunica ce vrea;
* prezintă mișcări repetitive, stereotipe (poate flutura mâinile, legăna corpul, merge în cerc, pe vârful degetelor);
* poate reacționa negativ la orice schimbare din rutina zilei (momente de regim, orarul lecțiilor); dacă este atins sau îi sunt atinse obiectele personale, la sunete tari, gălăgie (poate deveni neliniștit, agitat, poate evada în alt spațiu).

Copiii şi tinerii cu autism creeaza disconfort deseori colegilor prin interpretarea greşită, de exemplu, a exprimărilor verbale sau prin demonstrarea modurilor de comportament neaşteptate. Acest lucru poate duce la neînţelegeri între copiii cu afecţiuni din spectrul autist, colegi şi cadre didactice. Refuzul şi izolarea inconştientă a copilului sunt doar unele dintre consecinţele posibile. Pentru a reduce neînţelegerile, se pot programa discuţii cu clasa despre dedesubturile afecţiunilor din spectrul autist. Aceste discuţii au rolul de măsuri de prevenţie. În plus, pot apărea nesiguranța şi temeri de atingere. Înțelegerea este o condiție prealabilă pentru acceptarea reciprocă și de durată. Orice discuție cu copiii trebuie bine pregătită.

*Momente care trebuie luate în calcul:*

* Țineți cont de vârsta de dezvoltare a copiilor şi posibilităţile cognitive ale acestora în transmiterea cunoştinţelor de specialitate despre autism.
* Luați în considerare climatul social (sentimentul de responsabilitate, sentimentul de comunitate, simțul dreptății) care există în clasă.
* Alegeți un moment potrivit pentru discuţia cu clasa prin producerea unei atmosfere de încredere.
* Nu omiteți referirea la un comportament respectuos și atent cu informațiile care sunt oferite.

Este recomandabil ca dirigintele să desfăşoare discuțiile cu clasa, iar profesioniștii în consiliere pot fi, desigur, întotdeauna consultați, dacă se dorește acest lucru. Discuția cu clasa necesită o pregătire intensivă. Este important consimțământul părinților copilului cu autism şi al părinților copiilor tipici, în cazul în care acest lucru este considerat adecvat, având în vedere vârsta și nivelul de dezvoltare. În cazul în care se doreşte din partea copilului cu autism, el poate fi uneori implicat în discuţia cu clasa. Se recomandă însă ca copilul cu autism să nu fie prezent în mod constant la aceste discuţii.

Următoarele două blocuri pot constitui o posibilă structură a conversației cu clasa. În primul bloc, autismul este explicat la un nivel general, iar blocul doi are menirea de a tematiza explicit situaţiile concrete şi interacţiunea în clasă.

Blocul 1: Ce este autismul?

*1.1. Afectarea percepției*

Copiii trebuie să aibă posibilitatea să afle cât de diferit percepe şi înţelege creierul anumite transmisii. Demonstraţi copiilor, în baza unor exemple, cum poate fi simţită situaţia de apariţie a deranjamentelor din diferite direcţii. Modul concret de a „trăi de sinestătător“ duce la o înţelegere mai bună a copilului cu tulburări din spectrul autist.

Idei metodico-didactice:

* Prin exerciţii practice se va demonstra impactul perceperii afectate asupra trăirilor concrete (de exemplu prin iluzii optice etc.).
* Exemplele de film pot demonstra problematica procesării stimulilor la copiii cu autism şi va dovedi cu ce fel de situaţii permanente de stres se confruntă aceşti copii.

*1.2. Afectarea comunicării şi interacţiunii*

Cpoiii cu TSA nu dezvoltă motivaţia de respectare a regulilor sociale, deoarece complexitatea acestui model nu poate fi înţeleasă. De aceea, în domeniul social, copii cu autism fac mereu greşeli. Colegii ar trebui să înţeleagă că semenilor lor cu autism le este deosebit de greu să se comporte „normal“. Este motivul pentru care aceştia nu pot înţelege şi implementa regulile sociale de convieţuire.

Idei metodico-didactice:

* Explicaţi clasei deosebirile lingvistice ale copiilor cu autism. De exemplu, faptul că totul este înţeles motamot se datorează imposibilităţii de a înţelege sensuri duble ale unor expresii sau cuvinte.
* Explicaţi necesitatea de a folosi un limbaj simplu şi fără subînţelesuri în comunicarea cu copiii cu autism.

*1.3. Interese speciale, stereotipuri și dorința de a „conserva” mediul fizic, precum și structurile temporale și spațiale*.

Toate acestea servesc scopului de a obţine un sentiment de securitate pentru a se regăsi într-o lume ale cărei structuri „naturale” par dificile sau deloc accesibile.

Idei metodico-didactice:

* Discuţii la tema „Fiecare este diferit!“. Ce pot colegii să facă deosebit de bine? Care sunt punctele forte şi punctele slabe ale copilului cu autism?
* Explicaţi pe înţelesul copiilor că stereotipurile fizice sunt o reacţie învăţată a creierului la situaţiile de suprasolicitare cronică a organismului la care este expus copilul cu autism. Creierul are posibilitatea de a „se odihni“ scurt timp prin repetarea aceluiaşi model de mişcare. Prin urmare, aceste modele sunt concepute de copilul cu autism şi nu trebuie interzise, respectiv „dezvăţate“.

Blocul 2: situaţii concrete şi interacţiunea în clasă

Idei metodico-didactice:

* Se colectează informatie de la colegi cu referire la cum este privit copilul cu autism în clasă. Se vor tematiza atât părţile pozitive, cât şi cele negative ale interacţiunii cu copilul cu autism.
* Prin lucrul în grup sau în pereche, copiii vor reflecta asupra posibilelor strategii de acţiune şi alternative cu privire la acceptarea comportamentului copilului cu autism.
* Rezultatele lucrului în echipă se vor discuta în clasă, iar punctele pozitive vor fi reţinute.
* Se va ajunge la o înţelegere cu privire la cele mai importante puncte. Acestea vor fi înscrise şi devin obligatorii pentru toţi copiii.

Modalitățile cele mai simple de a ajuta copiii să înțeleagă mai bine comportamentele, stările unui copil cu autism sunt jocurile și exercițiile. Următoarele două jocuri ar ajuta copiii să înțeleagă percepțiile gustative ale copilului cu autism, posibilitatea de înțelegere și transmitere a unui mesaj:

Posibilități de creștere a gradului de conștientizare asupra percepției copiilor cu TSA:

*Jocul sensoric*. Acest joc ar demonstra copiilor tipici de ce situațiile neprevăzute provoacă stres copiilor cu autism. Puneți într-o cutie mai multe obiecte comestibile neobișnuite, cu textură și consistență variată (cafea solubilă sau jeleu). Legați copilul tipic la ochi și invitați-l să pipăie sau să guste pe rând toate obiectele din cutie. Cu cât mai neobișnuit va fi obiectul cu atât va fi mai uimit și dezorientat copilul. Cafeaua solubilă poate fi destul de neplăcută la gust, permițând astfel copilului tipic să înțeleagă modul în care situațiile necunoscute pot provoca stări de stres.

De asemenea, le puteți propune copiilor să bea sau să mănânce ceva neobișnuit, de exemplu biscuiți sandvici cu umplutură de muștar, nu de caramelă cum s-au obișnuit, sau un pahar de apă în care ați dizolvat un aromatizator incolor (lămâie de exemplu). Un gust neobișnuit poate șoca mai mult decât credeți. Vorbiți-le copiilor apoi despre cât de importantă este încrederea, respectul și onestitatea în relația cu un copil cu autism.

*Exercițiu:* Rugați interlocutorul să picteze pe o coală de hârtie o stea mare, chiar și cu linii nedrepte, dar cu multe colțuri. Apoi rugați-l să picteze încă o dată steaua, însă acoperiți cu o bucată de carton primul desen. Arătați-i imaginea doar printr-o oglindă. Percepția vizuală este foarte deranjată în acest fel. De cele mai multe ori, rezultatul este o mâzgălitură. Încingeți atmosfera prin aceea că interveniți cu: „grăbește-te, este o sarcină ușoară și tu te porți de parcă nu ai ști să desenezi o stea.“ În condiții de stres, creionul se oprește des pe foaie și mâzgălitura este și mai urâtă. Schimbați atmosfera și vorbiți cu interlocutorul calm și înțelegător. Mângâiați-l pe spate, spuneți-i să-și ia timpul de care are nevoie și că îi va reuși această sarcină. Atunci va cădea bariera și desenul va reuși.

*Exercițiu:* Și în următorul exercițiu este deranjată percepția. Rugați pe partener să-și scrie adresa pe hârtie și să deseneze în același timp cu piciorul pe podea cercuri împotriva acelui ceasornicului. Scrisul este incomodat. Și aici puteți pune participantul în condiții de stres, iar apoi de înțelegere. Aceste condiții diferite vor putea fi observate și în imaginea scrisă.

Posibilități de creștere a gradului de conștientizare asupra limbajului și a comunicării copiilor cu TSA:

*Jocul cu verbalizarea*. Vorbiți-le copiilor pe un ton ridicat și cu răutate, dar cuvinte frumoase cu mesaj pozitiv; apoi vorbiți-le cu blândețe, dar un mesaj negativ și urât. Explicați-le cât de importante sunt tonul și intensitatea vocii în comunicarea cu colegii cu autism, care pot să nu înțeleagă mesajul transmis prin cuvinte.

Vorbiți-le copiilor într-o abracadabra sau într-o limbă pe care ei, cu siguranță, nu o cunosc, iar cu gesturile arătați-le să se ridice. După ce copiii s-au ridicat, spuneți-le că de fapt mesajul vorbit de Dvs. a fost altul, de exemplu să citească un text. Explicați-le copiilor rolul limbajului nonverbal în comunicare, cum persoanele tipice instinctiv reacționează la gesturi. Și de ce copilul cu autism poate să nu reacționeze adecvat la gesturi, el poate să nu le înțeleagă sau nici să nu le observe.

*Exercițiu:* Și o ultimă posibilitate cu care încercăm să creăm înțelegere altor persoane. Adresați-vă interlocutorului și rugați-l să vă povestească ce planuri are pentru următoarea vacanță. În timp ce vorbiți, vă bateți peste palme unul altuia. Mulți oameni pot vorbi și bate din palme în același timp, iar pentru alții, acest proces este o provocare. Ei fie pot vorbi, fie să se miște. Alternativ creșteți gradul de dificultate prin faptul că stați ambii pe un singur picior, bateți din palme și continuați discuția. Dacă interlocutorul se descurcă și nu ați ieșit încă din ritm, rugați-l să facă același lucru cu ochiul stâng închis. În așa fel, partenerul nu va mai putea continua discuția, deoarece se va concentra asupra menținerii echilibrului. Într-un final se va opri și va râde.

Părinții, profesorii și medicii trebuie să știe că așa arată situația copiilor cu TSA în școală. Ei sunt preocupați cu reacții de bază ale corpului și pot avea doar performanțe limitate. Și ei reacționează adesea prin a râde, dar nu este un râs fericit. Este un fel de clovn jenat al clasei. Sau se vor retrage frustrați și vor deveni foarte tăcuți, ori vor arăta agresiune față de alții. Dacă îl veți chinui pe partenerul Dumneavoastră destul de mult timp cu exercițiile prezentate mai sus, acesta va reacționa de asemenea agresiv.

Mai multe exerciții găsiți în Anexa 1, exemple de teme de discuții cu copiii în Anexa 2, modelul unei activități de sensibilizare pentru copii, în Anexa 3.

### 2.1.3. Sensibilizarea părinților

Informaţia în acest capitol se referă atât la părinții copiilor tipici, cât și la cei ai copiilor cu autism. Un copil cu autism prezintă o provocare pentru părinţi şi restul familiei. Părinţii, fraţii şi surorile, ba chiar uneori şi buneii, trebuie să împartă între ei responsabilitatea pentru a putea integra în familie un copil cu nevoi speciale. Cu atât mai complicată este educaţia/instruirea acestuia. Acest lucru aduce cu sine poveri semnificative pentru familiile acestor copii şi aici vorbim nu doar despre epuizarea fizică, existând de multe ori stresul emoțional masiv pentru toate părțile implicate. Cea mai mare „povară” o suportă, desigur, părinții, dar, de asemenea, pentru surori şi fraţi situația este departe de a fi ușoară.

Studiile demonstrează foarte clar că stresul continuu poate limita calitatea vieţii copilului cu TSA şi a celor care fac parte din mediul acestuia.

Este de la sine înţeles că o familie slab informată şi cu o mare povară socio-economică dispune de condiții de bază și oportunități total diferite în felul de interacţiune cu copilul lor cu autism, în comparaţie cu o familie ce are o situaţie mai bună din punct de vedere socioeconomic şi asta în ciuda provocărilor cu care se confruntă. În ultimul caz, vor fi dezvoltate anumite strategii specifice și sisteme de sprijin. În consecință, modul în care acești copii vor fi integraţi în școală va demonstra mari diferențe.

În ce mod poate contribui instituția de învățământ la acest proces?

* Din primele contacte instituția de învățământ trebuie să demonstreze deschidere față de copil și familie în general (mulţi părinţi au o experienţă negativă sau pur şi simplu nu au încredere în cadrele didactice sau alți profesioniști).
* Instituția de învățământ rebuie să ia aceeași atitudine față de copilul cu TSA și familia/părinții acestuia ca și față de ceilalți părinți și copii, fapt care ar elimina din start stigmatul sau etichetarea (înaintate aceleași cerințe, aceleași responsabilități, să cunoască că au aceleași drepturi; să fie invitați la toate ședințele de părinți).
* Instituția de învățământ rebuie să demonstreze acțiuni de creare a unui suport adecvat cerințelor educaționale speciale ale copilului cu TSA, deschizând părintele spre colaborare și implicare personală.
* Instituția de învățământ trebuie să ofere spațiu și timp părintelui pentru a discuta problemele delicate, unele aspecte reale ce țin de situația și necesitățile copilului (nu e deloc simplu să discuţi despre lucruri care au fost un „tabu” până nu demult). Fără o informație necesară adusă de părinți va fi foarte dificil de construit mediul necesar la clasă și în afara ei, de selectat strategiile adecvate de abordare și implicare.
* Modalitatea instituției de învățământ de abordare a copilului cu TSA și a familiei acestuia va fi un model de abordare pentru ceilalți părinții, și nu în ultimul rând și pentru copiii tipici. Acest lucru va reduce mult din frustrarea tuturor.

Părinţii colegilor de clasă trebuie informaţi din timp despre prezenţa în clasă a unui copil cu autism (de exemplu, la adunarea de părinţi). Ar fi corect să se decidă împreună cu părintele copilului cu TSA, care ar fi modalitatea de informare a celorlalți părinți, momentele care pot fi puse în discuție. Cadrul didactic, dirigintele clasei este persoana care ar trebui să-și asume moderarea acestor discuții, să creeze o atmosferă de încredere, atitudine pozitivă. Sensibilizarea părinților la capitolul acceptării și atitudinii față de copiii cu dizabilități este un proces, nu doar o acțiune de moment. Din aceste considerente va fi nevoie de timp, de multă implicare, și aici e cazul să ia parte activă întreaga comunitate de cadre didactice, psihologul școlii, alți specialiști. Doar conjugând eforturile se va putea dezvolta un mediu favorabil pentru toți copiii și pentru toți părinții.

Consultați Anexa 2 pentru teme de discuții cu părinții. În Anexa 4 gasiți un model de activitate de sensibilizare pentru părinți.

### 2.1.4. Crearea unui confort psihoemoțional pozitiv în mediul educațional

„Oamenii cu autism trebuie să învețe lucrurile pe care noi le cunoaștem intuitiv.“(Rita Jordan, 2013)

**Necesități de bază ale elevilor cu autism**

Asigurarea respectării următoarelor necesități de bază ale copiilor cu autism este premisa unui proces educațional de succes:

1. ***Securitate și protecție***

Copii cu autism ajung des în situații provocatoare din cauza deranjamentelor de percepție. Ei sunt dependenți de mediul lor pentru a se simți în siguranță. Persoanele constante de legătură sunt un ajutor important pentru copiii și tinerii cu autism.

**Exemplu:** Sensibilitate la atingere

*Andrei a completat corect fișa de lucru și s-a străduit pe cât se poate să scrie îngrijit. Profesoara se bucură și îl laudă. În mod spontan, ea decide să îl mângâie pe cap. Andrei refuză imediat atingerea. Intenția ei de a aprecia pozitiv munca copilului a produs mai degrabă inversul: atingerea neplăcută a șters din efectul laudei de care copilul, de fapt, se bucură***.**

**Exemplu:** Suprasensibilitate acustică

*Cornelia participă, ca fiecare copil, la cercul de dimineață. Între timp, ea chiar se implică puțin în discuție. La cântecul final, ea cântă încet, îi ia pe ceilalți de mână și sare împreună cu copiii în cerc. Este foarte plăcut să-i privești. Situația se schimbă atunci când refrenul cântecului este însoțit de bătăi ritmate din palme. În acel moment, Cornelia se sperie, acoperă imediat urechile cu mâinile și se refugiază în spatele clasei. Cu urechile acoperite, ea urmărește activitățile din clasă, nu se mișcă și nu se întoarce la colegi până jocul nu ia sfârșit.*

**Exemplu:** Suprapunerea stimulilor perturbatori

*Ion merge în clasa a treia a școlii primare. Atunci când copiii lucrează în mod deschis la sarcinile planului săptămânal, aceștia au voie să se ridice de pe scaun și să se miște liber prin clasă. Ion rămâne pe scaun și începe lucrul. În scurt timp, începe să vorbească tare cu el însuși. Profesoara îl roagă să își controleze volumul vocii, deoarece devine deranjant. Peste câteva minute, Ion continuă. Când și gălăgia din clasă crește, Ion se mișcă în față și în spate, vorbind singur, dar lucrând la sarcina pe care a primit-o. Sunetele acustice emanate de alți copii nu pot fi filtrate de Ion, deci acesta nu se poate concentra. Iată motivul pentru care Ion vorbește tare: cu scopul de a suprapune stimulii perturbatori. Dacă sunetele cresc în intensitate, Ion începe să își miște într-un anumit ritm partea de sus a corpului pentru a-și susține puterea de concentrare.*

**Sfaturi pentru adulți:**

*Evitați atingerile. Evitați sunetele tari. Evitați stimulii/factorii perturbatori.*

**2. *Planificarea acțiunilor***

Procesele de planificare produc adesea dificultăți copiilor cu autism. Acest fapt ar putea fi corelat cu limitările memoriei de lucru la oamenii tipici: informația este stocată în memorie pe sub-etapele unei acțiuni în scopul de a obține acțiunea totală în poziție verticală. În autism, aceste funcții executive de planificare comportamentală, de gestionare și de control sunt limitate. Prin urmare, orientarea globală a celor afectați trebuie sprijinită de lumea înconjurătoare.

**Exemplu:** Dorința de stabilitate a lumii înconjurătoare

*Gheorghe este în clasa întâi și profesoara l-a rugat să scoată caietul de scriere din sertar. Gheorghe caută printre alte caiete orientat către scopul său și nu găsește ceea de ce are nevoie. Gheorghe scoate întregul sertar, scoate totul la suprafață și caută. Caietul de scriere nu este. Cu o voce tot mai dezamăgită, strigă: “Dar nu pot să-l găsesc! Nu pot să-l găsesc! Mereu era aici!” Începe să plângă și e furios. Sertarul ajunge într-un colț de clasă, iar celelalte caiete sunt aruncate. În dezamăgirea sa, mesajul profesoarei de a verifica mapa nu ajunge la Gheorghe. Într-o situație calmă, pentru Gheorghe nu ar fi o problemă să accepte și să implementeze o soluție alternativă. Însă, în situația de față, nu a obținut ceea la ce s-a așteptat, iar băiatul s-a simțit confuz și blocat.*

**Exemplu:** Talente insulă

*Carolina are 10 ani și are un talent deosebit la matematică. Ea poate calcula nu doar ecuații de bază, ci poate inventa și calcula ecuații care ar fi complicate pentru alți copii de vârsta ei. Dacă însă este vorba despre sarcini de text, Carolina are dificultăți. Ea nu poate recunoaște o sarcină reformulată și calculul pe care trebuie să-l facă. Ea se stresează, plânge și aruncă caietul jos.*

**Sfaturi pentru adulți:**

*Puneți sarcini concrete.*

*Triați sarcinile în contextul înțelegerii de către copil/elev.*

**3. *Explicarea lumii***

Copiii cu TSA au deseori o gândire în detaliu. Din acest motiv, ei au greutăți de a înțelege din context și alte sensuri. Informația este interpretată de multe ori mecanic, literalmente. De aceea, copiii cu autism sunt dependente de explicația celor ce îi înconjoară. În școală, această funcție le revine cadrelor didactice.

**Exemplu:** Comunicarea în calitate de proces complex de percepție și reacție

*Dacă Anton este întrebat ceva cu voce ridicată de profesoara sa, acesta întreabă: “Ești supărată pe mine?” El nu poate face diferența dintre furie, nervozitate, nerăbdare și alte stări asemănătoare în care este necesară ridicarea vocii. Profesoara îi explică că era doar ceva nerăbdătoare. Nivelul de neîncredere în sine a copilului se exprimă prin asigurarea de câteva ori pe parcursul lecției că profesoara într-adevăr nu este furioasă pe el.*

**Exemplu:** Sensul acțiunilor altora este deseori interpretat greșit

*Elena și colegii ei rămân la pauza mare în clasă, deoarece plouă. Dirigintele nu este pe loc. Peste un timp copiii devin foarte activi: doi băieți se ceartă, își iau penarele unul altuia și le aruncă. Tot mai mulți copii se molipsesc de această idee și o repetă. Dintr-o dată, penarul Elenei zboară și el prin aer. Protestul:”Lăsați-l! este proprietatea mea!” Elena îl îmbrâncește pe Paul și îi spune furios: “Este un furt! Tu îmi furi penarul. Dă-mi-l înapoi!” Posibilitățile Elenei de a influența se limitează la aceste acțiuni. Elena începe să îl lovească pe Paul. Nu ajută faptul că Paul strigă: “A fost doar o glumă! Ți-l dau înapoi, hei!” Lui Paul nu îi rămâne nimic altceva decât să se apere și începe o luptă. Ceilalți sunt speriați și nu înțeleg de ce a pornit această luptă și de ce atmosfera lejeră s-a transformat în ceartă. Elena nu a înțeles de la bun început contextul distractiv al situației și nu înțelege cum penarul ei face parte din acest joc. Paul nu înțelege mesajul verbal al Elenei și jocul acestuia nu era de fapt un furt. Paul, la fel, nu înțelege că Elena a intervenit cu seriozitate. Elena observă că nu este atinsă la “nivelul furt”. Nu are vreo alternativă ca sens. Înțelegerea faptului că nu poate influența cele întâmplate în sensul pe care îl înțelege o face agresivă.*

**Sfaturi pentru adulți:**

*Raportați-vă cerințele la context.*

*Evitați situațiile subtile de înțelegere înaintate copilului cu TSA.*

**4. *Necesitatea relațiilor interumane***

Copiii și tinerii cu TSA dau dovadă deseori de un comportament de retragere. Gesticulația și mimica lor sunt limitate, iar contactul vizual este greu de menținut. Discuțiile de zi cu zi, acel „Small Talk“, îi face confuzi, deoarece le lipsește simțul pentru nuanțe lingvistice. În pofida acestui fapt și chiar din acest motiv, relațiile interumane sunt deosebit de importante pentru copiii cu TSA. Ei necesită de multe ori un training social care îi va ajuta să dezvolte simțul înțelegerii față de interlocutor, a cărui sentimente și interese, precum și strategii de comportament în relații sociale trebuie explicate.

**Exemplu:** Interacțiunea socială

*David merge în clasa întâi de jumătate de an. Este un copil integrat: un băiat micuț și firav, dar cu o carismă vioaie. Nu îi era ușor în primele luni: nu avea răbdare să aștepte, striga și ieșea în fața clasei. Le lua copiilor lucrurile fără să întrebe și se implica în jocurile lor, astfel încât aceștia trebuiau să oprească jocul. Între timp a devenit mult mai receptiv. Diriginta “are voie” să-i spună ce urmează să facă și el se străduie să îndeplinească. El cunoaște ce înseamnă când profesoara spune: “trebuie să-ți ceri iertare de la Maria!”. A observat cum fac alții acest lucru: se apropie de persoană, o iau de mână și spun “scuze”. Și el face același lucru, dar Maria este crispată, deoarece îmbrățișarea lui David este mult prea dură. Scuzele lui David nu ajung la Maria*.

**Exemplu:** Gestionare schematică a modelelor relaționale

*Anatol frecventează clasa a opta. Este un copil atent și competent, cu note bune. Într-o pauză, Anatol se clătina cu scaunul și nu observă cum i-a prins degetele colegei sale între scaun și masă. Ioana îi strigă tare: “Au, fii mai atent! Prostule!” Anatol s-a speriat și este foarte dezorientat, astfel că abia se mai mișcă. El o place pe Ioana, dar și ea a fost mereu prietenoasă cu el. Până acum, relația cu Ioana o asocia cu “plăcere”. Ceea ce a trăit acum se potrivește la categoria “Ea mă urăște! Nu mai suntem prieteni!”.*

În relațiile cu copiii cu autism este adesea clar că aceștia de multe ori nu înțeleg conceptele abstracte cu conținut socioemoțional în sensul lor complex. Fraze de genul „Sunt *dezamăgit*”, „Acest lucru este *jenant*”, „Așa nu se face *între prieteni*”, pot rămâne un mister pentru persoana în cauză. Ea nu are o înțelegere intuitivă a sensului care implică astfel de declarații. Copiii tipici dobândesc aceste abilități în interacțiunea plină de viață cu mediul ocazional. Acest lucru nu este posibil la un copil cu autism. Cu toate acestea, el face încercări de a se orienta cel puțin în termenii care nu necesită o interpretare. În așa fel, declarațiile și expresiile emoționale sunt clasificate în mod corespunzător. Aceste clasificări unidimensionale pe categorii se dovedesc a fi nefolositoare pentru explicația celor întâmplate. Ei lasă deoparte adevărurile că, de exemplu, „prietenia“ poate presupune conflicte. Anatol înțelege, respectiv folosește schematic noțiunile iubire și ură, prietenie și dușmănie, și se orientează după întâmplările vizibile. O extindere a posibilităților sale de interpretare are loc atunci când se elaborează o înțelegere prin aceeași metodă schematică.

**Exemplu:** Ajutor din partea profesorului

*După lecții, profesoara discută cu Anatol și Ioana. El încă nu înțelege dacă între el și Ioana este prietenie sau ură. Profesoara ia o bucată de hârtie pe care desenează o scală verticală pe care scrie cifrele de la 1 la 10. Lângă 1 scrie prietenie și lângă 10 – dușmani. Ea o roagă pe Ioana să indice cu carioca roșie acea cifră care corespunde sentimentelor ei actuale față de Anatol. Ioana încercuiește cifra 3 și spune că până mâine probabil se va liniști și va încercui 2. Pe baza acestei scheme, Anatol poate vizualiza că între extremele prietenie și dușmănie există stații intermediare pentru care el încă nu și-a format concepte. A doua zi, el se apropie de Ioana cu scala și cu carioca roșie pentru a afla dacă s-a schimbat ceva. Se bucură: ea încercuiește cifra 2. Scala o are de atunci mereu în geantă și o folosește în situațiile în care este nevoie de ea*.

**Sfaturi pentru adulți:**

*Explicați copilului cu TSA strategiile de comportament ale colegilor.*

*Respectiv, colegilor strategiile de comportament ale copiilor cu TSA.*

*Utilizați mijloace vizuale/schematice pentru a ilustra o situație abstractă de interacțiune socială.*

**5. *Nevoia de participare***

Participarea în cadrul unei comunități este o necesitate de bază pentru copiii cu TSA, chiar dacă le este greu să își exprime sentimentul de apropiere. De aceea, este necesar să ne apropiem emoțional de copiii și tinerii cu TSA din școală, pentru a nu le nega a priori apartenența și înțelegerea unei comunități sociale. Această cooperare nu trebuie să fie exprimată printr-o acțiune comună continuă, dar poate fi, de asemenea, exprimată printr-o “bună coexistență ”.

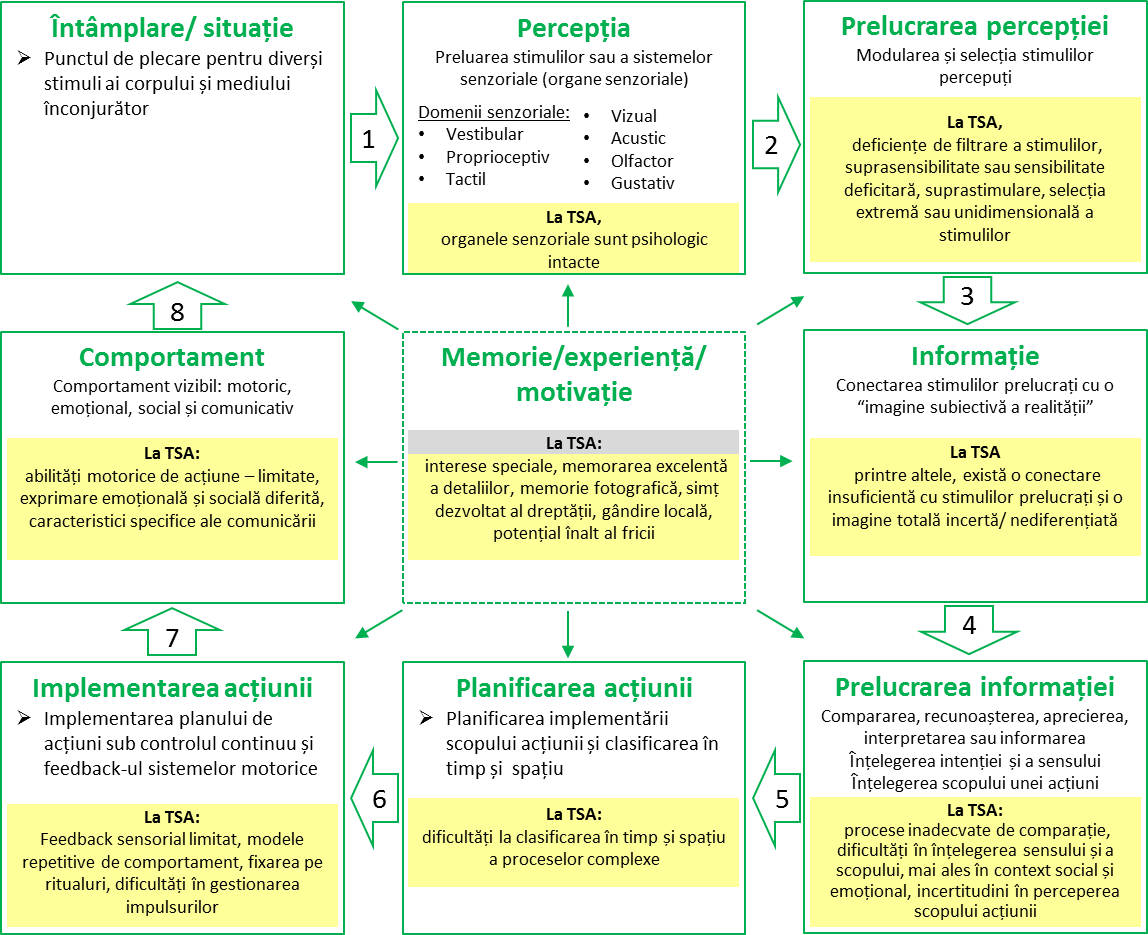
### 2.1.5. Preocuparea de problemele de comportament ale copiilor cu autism

Conviețuirea cu un copil sau tânăr cu TSA poate fi o povară pentru familie și școală, în cazul în care acest lucru este însoțit de un comportament provocator. Este deci o provocare pentru toți cei implicați, deoarece acest comportament este o abatere de la normele așteptate. De multe ori este un comportament impulsiv și compulsiv. El afectează adesea pe termen lung viața individuală sau socială în familie și școală. Dacă respectivul mod de comportament nu poate fi controlat în mod adecvat de către persoanele implicate, este nevoie de asistență specială din exterior. Comportamentul problematic se poate manifesta în următoarele feluri: stereotipii, fugă, compulsie, accese de furie, de auto-vătămare și agresiune, ele fiind doar câteva moduri de manifestare.

Problemele comportamentale sunt, fără îndoială, una dintre cele mai mari provocări pentru școala generală în vederea incluziunii copiilor cu autism. Prin urmare, este important să se creeze condiții și să se pună în aplicare concepte care să permită o manevrare rezonabilă a comportamentului problematic. Dacă acest lucru eșuează, copiii și tinerii cu TSA riscă să devină victime ale Mobbing-ului sau Bullying-ului.

*Cum condiționează autismul moduri provocatoare de comportament?*

Comportamentul apare dintr-o colaborare complexă a percepției, acțiunii și comunicării. Aproape simultan și în mod automat interacționează procesele de prelucrare a percepției și a informației, ele fiind finalizate prin efectuarea unui plan de acțiune. Următorul model conceptual încearcă să reprezinte acest proces în baza unor exemple și particularități de percepție și de deficiențe a prelucrării și planificării acțiunilor persoanele cu tulburări din spectrul autist.



**Sfaturi pentru adulți:**

*Analizați fiecare etapă a comportamentului copilului cu TSA,*

*conform modelului de mai sus, pentru a înțelege și a reacționa corect la comportamentul vizibil.*

Din cauza limitelor provocate de autism, pot apărea dificultăți la orice element al procesului. Acestea influențează întreg procesul și sunt vizibile în modul de comportament. Blocajele de acțiune, frustrările, dar și modurile diverse de comportament trebuie percepute ca o exprimare individuală a dificultăților. Pentru a putea stabili mai detaliat motivele formelor de comportament provocator, este bine de reflectat în care punct al procesului au apărut probleme. Cu cât mai detaliat ne reușește acest lucru, cu atât mai precise vor fi eventualele intervenții.

Formularul de documentare ne permite, în baza informațiilor obținute, să formăm ipoteze corespunzătoare despre efectul măsurilor de intervenție, dar și despre informația cu privire la factorii declanșatori.

***Formular de observare pentru analiza funcțională a comportamentului provocator***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Data/ ora** | **Descrierea succintă a comportamentului** | **Intensi-tatea, frecvența, durata** | **Situația “ne-mijlocit” anterioară** | **Măsurile personalului însoțitor (CDS, asistent personal)** | **Comportamentul ulterior al elevului** | **Ipoteză/e** |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

Rezultatele observării pot folosi ca bază de discuție. Următoarele întrebări- cheie pot fi utile. Ele se referă la modelul de gândire prezentat și au scopul de a înțelege sensul, cauzat de autism, al comportamentului și de a extrage strategiile de comportament.

***Întrebări-cheie***

*Prelucrarea percepției*

* Sunt informațiile (limbajul/prezentarea) percepute potrivit? Trebuie să fie redus conținutul pentru a formula mai simplu?
* Sunt corect recunoscute, comparate și apreciate informațiile? Pot fi excluse interpretările greșite prin conexiuni false? Trebuie accentuată informația esențială?
* Au fost adaptate iritațiile de mediu (de exemplu: sursele de lumină, volumul sunetului etc.) la necesitățile copilului cu TSA?
* Permit structurile de bază ca copilul cu TSA să aibă o orientare spațială și temporală corespunzătoare (de exemplu, ritualizarea, planuri de acțiune)? Este nevoie de asistență suplimentară?

În general, trebuie să ne asigurăm că copilul poate înțelege din procesul de prelucrare a percepțiilor o informație cât mai clară.

*Prelucrarea informației*

* A fost înțeles conținutul informației?
* Există unelelacune în informație și cunoaștere care ar trebui mai întâi completate? Pot fi utilizate cunoștințele ulterioare?
* Este conectată informația în mod corect? Este atribuită aceasta adecvat contextului?
* Este necesară sau importantă informația pentru copilul cu TSA?

În principiu, trebuie să ne asigurăm că copilul a înțeles informația oferită și poate forma unele scheme de acțiune din informația respectivă.

*Planificarea acțiunii/ acțiunea*

* Pot fi întreprinși pași corespunzători de acțiune?
* Există neclarități în legătură cu ordinea pașilor de acțiune? Este nevoie de o susținere structurală? Au fost clarificate începutul și sfârșitul acțiunii?
* Trebuie să fie indicate impulsuri suplimentare pentru implementarea și gestionarea activității? Este necesară o susținere suplimentară, de exemplu în formă de material de vizualizare sau liste de verificare?
* Sunt de ajutor sau, mai degrabă, deranjante impulsurile tactile, cum ar fi: atingerea unei părți a corpului sau ținerea de mână?
* Atenția poate fi focusată îndeajuns și menținută?

În principiu, ne vom asigura că copilul poate răspunde cu o reacție potrivită la situația inițială (de exemplu, la sarcina primită).

## 2.2. Organizarea și desfășurarea nemijlocită a procesului educațional la clasă cu implicarea copiilor cu TSA

### 2.2.1. Alegerea strategiilor potrivite pentru organizarea și desfășurarea procesului educaţional cu implicarea copiiilor cu TSA

După cum a fost menţionat la începutul celui de-al doilea capitol, necesităţile pe care le au în şcoală copiii cu autism sunt diferite, deoarece această tulburare are varietăţi de manifestare. Pe când copiii cu autism înalt funcțional pot fi integraţi relativ simplu în şcoală, pe domeniul autismului mediu sau sever, provocările sunt cu mult mai mari. De ce este nevoie, în viaţa de zi cu zi, pentru a putea adapta condiţiile școlii acestor copii cu TSA?

De regulă, integrarea educaţională a tuturor copiilor cu TSA înseamnă o performanţă majoră de adaptare. Chiar şi în cazul când şcoala ia în considerare o mare parte a necesităţilor copilului cu TSA, iar profesorii reflectă asupra particularităţilor de predare, nu vor lipsi anumite dificultăţi. Efortul de a lua în considerare nevoile copilului cu autism și a tuturor celorlalţi copii dintr-o clasă sunt şi vor fi întotdeauna legate de anumite provocări. Comportamentul schimbător şi tendinţa către stres a unui astfel de copil duce la situații care nu sunt întotdeauna optime pentru rutina școlară. Pentru a ajunge la compromisuri educaționale în acest sens și pentru a menține calmul profesional în ceea ce privește efectele secundare ale comportamentelor copiilor cu TSA, trebuie facilitată integrarea.

**1. Flexibilitatea în didactică şi metodică**

Copiii şi tinerii cu TSA au anumite probleme în cadrul instruirii şcolare, indiferent de capacităţile lor intelectuale. Frica de necunoscut exprimată mai mult sau mai puţin şi lipsa comportamentului de curiozitate care vine la pachet cu această frică, fac ca accesul spontan la conţinuturile lecţiei şi metodica predării să fie mai dificile. Problemele în domeniul social au efectul de limitare a interacţiunii cu colegii şi colegele, la fel ca şi folosirea acestei interacţiuni în procesul de învăţare. Fluxurile diverse din prelucrarea percepţiei fac ca copiii cu autism să fie predispuşi la iritaţii.

**De reținut:**

*Copilul cu TSA are nevoie de mai mult contact direct și feedback din partea adulților.*

*Copilul cu TSA are nevoie de situații structurate în sarcinile care le primesc.*

*.*

**2. Facem posibil accesul individual la învăţare**

Copiii cu TSA sunt foarte diferiţi nu doar în personalitatea, talentele şi deficienţele lor, ci şi în modul de a învăţa. Astfel, un anumit principiu metodico-didactic poate duce la succese în învăţare pentru un copil, iar în cazul unui alt copil, va avea un efect limitat. Unii copii cu TSA pot fi instruiţi după aceleaşi principii ca şi colegii lor, iar alţii au nevoie de adaptări individuale. Nu există procedee metodico-didactice de predare copiilor cu TSA valabile pentru orice caz și în orice context. Dar putem propune câteva momente comune de care ar trebui să ne conducem:

* Utilizarea unui program de predare-învățare foarte structurat.
* Sarcinile de lucru trebuie să fie preponderent individualizate decât de grup; acestea trebuie să fie ușor de înțeles, iar timpul de rezolvare nu trebuie lungit foarte mult.
* Combinarea activităților de scriere, rezolvare cu cele fizice. Evitarea pedepselor sau criticilor; adoptarea unei atitudini pozitive, de respect în raport cu copilul.
* Evitarea ”creionului roșu”, a sublinierii rezultatelor incorecte ale copilului.
* Întărirea răspunsurilor corecte.

În fiecare caz aparte, cadrul didactic trebuie să observe reacţiile copilului sau a tânărului la oferta educaţională şi să se orienteze după următoarele întrebări:

* *Ce materiale sunt preferate? Care materiale nu se potrivesc deoarece copilul refuză să le accepte?*
* *Sunt adecvate situației educaționale ale copilului procedeele, metodele folosite (de exemplu, dacă este terminat cursul de alfabetizare)?*
* *Care sunt stereotipiile, temele şi preferinţele ce se potrivesc în crearea unui acces individual la învăţare?*
* *Care sunt abilităţile şi capacităţile deosebite ale copilului? Cum pot fi folosite proiectele de predare, în formă modificată după caz, astfel încât copilul să fie motivat să participe la lecţie?*

Vom încerca să vizualizăm cum poate arăta un proces asemănător, orientat către copil, pe baza câtorva exemple:

**Exemplu:** Oferta de material

*Cornelia este în clasa întâi. Ca şi alţi copii cu TSA, ea se încruntă atunci când trebuie să deseneze cu acuarelă şi guaşă. Ea are un dezgust vădit când trebuie să lucreze cu materiale umede. Nu ajută cu nimic convingerea sau motivarea de a încerca să deseneze cu aceste materiale. Profesorul a observat că Cornelia poate desena şi îi place, dar cu creioane colorate. Este important pentru profesor ca ea să nu îşi piardă interesul de a desena. De aceea, în cazul ei, se face o excepţie, şi ea îşi poate alege de sinestătător materialele cu care doreşte să lucreze.*

**Strategii posibile de utilizat:**

*În acest context, este posibil să foloseşti materialele îndrăgite pentru a motiva elevul cu TSA.*

**Exemplu:** Obiecte preferate şi stereotipii în calitate de ajutor în vizualizare

*Preferinţa lui Sergiu este de a lucra cu şuruburi în diferite scopuri. El poate oferi oricui informaţii despre utilizarea acestora. Mereu are diferite şuruburi în buzunar şi deseori le scoate pe masă şi le analizează. Mereu are grijă ca numărul lor să fie neschimbat. Posibilitatea de a avea mereu la îndemână aceste obiecte îi oferă siguranţă – o condiţie importantă pentru ca el să încerce ceva nou. Chiar şi pentru operaţiile de calcul, Sergiu are nevoie de material de vizualizare, deoarece înţelegerea cantităţii şi a volumului nu este clară pentru el. Însă exersarea cu materialul de vizualizare îl interesează doar pe termen scurt. De aceea, profesoara lui Sergiu foloseşte obiectele sale preferate: el calculează cu ajutorul şuruburilor şi este motivat să facă acest lucru. În calitate de motivaţie poate fi desenat un mic şurub în dreptul numelui său pe fişa de lucru. O parte din exerciţiu poate fi colorarea acestei figuri înainte de a completa fișa.*

**Strategii posibile de utilizat:**

*Porniți în utilizarea materialelor de vizualizare de la interesul, preferințele elevului.*

**Exemplu:** Folosirea abilităţilor deosebite

*Maxim este elev în clasa a şaptea. Interesul lui îl constituie datele şi faptele. La exerciţiile unde este întrebat despre aceasta, Maxim este “expertul” clasei. Dificultăţile apar în momentul în care este pus în situaţia de a face conexiuni între fapte sau de a prezenta propria părere ori a altora, de a povesti şi de a înţelege aspectele emoţionale. Profesorii lui Maxim au găsit o cale pentru a folosi în aşa mod abilităţile sale, încât, în ciuda slăbiciunilor lui, să aducă un beneficiu clasei. Dacă trebuie de prelucrat o temă în grup, Maxim este responsabilul principal de analiza datelor şi a faptelor.*

**Strategii posibile de utilizat:**

*Folosiți abilitățile individuale ale copilului în beneficiul clasei, puneți-le în valoare.*

**3. Abordări utile în cazul autismului înalt funcțional**

*Structurarea şi ritualizarea:*

Structura şi ritualul înseamnă încredere şi siguranţă. Practica „Structured Teaching“ urmăreşte ca structurarea să susţină înţelegerea şi orientarea către propriile acţiuni. Copiii cu autism înalt funcțional trebuie să profite în orice situaţie de structurarea şi ritualizare la diferite nivele.

* **Structurarea de timp**

Când se întâmplă un anumit lucru? (succesiunea evenimentelor)

Cât durează (durata de timp)?

* **Structurarea de spaţiu**

Încotro trebuie să merg? (referinţă la propria persoană)

Unde mă aşteaptă acest lucru? (referinţă la activităţi)

Unde se află ceva? (referinţă la obiecte)

* **Structurarea sarcinilor / sistemelor de lucru**

1. Ce trebuie să fac? – *conţinutul* lucrului

2. Câte sarcini trebuie să îndeplinesc ?– *cantitatea* lucrului

3. Când trebuie să finalizez? – *sfârşitul* lucrului

4. Ce urmează după lucru? – *motivaţia* de a lucra

Desigur, luarea în considerare a tuturor acestor aspecte este aproape imposibilă. Din acest motiv, este nevoie de o adaptare individuală a structurării pentru copiii implicaţi.

*Motivarea* Copiii cu autism înalt funcțional demonstrează un deosebit interes faţă de anumite teme. Citatul unei profesoare: „Jason ar scrie cărţi întregi despre astronautică, dacă am cere acest lucru de la el, dar nu ridică un deget, dacă trebuie să scrie despre Marea Britanie sau Roma antică“.

Scopurile îndepărtate (de exemplu, rezultate bune la examene sau viziuni profesionale), adesea nu dezvoltă un efect motivaţional la elevii cu TSA. De aceea, sunt necesare tipuri de comportament care se mişcă, mai degrabă, „aici şi acum“:

* Articulare clară despre începutul, durata şi sfârşitul sarcinii de lucru
* Stabilirea, de la început, a unor scopuri pe termen scurt şi prelungirea duratei
* Solicitarea cu paşi mici a sarcinilor de lucru şi oferirea pauzelor

**4. Abordări utile în domeniul autismului de severitate medie**

În instruirea elevilor cu autism cu severitate medie, următoarele strategii s-au dovedit a fi eficiente în procesele educaţionale şi de învăţare. În domeniul prelucrării stimulilor şi, în acelaşi timp, în cel al percepției speciale, nu trebuie luate în considerare motivele de spațiu în acel moment. Desigur, principiile menționate mai sus se vor aplica în acest caz.

|  |  |
| --- | --- |
| **Stabilirea scopului** | **Strategii / puncte de abordare** |
| **Crearea unei relaţii de încredere intensive**   * Bază de distrugere a blocajelor * Pentru motivarea către procesele de învăţare şi noi situaţii | * Acceptarea preferinţelor neobişnuite şi refuzurilor din partea copilului * Oferirea unei baze de încredere copilului * Acceptarea personalităţii în ansamblu * Sinceritate * Arătarea şi recunoaşterea sentimentelor * Distracţia deschide multe uşi la copiii cu autism * Răbdare în relaţie cu copilul * Consecvenţă în procesul educaţional |
| **Promovarea competenţei cognitive şi a celei de acţiune** | * Amestec echilibrat al domeniului bazal, cognitiv, provocator, şi a ofertelor educaţionale orientate spre acţiune * Structurarea pe paşi a activităţilor * Exersarea paşilor într-o anumită ordine de timp * Material de motivare * Acceptarea metodelor neobişnuite şi individuale de descoperire a lumii * Oferta de teme cognitive şi prelucrate corespunzător |
| **Promovarea comunicării**  Ipoteze de bază:   * Fiecare om vrea şi poate comunica * Scopul prioritar rămâne învăţarea limbajului | * Atenţie deosebită la semnalele cognitive * Preluarea contactului prin acţiune * Comunicare susţinută: arătarea spre obiecte, imagini, simboluri, folosirea cartonaşelor „Da-Nu” sau a celor de cuvinte, folosirea limbajului mimico-gestual, talker (dispozitiv care susține comunicarea în viața de zi cu zi a persoanelor cu dizabilități, vociferând imaginea de pe ecran printr-un cuvânt sau expresie). * Comunicarea asistată * Creşterea motivaţiei de a vorbi * Exersarea auditivă şi a limbajului * Un limbaj clar şi răspicat al colaboratorilor * Muzica ca ajutor în comunicare: copiilor cu TSA li se captează atenţia prin muzică |

### 2.2.2. Comunicarea în interiorul echipei de cadre didactice (echipei de suport)

*Lucrul într-o echipă* de cadre didactice este o provocare în principiu, deoarece mulţi profesori încă mai sunt obişnuiţi să lucreze de sine stătător în clasă şi să „închidă uşa“ în spatele lor. De aceea, uneori se creează o situaţie deosebit de problematică atunci când cadrele didactice fără o instruire suplimentară adecvată se simt „impuse“ de a organiza un proces educaţional incluziv. Cooperarea între cadrele didactice poate aduce, pe de o parte, o plus-valoare enormă pentru lecţie şi participarea copilului la aceasta. Pe de altă parte, pot exista consecinţe negative extreme dacă procesele de colaborare nu sunt organizate profesionist şi constructiv.

În principiu, este evident că clarificarea detaliată a diverselor „roluri didactice“ în clasă şi responsabilităţile legate de acestea prezintă un succes pentru satisfacţia în muncă a cadrelor didactice şi succesul de învăţare al copiilor. În acest context, este decisiv ca, cadrele didactice implicate să dispună de o atitudine şi o orientare spre valori incluzive. De asemenea, sunt necesare cunoştinţe în domeniul didacticii şi pedagogiei incluzive.

Dacă reflectăm la tema incluziunii copiilor cu TSA, provocările care există pentru cadrele didactice implicate sunt uneori mai mari decât acelea care oricum există din cauza faptului că se lucrează în echipă cu cadrul didactic de sprijin, cu alți specialiști. Anume din acest motiv este esenţial ca echipele să fie compatibile ca specialişti şi din punct de vedere personal, astfel încât să fie posibilă o bună „funcţionare“.

Când vorbim de echipă, se are în vedere atât lucrul în echipa actuală de specialiști implicați, cât și conlucrarea, colaborarea cu cadrele didactice, specialiștii, echipa care a fost anterior implicată în procesul de incluziune educațională a copilului (la un alt nivel de școlarizare, sau într-o altă instituție de învățământ). Toţi copiii şi tinerii trec printr-un schimb al instituţiilor şcolare în parcursul lor educaţional. În acest fel, există şi un schimb al cadrelor didactice, al altor specialiști implicați. Deoarece procesele de schimbare produc situaţii problematice pentru copiii cu TSA, este esenţial ca toate procesele să fie bine planificate şi consiliate într-un mod competent. Acest proces determină necesitatea de a documenta cu grijă informaţiile şi cunoştinţele despre parcursul şcolar al elevului ca să fie transmise în continuare. Pentru că anume la punţile de trecere de la grădiniță la şcoala primară, apoi la gimnaziu apare un mare pericol ca schimbul între aceste nivele educaționale să nu aibă loc sau să nu fie adecvat şi atunci se pierd informaţii valoroase.

Toată informația acumulată despre situația copilului se va regăsi în *portofoliul copilului*, care îl va însoți la trecerea de la grădiniță la școala primară, de la școala primară la gimnaziu. De aceea, este important ca acest portofoliu să fie completat pe tot parcursul. Portofoliul copilului ar putea conține:

Planul educațional individualizat (PEI).

PEI în cazul copiilor cu autism, ca și în cazul celorlalți copii cu cerințe educaționale speciale, este un document curricular, care conține rezultatele procesului de evaluare a dezvoltării copilului, varianta de curriculă per discipline școlare (CG, CM), serviciile de suport necesare pentru o dezvoltare comprehensivă a copilului, și vine să faciliteze incluziunea acestuia în procesul educațional general, să-i asigure dezvoltarea în funcție de potențial. Planificarea individualizată a procesului educațional se realizează în conformitate cu concluziile și recomandările formulate în urma evaluării complexe a dezvoltării copilului, realizată de către Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică, și are drept scop asigurarea progresului pe domeniile de dezvoltare. Abordarea individualizată a copilului se realizează în baza unei analize riguroase a rezultatelor evaluării complexe (Raportul de evaluare complexă), a altor surse de informație despre copil (discuții cu părintele, certificate medicale, rezultatele/concluziile terapiilor de dezvoltare etc). Se va completa structura-model a PEI în conformitate cu cerințele de elaborare și implementare a PEI.

Planul de intervenție individualizat (PII) conține o biografie de dezvoltare a copilului pe domenii de dezvoltare, în mod special pe domeniile în care copilul cu autism prezintă anumite dificultăți de dezvoltare. Prin organizare și completare PII trebuie să redea o imagine reală, clară despre situația copilului la moment, să conțină obiective de dezvoltare și mijloace de realizare a acestora. Persoanele implicate în suportul copilului ar trebui să înţeleagă cine este copilul şi care sunt lucrurile de care acesta are nevoie pentru ca procesul educaţional să decurgă nestingherit. Modelul PII care este propus în cadrul acestui ghid are patru părți componente. (Vezi Anexa 5 Model PII)

Partea 1: *Informaţii generale*

a) Informații despre copil şi mediul său familial:

* Date personale relevante ale copilului și a familiei sale
* Informații cu privire la parcursul/traseul educaţional

b) Date anamnezice, medical-terapeutice:

* Certificat medical (diagnostic)
* Caracteristici specifice ale dezvoltării copilului
* Sprijin extracurricular şi consiliere (terapii etc.)

Partea 2: *Planificarea ședințelor și a mijloacelor de realizare*

* Numărul de ședințe
* Timp alocat fiecărei ședințe
* Mijloace didactice
* Resurse materiale
* Rezultate scontate (per an școlar)

Partea 3: *Planificarea obiectivelor individuale de învăţare, a măsurilor de intervenţie și monitorizarea/evaluarea acestora* (pe domenii de dezvoltare)

* Domeniile de dezvoltare:
* Abilități de viață (*momente de autodeservire, autogestionare - igienă, vestimentație, utilizarea aparatelor de uz casnic, comportamentul în stradă, curte etc.)*
* Abilități motrice *(deplasare, orientare, comportament repetitiv)*
* Gândirea/memoria *(gândire matematică, coerenţa centrală, abilitatea de generalizare, performanţa memoriei, abilitatea de soluţionare a problemelor, concentrarea şi capacitatea de a obţine performanţe)*
* Perceperea *(caracteristici specifice ale văzului, auzului, tactil, miros/gust)*
* Cunoașterea *(cunoștințe generale despre lume, identitate, cunoștințe specifice pe anumite domenii, arii de interese)*
* Limbajul și comunicarea *(vorbirea activă, înțelegerea limbajului, comunicarea susținută - gesturi, simboluri, mijloace electronice etc.)*
* Perceperea și gestionarea emoțiilor *(stări de anxietate, ce le declanșează; bucurii, de ce se bucură în mod deosebit - evenimente, muzică, animale, jocuri etc., ce îl ajută să se simtă bine - ritualuri, obiecte, ”însoțitori”, de ce are nevoie pentru a reveni la starea de liniște; obiceiuri, interese deosebite)*
* Relații și reguli sociale *(comportament în grup, respectarea regulilor de grup)*
* Atitudinea față de muncă *(acceptă implicarea în activitate, este activ, pasiv, interesat de produsul final, realizarea sarcinilor în clasă, acasă)*
* Situația la zi (cu accent pe momentele specifice în dezvoltarea și comportamentul copilului pe anumite domenii)
* Obiective de realizare pe domenii
* Mijloace de realizare
* Termeni și comentarii de realizare

Partea 4: *Evaluarea la sfârșitul anului de studii 201.../201...*

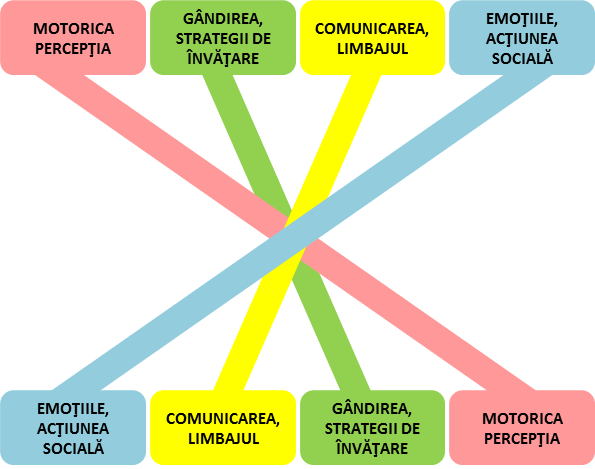
* În ce măsură au fost atinse obiectivele (atins, în mare parte atins, parțial atins, nu a fost atins)
* Posibile motive care au condiționat neatingerea obiectivelor (pentru a fi luate în calcul în planificarea pentru noul an de studii)

Alte documente importante: certificate medicale, experienţele părinţilor (vezi formularul „Ghid pentru discuția introductivă cu părinții copiilor cu autism“ (în Anexa 6), rapoarte terapeutice etc.), fișe de lucru individuale, produse ale activității copilului care însoțesc atât PEI, cât și PII.

În capitolul precedent a fost explicat cât de complex este diagnosticul în tulburările autismului. La fel, au fost expuse și provocările pe care le pot crea în mediul educațional. De aceea, utilizarea PII este recomandată încă de la grădiniță, dat fiind faptul că comportamentele obținute în acea perioadă sunt importante pentru școlarizarea viitoare. În mod ideal, în evidenţă în portofoliul copilului, se iau în considerare toate informaţiile relevante pentru procesul de dezvoltare şi educaţional al copilului (certificate medicale, experienţele părinţilor (vezi formularul „Ghid pentru discuția introductivă cu părinții copiilor cu autism“, Anexa 6), rapoarte terapeutice etc.). Portofoliul copilului devine, în aşa fel, un document „interdisciplinar“. Cu ajutorul principiului „celor patru ochi“ ne poate reuşi să implementăm şi să menţinem atenția pe copil şi pe necesităţile sale.

O condiţie pentru o planificare bună de intervenţie constituie o descriere cât mai exactă a situației copilului. Pentru a putea identifica măsurile corecte de intervenţie, trebuie să existe, mai întâi de toate, o claritate despre domeniile în care este nevoie de aceasta. Domeniile din figura de mai jos sunt legate de provocări enorme pentru copiii cu TSA, ba chiar există limite clare ale acelor rezultate care pot fi obţinute în aceste domenii de dezvoltare. În mod individual, necesităţile specifice se mişcă în realizarea și satisfacerea lor, dar există mereu o cerere de sprijin în acest proces.

***Domeniile de dezvoltare***



### 2.2.3. Rolul membrilor echipei de suport în procesul educațional

Pe parcursul capitolului 2 au fost deja explicate unele atitudini, competenţe şi disponibilităţi ale cadrului didactic, necesare pentru a susţine procesul de incluziune a copiilor cu TSA. În acest compartiment, se vor elucida sarcinile şi rolurile cadrului didactic, a cadrului didactic de sprijin, a asistentului personal în clasa cu implicarea copilului cu TSA.

Cadrul didactic de la clasă:

*Aspecte de bază:*

* demonstrează o atitudine egală faţă de fiecare copil, faţă de posibilităţile individuale ale fiecăruia;
* își asumă responsabilitatea pedagogică pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu TSA;
* oferă copiilor un spațiu de manifestare şi afirmare a valorilor diversității;
* cooperează/ colaborează cu alţi actori implicați în suportul copiilor.

*Sarcinile cu referire la situaţiile din clasă și la elev*

* realizează teste docimologice și decide varianta de curriculum la disciplina școlară pentru copilul cu TSA;
* elaborează PEI împreună cu alți membri ai echipei PEI;
* implementează PEI în colaborare cu alte cadre didactice și cu cadrul didactic de sprijin;
* planifică împreună cu cadrul didactic de sprijin implicarea/participarea la lecție a copilului cu TSA;
* realizează adaptări în procesul educațional și recomandă cadrului didactic de sprijin materiale didactice ajutătoare în realizarea activităților de suport educațional/dezvoltativ;
* monitorizează progresul în dezvoltare al copilului;
* colaborează cu specialiştii din echipa de suport pentru copilul cu TSA, care realizează terapiile specifice, în vederea realizării obiectivelor PEI;
* colaborează cu părinţii copilului în scopul realizării obiectivelor din PEI;
* este deschis pentru toate exprimările comunicative ale copilului;
* ajută copilul în utilizarea mijloacelor şi ajutoarelor individuale pentru comunicarea asistată (CA) şi actualizează aparatele şi fişele de lecţie;
* cere de la copil, pe cât este posibil, respectarea principiilor de ordine în clasă;
* observă situațiile sociale, creează în clasă un mediu favorabil, situații de implicare socială a copilului cu TSA;
* împreună cu CDS, asistentul personal oferă impulsuri pentru structurare (de exemplu: pauze, lucru individual), prin orientarea copilului la planurile de acţiune necesare în acel moment;
* participă la adunările de părinţi, şedinţele de echipă şi cele de planificare.

Cadrul didactic de sprijin

*Aspecte de bază:*

* este angajat de către directorul instituției de învățământ, la recomandarea Serviciului de asistență psihopedagogică, în urma evaluării complexe;
* este atribuit în sprijinul cadrului didactic de la clasă și a copilului cu TSA.

*Sarcinile cu referire la situaţiile din clasă și la elev*

* participă, în comun cu cadrele didactice la discipline școlare, alți specialiști la elaborarea și realizarea PEI a copilului cu TSA;
* realizează adaptări în procesul educațional, materiale didactice individuale adecvate nivelului și particularităților individuale de dezvoltare ale copilului cu TSA;
* participă împreună cu cadrul didactic de la clasă în planificarea lecției și a implicării/participării copilului cu TSA;
* monitorizează împreună cu cadrul didactic progresul în dezvoltarea copilului;
* asistă c copilul cu TSA la lecții și la Centrul de resurse în educația incluzivă;
* elaborează Planul de intervenție individualizat și realizează activități de asistență educațională și dezvoltare individuală în baza acestuia;
* colaborează cu specialiştii din echipa de suport pentru copilul cu TSA, care realizează terapiile specifice, în vederea realizării obiectivelor PII;
* colaborează cu părinţii copilului în scopul realizării obiectivelor din PEI și PII;
* este deschis pentru toate exprimările comunicative ale elevului;
* este o persoană de încredere pentru copil;
* însoţeşte şi susţine la lecţie copilul cu autism şi încearcă mereu să păstreze atenţia acestuia asupra lucrurilor esenţiale;
* ajută copiii în utilizarea mijloacelor şi ajutoarelor individuale pentru comunicarea asistată (CA) şi actualizează aparatele şi fişele de lecţie;
* primeşte sarcinile din partea profesorilor şi le adaptează conform necesităţilor copiilor (de exemplu: prin decupare sau alte mijloace potrivite);
* cere de la copil, pe cât este posibil, respectarea principiilor de ordine în clasă indicate de către cadrul didactic şi administraţia şcolară;
* însoţeşte procesele sociale de învăţare prin ajutorul integrării şcolare şi creează contacte cu ceilalţi copii; în acest fel, motivează participarea la situaţii sociale şi de învăţare în grup; și în acest sens este important de explicat reguli sociale şi strategii potrivite pentru depăşirea anumitor conflicte;
* influenţează pozitiv pentru a creşte nivelul de încredere în sine a copilului;
* ajută la obţinerea percepţiilor proprii şi străine;
* observă situaţiile sociale în clasă şi cele de la lecţie;
* oferă impulsuri pentru structurare (de exemplu: pauze, lucru individual), prin orientarea copilului la planurile de acţiune necesare în acel moment;
* la necesitate, participă la adunările de părinţi, şedinţele de echipă şi cele de planificare.

Asistentul personal

*Aspecte de bază:*

* asistentul personal este atribuit copilului cu TSA şi nu clasei;
* asistentul personal preia sarcinile de participare la rutina şcolară şi oferă susţinere;
* implicarea unui asistent personal necesită aprobarea din partea şcolii;
* indicaţiile organizatorice pentru şcoală şi lecţii sunt stabilite de administraţia şcolii şi cadrul didactic de la clasă (dirigintele clasei); acestea sunt obligatorii pentru asistentul personal;
* întrebările decizionale care apar vor fi discutate între diriginte şi asistentul personal;
* asistentul personal este obligat să păstreze confidenţialitatea cu privire la informaţiile pe care le obţine în activitatea sa în şcoală;
* asistentul personal colaborează cu cadrele didactice, cadrul didactic de sprijin și cu părinții copilului.

*Sarcinile cu referire la situaţiile din clasă și la elev*

* influenţează pozitiv pentru a creşte nivelul de încredere în sine a copilului;
* susţine acceptarea regulilor şi formarea autocontrolului;
* susţine ritualurile necesare copilului şi ajută la eliminarea stereotipiilor;
* ajută la obţinerea percepţiilor proprii şi străine;
* observă situaţiile sociale în clasă şi cele de la lecţie;
* cooperează cu cadrele didactice implicate prin elaborarea observărilor necesare;
* se implică în situaţii de criză pentru a le depăși; protejează colegii, profesorii sau pe copilul cu autism de atacuri fizice;
* permite retragerea treptată în situații speciale și grupuri mici, ca mai apoi să conducă copilul înapoi în grup;
* ajută la schimbarea locului şi susţine copilul în orientarea prin clădirea şcolii;
* oferă impulsuri pentru structurare (de exemplu: pauze, lucru individual), prin orientarea copilului la planurile de acţiune necesare în acel moment;
* menţine contactul cu părinţii, profesorii şi alţi colaboratori ai şcolii;
* la necesitate, participă la adunările de părinţi, şedinţele de echipă şi cele de planificare.

**2.2.4. Colaborarea membrilor echipei de suport în monitorizarea și ameliorarea situațiilor de conflict la clasă/lecție**

Fiecare dintre actorii implicați în realizarea unui proces educațional cu implicarea/participarea elevului cu TSA, ar trebui să aibă rolul de observator în acest proces. Comportamentul copilului cu TSA poate crea incertitudini, poate provoca situații de neliniște, de conflict în sala de clasă, de aceea la lecție cadrele didactice, membrii echipei de suport pentru copil, sunt impuşi să-şi modifice felul propriu de comportament. Toate momentele observate, opiniile, sugestiile de ameliorare trebuie puse în discuție în echipă, în cele mai dese cazuri și cu implicarea părinților. Doar în echipă se pot lua decizii corecte atât în favoarea copilului, cât și în favoarea întregului colectiv de copii. Mai jos, aducem câteva exemple de studii de caz, puse în discuții în echipă, care conțin analiza situației, măsurile de intervenție propuse, rezultatul așteptat.

1. **Studiu de caz Ana**

Eleva de şapte ani, Ana, cu TSA. Frecventează clasa întâi a şcolii primare. Îi este foarte greu să rămână concentrată asupra sarcinii ei. La solicitări verbale și solicitări scrise jignește copiii și adulții și scrâșnește din dinți mototolind fişa de lucru.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Analiza situaţiei** | | |
| Comportamentul  Anei | Din cauza dificultăţilor de concentrare, ea nu poate menţine tempoul de lucru al clasei. Ea face gălăgie şi strigă periodic. | |
| Opinia  cadrului didactic | Cadrul didactic consideră că comportamentul Anei este provocator şi dovedeşte lipsă de respect. | |
| Comportamentul colegilor | Ei sunt sustrași de sunetele pe care Ana le scoate şi nu se pot gândi la sarcina de lucru. Ei se plâng că Ana nu respectă regulile clasei. | |
| **Cercetarea cauzei** | | |
| Ana | Ana nu ştie cum să implementeze în acţiuni instrucţiunile pe care le primeşte verbal. Ea nu este în stare să pună întrebări şi să ceară ajutor. | |
| Cadrul didactic | Cadrul didactic observă că Ana transmite cunoştinţele în situaţii verbale. Solicitările în scris corespund profilului de performanţă al Anei. | |
| Colegii | Nu doresc ca Ana să se comporte inadecvat cu ei şi consideră că Anei i se acordă atenție preferenţială, deoarece nu este obligată să respecte regulile. | |
| **Deescaladarea spontană** | | |
| Cadrul didactic | O cheamă mai rar pe Ana la tablă şi îi dă sarcinile neexecutate ca temă pentru acasă. | |
| **Efect** | | |
| Ana | Se adresează mai des profesoarei, chiar şi în situaţii deschise. Sarcinile neexecutate trebuie mai des finalizate acasă. | |
| Cadrul didactic | Profesorul se gândeşte să reducă nivelul cerințelor pentru Ana. | |
| Colegii | O resping pe Ana şi în alte situaţii. Nimeni nu doreşte să lucreze cu ea în echipă. | |
| **Intervenţii pedagogice** | | |
| **Intervenţie** | **Scop** | **Măsuri şi rezultate** |
| Schimbarea comportamentului | Reducerea  comportamentului  nedorit | Introducerea unui cartonaş „am nevoie de ajutor“ şi un cartonaş cu regula „nu înjur pe nimeni“.  Introducerea unui sistem token (vezi cap. 3.1.10) (amplificator negativ: luarea unui token dacă elevul pronunţă cuvinte urâte). Discuţii cu părinţii despre amplificatorii potriviţi. |
| Organizarea conştientă a lecţiei | Respectarea principiilor importante | Structurarea materialului, a timpului şi a spaţiului (utilizarea simbolurilor, a planurilor de acţiuni, a materialelor, conceptul TEACCH). |
| Lecţie despre  Autism | Sensibilizare | Colegii dezvoltă sentimentul de înţelegere şi ajută la iniţierea contactului. |
| Altele | Solicitarea unui asistent personal | Asistentul personal susține realizarea planului de acţiuni. |

1. **Studiu de caz Sorin**

Sorin, un elev de 12 ani, frecventează clasa a cincea a gimnaziului. Cu doi ani în urmă a fost diagnosticat cu TSA. La lecţia de matematică primeşte fişa cu nota opt. Copilul începe să plângă, vocea este tot mai ascuţită şi el îşi înjură colegii de clasă şi pe asistentul personal. Strigă că îi urăşte şi îi scuipă. Asistentul îl ia şi împreună cu profesorul îl scoate din clasă şi îl duc la director. Este chemată mama copilului şi Sorin este dus acasă.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Analiza situaţiei** | | |
| Comportamentul lui Sorin | Lui Sorin îi este frică să obţină un statut negativ în clasă şi crede că a pierdut atenţia şi aprecierea profesorului şi a colegilor. | |
| Comportamentul cadrului didactic | Crede că încrederea lui Sorin față de ea scade atunci când aceasta reacţionează inadecvat. | |
| Comportamentul asistentului personal | Are dubii cu privire la competenţele ei şi se simte depăşită de situaţie. Se simte rău, deoarece, împreună cu diriginta, a trebuit să îl ducă pe Sorin la director. | |
| Comportamentul colegilor | Reacţionează absent, nefavorabil, şi se simt nesiguri prin comportamentul lui Sorin. Ei nu pot înţelege reacţia (nota 8 la mate) şi nu ştiu cum să se comporte cu Sorin la următorul contact. | |
| **Cercetarea cauzei** | | |
| Sorin | Sorin s-a aşteptat la o notă mai bună, de aceea este supărat. Nu îşi poate comunica supărarea şi începe să strige şi să îi supere pe alţii. Aşa îşi face cunoscută furia de ani de zile. | |
| Asistentul personal | Asistenta personală nu poate înţelege furia lui Sorin. | |
| Colegii | Se simt fără putere şi nesiguri pe alocuri, acţionează ca spectatori. | |
| **Deescaladarea spontană** | | |
| Asistentul personal și cadrul didactic | Ambele îl scot pe Sorin din situaţia creată. | |
| **Efect** | | |
| Părinţii | Mama îl ia pe Sorin de la şcoală. Deoarece primeşte atenţia totală a persoanei sale de încredere, acesta evită alte solicitări. Pentru el, comportamentul a meritat şi îl va arăta în continuare. | |
| **Intervenţii pedagogice** | | |
| **Intervenţie** | **Scop** | **Măsuri şi rezultat** |
| Schimbarea comportamentului | Reducerea comportamentului nedorit | Crearea unui comportament competent (tonalitate potrivită a vocii, cartonaş de amabilitate, metode de comunicare…). |
| Discutarea cazului cu asistentul personal | Consolidarea competenţelor | Introducere în planul de comportament, solicitarea metodelor alternative de comunicare (de exemplu: barometrul sentimentelor). |
| Discuţie cu clasa | Explicaţie | Conştientizarea şi redobândirea aprecierii |
| Instruirea profesorilor: „copiii cu TSA“ | Explicaţie | Comportamentul poate fi înţeles şi clasificat. |

1. **Studiu de caz Daniel**

Daniel este un elev de nouă ani, cu TSA, şi frecventează clasa a treia. El rupe orice bucată de plastic în bucăţi şi o aruncă la gunoi. În acelaşi timp, întrerupe sarcinile şi ia obiectele de plastic ale colegilor fără permisiunea acestora. Când a distrus obiecte care trebuiau folosite, i s-a făcut observație. Imediat după aceasta, Daniel bate din picioare şi strigă. Calmarea lui a durat ceva timp.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Analiza situaţiei** | | |
| Comportamentul lui Daniel | Elevul întrerupe şi deranjează parcursul lecţiei cu activităţile sale. | |
| Comportamentul cadrului didactic | Este deranjat în timp ce predă şi îi face observaţie lui Daniel. Apără proprietatea celorlalţi copii. | |
| Comportamentul colegiilor | Colegii se simt atacaţi de Daniel. | |
| **Cercetarea cauzei** | | |
| Daniel | Lui Daniel îi place sentimentul şi sunetul stricării plasticului. Nu înţelege diferenţa dintre deşeuri (gunoi) şi obiecte de uz. | |
| Cadrul didactic | Profesorul nu recunoaște comportamentul lui Daniel, are ca scop apărarea proprietății copiilor din clasă. | |
| **Deescaladarea spontană** | | |
| Cadrul didactic | Daniel este scos din clasă şi liniştit. | |
| **Efect** | | |
| Daniel | Daniel nu şi-a putut îndeplini dorinţa. Cu următoarea ocazie va distruge din nou obiectele din plastic ale copiilor şi le va arunca. | |
| Cadrul didactic | Îl consideră pe Daniel scandalagiu şi va evita materialele de plastic pe viitor. | |
| Colegii | Îl evită pe Daniel ca prieten de joacă, deoarece le ia lucrurile. | |
| **Intervenţii pedagogice** | | |
| **Intervenţie** | **Scop** | **Măsuri şi rezultat** |
| Schimbarea comportamentului | Reducerea comportamentului nedorit | Reducerea materialelor din plastic puse la dispoziţia lui Daniel, sortarea plasticului.  Oferirea materialelor care trezesc interes (baghete din plastic) în calitate de recompensă în anumite situaţii. |
| Training social | Schimbarea comportamentului | Respectarea propriului domeniu, respectarea proprietăţii altora. |
| Observarea situaţiei | Sensibilizarea profesorului pentru acţiunea lui Daniel | Elaborarea unei fișe de observare a comportamentului pentru a vedea care sunt condiţiile în care apare comportamentul respectiv. |

**2.2.5. Factori de succes ai colaborării între asistentul personal, cadrul didactic de sprijin – copil– cadrul didactic – părinţi și alți actori în procesul educaţional**

Răbdare şi paşi mici

Activitatea atât a unui asistent personal, cât și a unui CDS este o linie fină între așteptare și puterea de a interveni, ceea ce necesită un acut simț și bună percepție. Activismul și acțiunile pripite pot avea un efect contraproductiv. Copilul cu TSA se bazează ulterior pe „oferta” asistentului personal sau a CDS, ceea ce poate duce la pasivitate și dependență. Este mereu nevoie să fie pusă întrebarea dacă este necesară asistența şi/sau sprijinul, la fel ca intensitatea acestora. Asistentul personal sau CDS va ajuta la momentul potrivit, dar nu va interveni dacă nu este cazul. Sarcina lor este de a creşte impulsurile pentru implementarea acţiunilor în mod independent. Dacă copilul este capabil să acționeze în mod independent, asistentul personal, CDS va trebui să se retragă.

Apropiere şi distanţare

Mereu apare întrebarea cât de apropiată trebuie sau ar trebui să fie îndrumarea pe care asistentul personal o oferă. Nu există un răspuns unic în acest caz, însă următoarea idee trebuie să fie de bază: chiar dacă uneori este nevoie de asistenţă neîntreruptă, copilul are nevoie de propriul spaţiu pentru dezvoltarea independenţei. Este sarcina cadrului didactic şi a asistentului personal să ajungă împreună la o soluţie potrivită. Aceasta poate fi de la prezenţa continuă a asistentului personal pe lângă copil şi până la acţiuni situative din partea acestuia, iar în alte cazuri, păstrarea unei atitudini de observare.

Orientarea asistentului personal și a CDS

CDS care acţionează împreună cu cadrul didactic de la clasă prezintă baza intervenţiei educaţionale. Urmează stabilirea planurilor de intervenţie şi a scopurilor educaţionale. Asistentul personal pune la dispoziţie toate observările. Promovarea copilului cu autism poate necesita o ritmicitate puternică prin schimbarea frecventă a locului de învăţare. În această situaţie, asistentul personal oferă o îndrumare continuă şi cea mai eficientă intervenţie în toate locurile şcolare.

Claritatea şi repartizarea sarcinilor

Cadrul didactic conduce lecţia şi are responsabilitatea didactică față de toţi copiii, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Implicarea cadrului didactic de sprijin nu trebuie să înlocuiască sau să minimizeze contactul copilului cu TSA cu cadrul didactic. Cadrul didactic de sprijin îl susţine pe copil şi îl ajută să urmeze instrucţiunile. El nu preia sarcinile didactice de bază care îi revin cadrului didactic.

Comunicarea cu copilul

Sensul tuturor eforturilor adulților implicați în procesul educațional este situația de bine a copiilor, inclusiv a celui cu TSA. Cele mai multe eforturi de promovare pentru copiii cu autism sunt în domeniul comunicării. Este necesar să se clarifice modul în care copilul se implică în activitatea clasei și cum îşi transmite cunoștințele. Uneori trebuie să fie implicate mijloace auxiliare. Atât asistentul personal, cât și cadrul didactic de sprijin, dar nu în ultimul rând și cadrul didactic de la clasă, au sarcina de a asista copilul în participarea activă în viaţa socială şi la lecţii.

Abilitatea de cooperare a tuturor celor implicaţi

Pentru a asigura un schimb de experienţă permanent între asistentul personal, cadrul didactic, cadrul didactic de sprijin, părinți și ceilalți actori implicați, sunt necesare discuţii regulate în echipă. Acestea oferă timp pentru întrebări suplimentare, instrucţiuni şi discuţii organizatorice comune.

# Capitolul 3. Intervenții educaționale în tulburările din spectrul autist

Modalitatea de şcolarizare a copiilor cu autism este o problemă de mare actualitate atât în Republica Moldova, cât și în lume, şi care generează multiple controverse în rândul specialiştilor şi al personalului didactic, dar şi al părinţilor. Actualmente s-a ajuns la concluzia că şcolarizarea acestor copii este necesară, cu adaptarea stilului educaţional potrivit particularităţilor tulburării.

Specialiștii sugerează să se ofere copilului cu autism un cadru “normal” (normalitatea fiind privită din punct de vedere statistic), în care există o diversitate de interacţiuni, fiecare conflict dintre colegi fiind o şansă de a-l învăţa pe copilul cu autism să facă faţă problemelor reale şi să lege prietenii.

Stilul educaţional trebuie adaptat la nevoile de bază ale unui copil cu autism, iar această adaptare se referă în primul rând la formularea clară a cerinţelor, structurarea cerinţelor şi structurarea spaţiului şi timpului.

## 3.1. Strategii de bază care pot fi utilizate în procesul de învățare

**Strategiile de bază** care pot fi utilizate în procesul de învățare, dar și pentru creşterea numărului şi calităţii interacţiunilor sociale dintre copilul cu autism şi colegii săi de clasă sunt bazate pe principiile Analizei Comportamentale Aplicate (ABA).

ABA este o întreagă disciplină de studiu care ne ajută să înțelegem de ce un comportament apare cu o frecvență mai mare sau mai mică, de ce comportamentele bine învățate dispar încet încet, cum putem modifica un comportament și astfel să obținem rezultate mai bune, cum putem înlătura o consecință și astfel să scădem frecvența unui comportament.

Disciplina care se numește **Behavior analysis** (analiza comportamentului) este cea care studiază felul în care oamenii ÎNVAȚĂ abilitățile/comportamentele de care au nevoie în viață. Studiază felul în care copiii învață să vorbească, să folosească toaleta, să se joace, cum tinerii învață să danseze, să muncească etc. Analiza comportamentului ajută oamenii (cu o multitudine de probleme) să-și îmbunătățească viața.

În continuare vom enunța un șir de trucuri bazate pe analiza comportamentală aplicată, util de folosit în procesul de învățare.

### 3.1.1. Recompensarea pozitivă

Motivația reprezintă motorul comportamentului uman, ea este cea care ne împinge spre acțiune și care determina activitatea pe care o alegem. Și la copilul cu autism motivația este foarte importantă pentru achiziționarea de cunoștințe și deprinderi. De cele mai multe ori el nu este motivat de activitățile pe care i le propunem.

Recompensa este **consecința** care se oferă după un comportament și care **crește probabilitatea** ca acel comportament să se manifeste în viitor.

**Exemplu***:*

**Situație:***Mama spală vasele în bucătărie. Fiica ei de 6****ani****vine și se joacă cu frățiorul mai mic.*

**Atitudinea părintelui:***Mama se oprește****puțin****din activitate și se joacă cu amândoi pentru****o****scurtă perioadă (recompensează inițiativa fetiței).*

**Consecința pe termen lung:***Crește probabilitatea ca fetița să se joace cu frățiorul ei și în alte situații.*

Recompensa pozitivă poate fi o laudă sau poate fi ceartă. Ambele se numesc recompensă, deoarece se adaugă ceva, copilul primește ceva care îi menține comportamentul.

Recompensele vor fi oferite doar în cadrul lecției, iar în afara acesteia doar pentru comportamente pozitive. Este necesar ca ele să fie ușor de oferit şi consumate rapid (astfel evităm situația în care recompensarea durează mai mult decât lecția în sine).

În funcție de natura lor, recompensele pot fi:

*a. alimente*‒ bomboane, prăjituri, fructe, sucuri, meniul preferat, existența desertului la masă etc.;

*b. distincții*‒ jetoane, steluțe, puncte roșii, diplome etc.;

*c.* *posesiuni temporare ale unor obiecte (" împrumuturi")*‒ posibilitatea de a îmbrăca o rochie pentru ocazii speciale, de a sta pe scaunul cuiva, de a avea o cameră privată etc.

*d. activități stimulatoare*– excursii, jocuri, vizionarea unor programe T V., sau a unor filme la cinema, citirea cărții preferate etc.

*e. recompense sociale*‒ îmbrățișări afectuoase, laude, zâmbete, o simplă privire care să exprime interesul ș.a.m.d.

Pentru că o recompensă să poată avea o semnificație mare pentru copil, e necesară uneori o perioadă în care acesta să fie **deposedat** de obiectul sau de situația stimulativă ("să-1 faci să-i fie dor de... "). În general, cu cât e mai lungă în timp deposedarea, cu atât mai eficientă va fi întărirea.

**Saturația**se referă la pierderea valorii stimulative a recompensei. După ce o recompensă a fost folosită de mai multe ori, copilul va fi săturat de acea întărire. Cu alte cuvinte, dacă unui copil îi plac bomboanele, nu înseamnă că el trebuie recompensat la infinit îndopându-1 cu bomboane, deoarece copilul se va plictisi de această recompensă.

**Atenție!**

**Nu se consideră recompensă bomboanele, biscuiții, medaliile etc., care sunt oferite la întâmplare.**

Se va analiza cu atenție orice situație în care se utilizează recompensa, pentru a evita recompensarea comportamentelor nedorite.

De exemplu:

*Alin, un băiat de 8 ani,****se joacă****în camera lui. După un timp, se duce în sufragerie și începe să manevreze telecomanda televizorului, dând sonorul foarte tare. Mama* *vine în cameră și îi spune: "Văd că te-ai plictisit să te joci singur. Haide să mergem împreună în parc."*

*Ce putem spune despre comportamentul mamei? Ce consecință poate avea? Cum ați fi procedat într-o situație similară?*

La o primă impresie, mama lui Alin poate fi considerată un părinte model: atentă la nevoile fiului ei, încearcă să își petreacă o bună parte din timp împreună cu acesta, însă, dacă se va analiza această situație luând în considerare ceea ce tocmai a fost expus anterior, se poate spune că mama lui Alin a recompensat (involuntar) un comportament nedorit care a apărut la copilul său. Prin urmare, probabilitatea ca Alin să își deranjeze părinții și în viitor, atunci când are nevoie de atenție, va fi mai mare.

Concluzii:

Recompensa pozitivă trebuie neapărat să întrunească câteva condiții:

1. Să urmeze imediat după comportamentul dorit;
2. Să ducă la creșterea frecvenței comportamentului dorit.

### 3.1.2. Mai întâi…, apoi… (principiul Premack)

În 1965 David Premack stabilea că tipurile de comportamente care, în mod natural, au o frecvență crescută la o anumită persoană pot să fie folosite pentru a motiva comportamente care nu prezintă atât de mult interes (și sunt adoptate mai rar).

Altfel spus, elevul trebuie mai întâi **să facă ceea ce trebuie** pentru ca abia apoi – ca o consecință directă a primei sale acțiuni – **să facă ceea ce dorește** să facă (vezi anexa 7. A).

Să presupunem că Matei este un băiețel căruia îi place mai mult să se joace afară decât să citească. Profesorul îi spune că mai întâi trebuie să citească timp de 15 minute, apoi poate ieși afară la joacă pentru 20 minute. În această situație, profesorul lui Matei a folosit comportamentul cu frecvență crescută (jocul afară) pentru a recompensa un comportament de interes scăzut (cititul), ceea ce este o ilustrație ideală a principiului Premack.

Diferența dintre principiul Premack și recompensa pozitivă despre care am scris anterior, este faptul că Premack nu consideră recompensele ca o clasă specifică de obiecte. El afirmă că orice poate deveni recompensă, atâta timp cât nivelul operant (”puterea” comportamentului măsurat fără nici o restricție pe el) este mai mare decât nivelul operant al comportamentului care trebuie recompensat.

Dacă aveți în clasă un elev cu autism, observați-l. Veți vedea că se angajează frecvent în anumite acțiuni, înafara celor pe care le cereți să le îndeplinească. Acestea pot fi autostimulări, comportamente obsesiv-repetitive, plimbări prin clasă etc. Nu vă jenați să le folosiți în procesul de învățare după următoarea schemă: P-N-P-N-P (unde P este acțiunea preferată, iar N este cea neinteresantă).

Tabelul de mai jos vă va oferi un mod de organizare a unui orar pentru un elev cu autism, conform principiului Premack:

Tabelul. Aplicarea principiului Premack la lecția de citire:

|  |  |
| --- | --- |
| Săptămâna 1 | Săptămâna 2 |
| 9.00-9.10 N Citește un text | 9.00-9.20 Citește textul și răspunde la întrebări după text |
| 9.10-9.20 P Se joacă cu obiectul preferat | 9.20-9.35 Se joacă cu obiectul preferat |
| 9.20-9.30 Răspunde la întrebări după text | 9.35-9.45 Citește un text suplimentar |
| 9.30-9.40 Se joacă cu obiectul preferat |  |
| 9.40-9.45 Scrie tema pe acasă în caiet |  |

Cu fiecare săptămână încercați să măriți timpul activităților neinteresante (N) și să micșorați timpul activităților preferate (P). Sau împărțiți timpul rezervat activităților neinteresante între două sarcini diferite, mărind timpul proporțional atât pentru activitățile neinteresante (luate împreună), cât și pentru activitatea preferată.

Principiul Premack este unul din cele mai eficiente strategii de învățare. Utilizând în procesul de predare cât mai frecvent sintagma ”Mai întâi….apoi…” veți da încredere elevului cu autism că ceva bun se va întâmpla și că el deține un oarecare control asupra situației în clasă.

### 3.1.3. Învățarea fără greșeli (totul despre prompt)

Învățarea fără greșeli este o strategie de predare construită în așa mod încât elevul să nu poată face greșeli atunci când învață o informație nouă. Profesorul aplică un procedeu numit prompt pentru ca elevul să dea un răspuns imediat și corect de fiecare dată.

Promptul constituie „Instrucțiuni, gesturi, demonstrații, atingeri, sau alte lucruri pe care le faceți pentru a aranja sau de a crește probabilitatea ca elevii să dea răspunsuri corecte” (definiție dată de Lynn McClannahan și Patricia Krantz din Princeton Child Development Institute).

În această etapă ați putea să reproșați, probabil, că elevii învață mai bine prin încercare și din greșeli. Și o să aveți perfectă dreptate. Atâta doar că prin încercare și din greșeli învață numai elevii care:

1. Dau mai des răspunsuri corecte decât incorecte
2. Sunt încrezători în forțele proprii
3. Sunt capabili să memorizeze experiența lor de învățare
4. Sunt capabili să memorizeze și să utilizeze fedbackul pe care îl primesc.

Și dimpotrivă, elevilor care fac deseori greșeli, au puțină încredere în forțele proprii (sau sunt predispuși spre anxietate), nu memorizează și nu utilizează experiența lor de învățare și feedbackul primit, li se va preda materia numai prin învățarea fără greșeli.

Promptul are câteva beneficii:

1. Se evită descurajarea elevului cu autism prin întrebuințarea frecventă a cuvântului ”nu”
2. Întrebuințarea frecventă a cuvântului ”nu” poate duce la desensibilizare (cuvântul ”nu” își pierde din semnificație pentru elevul cu autism și poate ajunge un sunet de fundal).

Există mai multe tipuri de prompturi pe care le puteți utiliza în procesul de învățare:

Promptul gestual – punctarea sau mișcarea capului sau orice altă acțiune vizibilă pe care o face profesorul.

**Exemplu**:

Profesorul întreabă: ”Cum se numește obiectul din care bei?” Și în același timp indică cu degetul cana.

Promptul fizic total are loc atunci când profesorul ghidează elevul prin toată activitatea care i s-a dat.

**Exemplu**:

Profesorul cere elevului să bată din palme. Apoi ia mâinile elevului cu mâinile sale și demonstrează întreaga acțiune de a bate din palme.

Prompt fizic parțial. Profesorul acordă oarecare asistență ghidând parțial elevul prin activitatea propusă.

**Exemplu**:

Profesorul îi cere elevului să bată din palme și atinge ușor mâinile elevului împingându-le una spre alta.

Promptul verbal total are loc atunci când profesorul răspunde complet la întrebarea pe care o acordă elevului.

**Exemplu**:

Profesorul întreabă: ”Ce urmează după joi?” și tot profesorul promptează imediat, răspunzând: ”Vineri”.

Promptul verbal parțial (sau fonematic). Profesorul îi sugerează elevului răspunsul la întrebarea acordată prin emiterea primului sunet sau fonem din răspuns.

**Exemplu**:

Profesorul întreabă: ”Ce urmează după joi?” și îl promptează spunând: ”Vi”.

Prompt textual sau scris. Acesta poate fi în formă de listă de sarcini sau orice altă instrucțiune scrisă.

**Exemplu**:

Profesorul pune lista de sarcini în fața elevului și spune: ”Fă activitățile!”.

Promptul vizual poate fi un video, o fotografie sau un desen pe suport de hârtie, pe tablă sau pe un gadget electronic.

**Exemplu**:

Profesorul cere elevului să bată din palme demonstrându-i un video cu o persoană care bate din palme.

Prompt auditiv. Acest tip de prompt include orice sunet pe care poate să-l audă elevul, cum ar fi, de exemplu, alarma sau sunetul unui temporizator.

**Exemplu**:

Profesorul cere elevului: ”Fă sarcina aceasta în 5 minute!” și setează temporizatorul la 5 minute.

Promptul de poziție presupune poziționarea răspunsului corect cât mai aproape de elev.

**Exemplu**:

Profesorul pune în fața elevului trei obiecte: o minge, un pantof și un măr și întreabă: ”Care din aceste trei obiecte este mâncare?” Profesorul pune mărul cât mai aproape de elev.

**Atenție**!

Promptul se va utiliza în cantități dozate și doar în cazuri strict necesare, diminuând treptat intensitatea acestuia. Altfel se va provoca dependența elevului față de prompt. De exemplu, dacă simțiți că elevul cunoaște răspunsul, dar așteaptă ajutorul Dvs., utilizați promptul fonematic în locul promptului verbal total.

Tot pentru a evita dependența față de prompt, se vor folosi prompturile cele mai puțin intruzive. De exemplu, se va opta pentru promptul gestual mai degrabă decât pentru promptul fizic. Se va recurge la prompturile intruzive doar dacă este absolut necesar.

Dacă totuși s-a început cu un prompt intruziv, se va reduce cât mai curând intensitatea acestuia, pentru a nu provoca dependența. De exemplu, pentru prima dată când se va cere elevului să bată din palme, se va folosi promptul fizic total. A doua oară când i se va cere să îndeplinească această instrucțiune, se va folosi deja promptul fizic parțial. Astfel, cu timpul, elevul nu va mai avea nevoie de prompt deloc. Desigur, situația va varia de la un elev la altul, dar important este să se țină minte regula de bază: scopul este să se reducă și să se elimine promptul cât mai repede posibil.

*Trucuri*:

* Se va acorda elevului o mică recompensă dacă a dat un răspuns corect cu ajutorul promptului și o recompensă mare și dorită atunci când dă un răspuns corect fără prompt.
* În cazul în care elevul a dat un răspuns greșit, el va fi ajutat cu un prompt, apoi se va repeta întrebarea, estompând prompturile până când acestea devin inutile.
* Se va utiliza mai ales promptul mecanic decât cel uman. Cercetările arată că în cazul elevilor cu autism, prompturile mecanice sunt mai ușor de redus și creează mai puțină dependență decât prompturile umane. De exemplu, se va opta mai degrabă pentru sunetul de alarmă în locul vocii Dvs., pentru a aminti că e timpul să înceapă sau să termine activitatea.

### 3.1.4. Scheme de recompensare

Un program de recompensare este o hartă care specifică sincronizarea și frecvența recompensării pentru o activitate specială.

Există două tipuri mari de programe de recompensare: continuă și parțială.

Un program de recompensare continuă este acela în care se dă recompensa după fiecare răspuns corect. Acest tip este folositor la învățarea comportamentelor noi, când scopul este accentuarea relației dintre instrucțiune și răspunsul asociat. Feedback-ul continuu dat de acest program va întări această relație.

Un program de recompensare parțială este acela în care doar unele etape ale răspunsului așteptat sunt recompensate. Acest tip conduce la răspunsuri mai multe și mai dese decât recompensarea continuă. Comportamentele induse prin acest program au o mai mare rezistență la dispariție, deoarece copilul s-a obișnuit cu faptul că nu e recompensat tot timpul. Programele de recompensare parțială sunt folositoare pentru întreținerea comportamentelor învățate, pentru creșterea ratei de apariție a acestora odată ce au fost însușite și pentru a face recompensarea mai naturală (rareori în viața reală cineva este recompensat ori de câte ori are un comportament acceptat).

Programele de recompensare parțială se bazează pe intervale (timpul între recompense) și pe rată (comparații între comportamente recompensate și comportamente nerecompensate), care, la rândul lor, se împart în fixe și variabile. Programele cu interval fix întăresc un comportament individual după un timp fix. Aceste programe produc un model stair-stepped (urcat – coborât pe scară) al comportamentului, după prezentarea recompensei producerea răspunsurilor scade până înaintea timpului pentru următoarea prezentare, când nivelul crește rapid, apoi scade iar și tot așa. De exemplu, nu e chiar cel mai potrivit când elevii participă la o lecție mai puțin interesantă, despre care știu că va ține o oră, verifică ceasul la început doar la fiecare 5 sau 10 minute. Odată cu apropierea de sfârșitul orei incidența comportamentului de verificare a ceasului crește.

Programele cu interval variabil întăresc un comportament individual după un timp aleatoriu. Aceste programe produc răspunsuri normale dar nu la o rată prea mare. De exemplu, daca cineva sună un prieten doar ca să-l țină ocupat, probabil că va suna regulat la câteva minute nu la câteva secunde (deoarece știe că nu numărul de apeluri, ci lungimea conversației este cea care-i va aduce recompensa).

Concluzii:

Programele cu rata fixă întăresc un comportament individual după un număr fix de răspunsuri corecte. Aceste programe produc un model stair-stepped asemănător cu cel din programele cu interval fix, dar cu o rată mare de producere a comportamentului. De exemplu, dacă unui elev i se dă un bonus pentru fiecare 5 sarcini efectuate, el va executa destul de repede primele 5 sarcini după care va încetini lucrul și se va relaxa puțin, apoi va lucra iarăși foarte intens până va termina următoarele 5 și tot așa.

Programele cu rata variabilă întăresc un comportament individual după un număr variabil de răspunsuri corecte. Aceste programe produc un model puternic al comportamentului la o rată mare. Jocurile de noroc sunt un exemplu clasic, acestea sunt câștigătoare după un număr aleatoriu, nepredictibil de încercări.

### 3.1.5. Strategia incidenței de grup

Cum se va proceda în cazul în care în clasă sunt câțiva copii cu autism? Nu e posibil să se acorde toată atenția doar unui elev. Cum vor fi abordate în acest caz comportamentele problematice ale elevilor cu autism și în același timp să se predea întregii clase informații noi?

Este foarte solicitant să abordezi problemele comportamentale a mai multor persoane simultan. Deși folosirea unui plan individualizat pentru fiecare elev cu autism este o soluție bună ‒ mai ales dacă se dispune de timp nelimitat și mai multe resurse, dar pare imposibil și dificil, dacă se lucrează într-un grup de elevi.

În acest caz, principiul contingenței grupului este adesea cel mai bun mod de a reduce comportamentele problematice, de a consolida comportamentele bune, și de a învăța abilități importante. Acest principiu se bazează pe programe de management de comportament care oferă recompense pentru mai mult de o persoană și acordă posibilitatea de a economisi timp și resurse și de a încuraja membrii grupului să coopereze între ei.

Există trei moduri de aplicare a principiului contingenței grupului: dependent, independent și interdependent. Modul dependent constă în recompensarea întregului grup pentru comportamentul adecvat al unuia (sau mai multor) dintre membrii săi.

**Exemplu**:

*Să presupunem că Ion este un elev cu autism care refuză să rămână așezat în timpul orei. Profesorul va aborda individual comportamentul lui Ion, dar aplicând principiul contingenței grupului în modul dependent, adică nu va acorda recompensa pentru comportament adecvat doar lui Ion, ci întregului grup. Astfel, dacă Ion reușește să rămână așezat pe toată durata orei, atunci întreaga clasă va merge într-o excursie. Avantajul acestui tip de contingență de grup este faptul că, colegii lui Ion, dornici să câștige recompensa, îl vor încuraja probabil ca Ion să rămână în locul său. Acest lucru ar putea promova, de asemenea, interacțiuni pozitive între Ion și colegii săi. Ion ar deveni ”eroul” clasei, câștigând recompense pentru toată lumea.*

În cazul modului independent de aplicare a principiului contingenței grupului, recompense se va acorda doar acelor membri ai grupului care corespund unui criteriu. Dacă revenim la exemplul de mai sus, întregii clase i se promite din nou recompensa, dar cu o condiție: în excursie vor merge doar elevii care vor rămâne la locurile lor pentru toată durata orei. Avantajul acestui tip de contingență a grupului este că îl responsabilizează pe fiecare elev în parte să corespundă criteriului enunțat. Motivează fiecare elev să ”țină pasul” cu restul grupului, cu scopul de a câștiga recompensa.

Modul interdependent de contingență a grupului are loc atunci când recompensa se acordă întregului grup, dacă și numai în cazul în care, fiecare membru al grupului îndeplinește criteriul enunțat.

Să presupunem că un tată a trei copii își dorește să-i încurajeze să finalizeze treburile casnice. I se dă fiecărui copil câte o sarcină și un termen în care el trebuie să o îndeplinească. În cazul în care fiecare din copii termină sarcina în timp util, vor pleca cu toții la terenul de joacă. În cazul în care unul sau doi copii nu au reușit să finalizeze sarcina, nimeni nu va pleca la terenul de joacă. Avantajul acestui tip de contingență este acela că membrii grupului lucrează ca o echipă, se influențează unii pe alții de la egal la egal, încurajându-se reciproc să îndeplinească sarcinile.

Jocul ”Pentru bună purtare” ilustrează perfect principiul contingenței grupului. Elevii sunt împărțiți în două echipe și li se cere să se comporte într-un anumit mod pentru o perioadă dată de timp, pentru o recompensă. În loc de a câștiga recompense pentru buna purtare, fiecare echipă primește puncte pentru orice comportament problematic manifestat de oricare dintre membrii echipei. Echipa care obține cele mai puține puncte primește recompensa. Dacă ambele echipe au menținut un nivel de punctaj scăzut, atunci ambele vor beneficia de recompensă.

Cum se aplică Jocul ”Pentru bună purtare”:

*Pasul 1*: Profesorul este acel care decide când să aplice acest joc. De obicei se alege timpul dedicat lucrului individual, când se citește, se rezolvă exerciții de matematică, în timpul dictărilor sau testărilor.

*Pasul 2:* Identificarea clară a comportamentelor negative care vor fi punctate în timpul jocului. Profesorii care au aplicat în practică acest joc spun că comportamentele negative care apar în timpul lucrului individual și care trebuie punctate în joc, sunt:

* Părăsirea locului din bancă fără permisiunea profesorului
* Discuții fără a ridica mâna și fără permisiunea profesorului. Aici se încadrează orice fel de vorbire (șoapte, sunete fără sens, vorbitul în timp ce ține mâna ridicată etc.).
* Comportament perturbator este orice fel de acțiune catalogată de către profesor ca distracție pentru restul elevilor (de exemplu: ciocănitul în masa, ruperea hârtiei, jocul cu diferite obiecte).

*Pasul 3*: Stabilirea recompensei care ar motiva întreg grupul. Aceasta poate fi 10 minute de joc interactiv la sfârșitul orei. Desigur, remunerarea trebuie să fie adecvată misiunii școlarizării. De exemplu, 10 minute de joc interactiv în liniște la sfârșitul orei pentru echipa câștigătoare este o recompensă care stimulează capacitățile de socializare. Pe de altă parte, distribuirea revistelor comics echipei câștigătoare nu prea corespunde scopurilor educaționale și sociale.

*Pasul 4:* Se va face cunoștință elevilor cu jocul; li se vor explica regulile și programul de implementare a jocului și se va împărți clasa în două sau trei grupuri. Elevii pot chiar să denumească grupul într-un fel sau altul.

Este foarte important să se exemplifice comportamentele pe care nu au voie să le facă elevii, chiar să li se arate vizual (video sau imagini), pentru a fi siguri că toți elevii (inclusiv cei cu autism) au înțeles.

*Pasul 5:* este aplicarea în practică a jocului.

Concluzie:

Principiul contingenței grupului este o modalitate eficientă de abordare a problemelor comportamentale a mai multor persoane simultan într-un grup. În calitate de profesor sau cadru didactic de sprijin se va avea grijă la manifestările negative ale membrilor grupului, deoarece presiunea de grup poate avea un impact negativ asupra anumitor elevi. Atunci însă când este implementat și gestionat în mod corect, principiul contingenței grupului este un procedeu sigur și econom nu numai de a schimba comportamentul, dar și de a încuraja o concurență sănătoasă în clasă.

### 3.1.6. Înlocuirea comportamentului / comportamentelor alternative

Comportamentul problematic reprezintă orice tip de manifestare care poate afecta, într-un fel sau altul, funcționarea optimă a persoanei cu ea însăși sau poate prejudicia interacțiunile cu ceilalți.

Comportamentele problematice în contextul educativ preşcolar sau şcolar afectează relația copilului cu profesorul, are impact major asupra conduitei și performanței școlare, aduce mari dezavantaje în relația cu familia şi cu ceilalți colegi.

Deseori comportamentul problematic la copil poate apărea când expectanţele şi pretenţiile profesorilor sau ale părinţilor sunt nerealiste şi neadaptate nevoilor şi capacităţilor copilului.

Orice comportament este întărit numai dacă este urmat de consecinţe pozitive (stări, emoţii, beneficii materiale, aprecieri care urmează comportamentului): obţinerea unor efecte pozitive sau evitarea unor consecinţe negative.

O modalitate de a face față comportamentelor problemă este întărirea comportamentelor dezirabile atunci când ele au loc. Dacă se încearcă doar oprirea comportamentelor problemă, fără a oferi alternative, copilul își va găsi singur ceva care să le înlocuiască. Noul comportament poate fi la fel de rău sau chiar mai rău decât originalul.

Înlocuirea comportamentului problemă printr-un comportament alternativ are loc în câteva etape:

1. *Identificarea comportamentului problemă și a comportamentului alternativ*

Exemplu:

|  |  |
| --- | --- |
| *Comportamentul problemă* | *Comportamentul dezirabil/alternativ* |
| Copilul strigă răspunsurile în timpul orelor | Copilul ridică mâna și așteaptă să fie întrebat |
| Copilul emite sunete necontrolat în timp ce profesorul citește | Copilul stă în liniște în timp ce profesorul citește |

1. *Colectarea datelor*

Scopul colectării datelor este de a înțelege când, unde, cât de des apare comportamentul problemă și cât durează acesta. Datele despre comportament se colectează și de la alte surse (nu numai prin observare directă): de la părinți, alți profesori, chiar însuși elevul cu autism, prin intervievarea acestora. Profesorilor și părinților li se va cere în interviu să descrie cât de des are loc comportamentul problemă în diferite contexte și dacă copilului îi acordă cineva atenție când se angajează în acel comportament. Elevul cu autism, dacă este verbal și în funcție de gradul de severitate al tulburării, va fi întrebat dacă îi place activitatea pe care o face și cât de dificilă este aceasta pentru el. De regulă, interviurile vor avea o durată de 10-20 minute.

Interviurile sunt importante mai ales pentru următoarea etapă a intervenției:

1. *Stabilirea funcției comportamentului problemă*

Succesul schimbării eficiente a comportamentelor în timp este **înțelegerea funcției** acestora. În primul rând trebuie să știm că comportamentele problemă nu sunt întâmplătoare. Ele servesc unui scop. Agresiunea, de exemplu, are scopul de a reduce stresul, de a evita o însărcinare neplăcută sau atragerea atenției. Comportamentele problemă sunt adaptative deoarece sunt un mod de a comunica, de a interacționa cu mediul și de a satisface anumite nevoi.

Cum comportamentele problemă satisfac nevoi, un program eficient trebuie să-l învețe pe copil un alt comportament care să servească aceleiași funcții. Elevul trebuie învățat, sistematic și cu mare grijă, un mijloc eficient de a-și satisface nevoile și dorințele.

De exemplu, nu se va învăța copilul să cheme colegul pe nume ca să-i atragă atenția, când de fapt, el lovește colegul pentru a evita să interacționeze cu el. Deci faptul că a fost învățat numele colegului nu va reduce loviturile, deoarece nu servește aceleiași funcții.

Una dintre primele dificultăți la stabilirea programului de intervenție este selectarea unui comportament alternativ adecvat. Pentru că, de regulă, se știe foarte clar ceea ce copilul trebuie să nu facă, însă este deseori mult mai dificil să identificăm ceea ce vrem să facă.

De exemplu, un elev cu autism se comporta cumva neadecvat încercând să provoace râsul și atenția colegilor. El trebuie învățat să spună glume ca să obțină aceeași reacție din partea colegilor.

1. *Înlocuirea comportamentului problemă*

Atunci când se alege comportamentul adecvat trebuie să se țină cont și de eficiența acestuia. Comportamentul dezirabil trebuie să fie mai **eficient** decât cel problemă. Trei elemente fac un comportament eficient: manifestând comportamentul dezirabil, copilul trebuie să obțină recompensa (atenția, evitarea sarcinii sau o recompensă automată) mai rapid, mai ușor și mai fiabil.

De exemplu, dacă lovirea profesorului face ca copilul să fie scos imediat din clasă, iar dacă cere o pauză aceasta i se acordă după rezolvarea a încă două probleme, atunci cererea verbală nu este un comportament eficient din punct de vedere al copilului.

Comportamentul dezirabil este mai eficient dacă este ușor de îndeplinit. Adică dacă să lovească profesorul este mai ușor pentru el decât să găsească cartela cu ajutorul căreia comunică, să o aducă ca să spună că își dorește atenția profesorului, atunci lovitul va prevala. Oricare ar fi comportamentul alternativ, el va trebui foarte bine învățat și să fie foarte ușor de accesat.

Comportamentul alternativ trebuie să fie recompensat imediat și de fiecare dată, sau cel puțin mai des decât comportamentul problemă. Deci trebuie să vă asigurați că acest comportament alternativ este ușor de înțeles de către semenii copilului cu autism și primește de fiecare dată reacția dorită. Nu are nici un rost să se învețe elevul să ceară ceva prin limbajul semnelor, dacă colegii săi nu posedă acest limbaj.

Exemplu de mod de aplicare a unui program de înlocuire a comportamentului:

Să presupunem că David deseori se ridică din bancă în timpul orelor, se plimbă prin clasă și vorbește cu colegii. După colectarea datelor ați determinat că funcția primară a comportamentului prolemă a lui David este evitarea sarcinilor mai ales în timpul lucrului individual. Funcția secundară a comportamentului este de obținere a atenției din partea colegilor.

|  |  |
| --- | --- |
| Comportamentul problemă | Ridicarea de pe scaun în timpul orelor (înafara instrucțiilor profesorului) |
| Funcția | Evitarea sarcinilor (primar), Atenția colegilor (secundar) |
| Comportamentul alternativ | Îndeplinirea sarcinilor, implicarea în activitățile inițiate de profesor |
| Ajustarea antecedentului | După ce profesorul anunță activitatea individuală:   * 1. Profesorul va prompta copilul să înceapă activitatea   2. Profesorul îl va instructa să lucreze independent 2 min, apoi să ridice mâna pentru a primi feedback   3. Profesorul va merge la banca copilului pentru a verifica lucrul independent   4. Repetarea pasului 2 și 3 până la sfârșitul activității. |
| Modificarea consecințelor | 1. Recompensarea comportamentului alternativ   După ce David a lucrat timp de 2-3 minute, profesorul îi permite să ia o scurtă pauză în timp ce el îi verifică lucrul   1. Nu se va recompensa comportamentul problemă   Profesorul nu-i va permite lui David să evite activitatea și să se ridice în picioare în timpul lucrului. |

Există situații când comportamentele problemă nu pot fi înlocuite. Se întâmplă în cazul când comportamentul problemă este recompensat automat. De obicei acestea sunt recompense care se primesc în mod automat, de exemplu senzația care survine în timp ce copilul cu autism se trage de păr. În acest caz, comportamentul alternativ ar putea fi unul care să-i țină mâinile ocupate, fapt ce nu i-ar permite să se tragă de păr. Aceasta nu este o înlocuire clasică a comportamentului, ci mai mult o substituție, deoarece se cere să fiți mereu în gardă: să fiți gata să-i ocupați mâinile oricând.

Dacă copilul a manifestat un tip de comportament nedorit, el trebuie să înțeleagă că comportamentul respectiv este sancționat de profesor și nu el, copilul ca persoană. Profesorul trebuie să disocieze acest comportament de persoana copilului și să specifice acest lucru.

Această regulă însă nu se aplică când copilul are un comportament pozitiv. Când elevul a exercitat un comportament adecvat, cu caracter pozitiv, el va fi asociat cu persoana lui.

### 3.1.7. Orarele vizuale

Având în vedere că copiii cu autism întâmpină dificultăți în înțelegerea limbajului, ar fi bine ca lecțiile să aibă o structură vizuală, să decurgă după un orar vizual prestabilit. Tipul de orar vizual se alege în conformitate cu vârsta și nivelul de înțelegere al copilului. Acestea pot fi fotografii sau simboluri care reprezintă lecțiile și diferite momente-cheie ale regimului zilei, sau denumiri (vezi anexa 7. B). Asemenea orar l-ar ajuta pe profesor să organizeze activitățile copiilor, să micșoreze neliniștea copiilor cu autism, să le arate vizual cum și când are loc schimbarea activității, înlesnind astfel perioada de așteptare pentru unii dintre ei.

Ca și toate celelalte metode, orarele vizuale se adaptează în funcție de gravitatea tulburării copilului și abilităților pe care acesta le posedă. Astfel, orarele vizuale pot fi de diferite tipuri: uniicopii cu autism se pot orienta după orarul destinat întregii clase, alții au nevoie de unul special pe masa lor, sau chiar în agendă. Deseori este nevoie anume de un orar vizual individual, deoarece în el pot fi introduse pauzele, recompensele, lecțiile de corecție, etc.

Pentru început, orarul vizual se va face foarte amănunțit, pentru fiecare lecție se vor arăta și stabili toate momentele-cheie ale regimului. Treptat, pe măsură ce copilul se adaptează, acestea vor fi eliminate, orarul căpătând o formă cât mai laconică.

Planul vizual al lecției ajută nu numai copilul cu autism, dar și pe acei tipici să se mobilizeze și disciplineze. Copilul vede ce și când are de făcut și îndeplinește sarcinile de sine stătător, fără a primi instrucțiuni verbale adăugătoare. De asemenea, un avantaj al planului vizual al lecției este faptul că ceea ce este scris, chiar și cea mai dificilă și neplăcută sarcină, este percepută ca fiind obligatorie de către copil, ceea ce nu lasă loc de confruntări directe cu profesorul. Iar bifarea treptată a sarcinilor îndeplinite, dă senzația de autorealizare. De obicei în realizarea unui plan vizual al lecției, se începe de la fotografii și simboluri ale activităților și se trece treptat la o listă scrisă de sarcini(vezi anexa 7.C) .

De asemenea foarte eficiente sunt și prompturile vizuale sub formă de scheme, tablouri, fotografii fixate pe pereții clasei. Dar trebuie să ținem cont aici de specificul elevilor cu autism. În timp ce copiii tipici se orientează ușor în multitudinea de prompturi vizuale, apoi pentru copilul cu autism acestea trebuie structurate cu rigurozitate. De exemplu: cele care țin de citire să fie la stânga, iar prompturile vizuale pentru matematică trebuiesc fixate pe peretele din dreapta. Cele pentru științele naturii trebuie să aibă ramă galbenă, iar cele de limbă română în rame albastre etc.

Prompturile vizuale sunt foarte bune în învățarea autodeservirii, când copilului i se arată fiecare pas ce trebuie făcut la spălatul mâinilor sau mersul la toaletă.

Foarte eficiente pentru copilul cu autism sunt și regulile de conduită vizuale. Aceste reguli trebuie stabilite individual pentru fiecare copil și poziționate la vedere, pe banca copilului de exemplu.

Regulile trebuie bine gândite, într-un număr nu prea mare și actuale pentru perioada dată. Regulile trebuie formulate scurt și cât mai inteligibil și de evitat pe cât este posibil negația (se vor folosi cât mai puțin fraze de genul ”Nu striga”, ”nu lovi”). Regulile trebuie să descrie purtarea așa cum ea trebuie să fie, de exemplu: ”stau frumos”, ”mâinile pe genunchi” etc. Un sistem de reguli de care este nevoie într-o situație mai complexă, poate fi inclus într-o carte, sau într-o istorie socială. Acestea pot fi aplicate în toate aspectele vieții copilului: la orele de clasă, la pauze, sau în activități extracurriculare.

### 3.1.8. Comportamentul guvernat de reguli (Rule Governed Behavior)

Există cercetări minime în modul de predare a comportamentului guvernat de reguli. Există mai multe teorii în domeniul analizei comportamentului în ceea ce privește motivul pentru care oamenii urmează regulile, dar puține practici bazate pe dovezi cu privire la metodologiile specifice de predare sau programe de predare a unor reguli specifice (există un sistem numit ”comportamentul pozitiv de sprijin”, care este cel mai relevant în acest sens). În calitate de profesori, se va baza în primul rând pe conceptele de întârziere a recompensei sau pedeapsă pentru a preda în mod tipic, copiilor tipici, cum să urmeze regulile.

Modul de predare a regulilor pentru copiii cu autism se poate dovedi cu totul diferit. Pentru copiii din partea de jos a spectrului autistic, se va baza pe relația imediată dintre cerere, răspuns și recompensă în procesul de învățare a comportamentului dorit. Cu toate acestea, deoarece nu există indici concreți, palpabili pentru a înțelege când să se angajeze în comportamentul guvernat de reguli și nu există aproape niciodată o recompensă imediată în urma angajării în acest comportament, este foarte dificil să învețe reguli un copil cu autism cu grad sporit de gravitate.

De cele mai multe ori, comportamentul guvernat de reguli este ușor de predat și are un efect pozitiv asupra copiilor cu autism înalt funcțional. Oricât ar fi de straniu, copiii cu autism înalt funcțional se pot angaja în comportamente destul de ”tipice” (în special, aceștia excelează în domeniu academic), dar nu pot înțelege regulile abstracte pe care trebuie să le urmeze la școală și în societate. Profesorii trebuie să dea dovadă de multă creativitate pentru a-i face să înțeleagă pe copiii cu autism înalt funcțional care este beneficiul unui comportament guvernat de reguli.

Câteva trucuri pe care să le folosiți în procesul de învățare a regulilor:

* Regula se va formula cât mai scurt și mai inteligibil posibil (nu mai mult de 5-6 cuvinte). Se va formula într-un mod cât mai pozitiv, fără a folosi negații. Se va axa pe comportamentul dorit. În primul rând se va asigura de faptul că regulile sunt cu adevărat importante pentru orele de clasă și că vor fi recompensate de întreg personalul clasei.

Exemple de reguli:

* Intră în clasă
* Rămâi la locul tău în timpul orei
* Mâinile pe stilou, caiet, carte sau bancă
* Vorbește frumos
* Ridică mâna pentru a vorbi

Pentru început, se vor învăța nu mai mult de 5-6 reguli.

* Regulile se vor scrie cât mai evidențiat posibil și se vor plasa în clasă într-un loc vizibil pentru toți (deoarece sunt valabile pentru toți), pentru a putea face ușor referință la ele ori de câte ori e nevoie.

Regulile se vor preda la fel ca și orice altă materie. Copiii vor lua cunoștință de reguli, le vor fi explicate pe scurt de ce este nevoie de ele, li se va demonstra vizual ce înseamnă fiecare din ele și li se va da imediat un feadback pozitiv. Copiii vor fi întrebați: ”care este regula?”, va fi promptat răspunsul în cor, răspunsul fiind regula scrisă.

* Se vor recompensa toți copiii care urmează regulile.

În calitate de recompensă poate servi o laudă, acordarea de tokeni sau alte recompense care se utilizează în acea clasă. Recompensa în acest caz trebuie să fie frecventă (de fiecare dată când copiii urmează regula), imediată (acordată imediat după sau chiar în timp ce copilul respectă regula) și contingentă (acordată numai după ce copilul a respectat regula, nu după oricare comportament).

Dacă un copil a încălcat o regulă, el va fi întrebat pe un ton calm și neutru: ”Care este regula?”. Ideal ar fi ca copilul să răspundă recitând pe de rost regula dată. Dacă copilul nu a răspuns câteva secunde, el va fi promptat verbal: ”Regula este\_\_\_\_\_. Care este regula?” și se va aștepta din nou răspunsul. Dacă copilul răspunde corect, el va fi provocat: ”Acum arată-mi!”. În momentul când copilul se angajează în comportamentul guvernat de regulă, el va fi recompensat prin laudă sau altă recompense și se va reveni la sarcina întreruptă. Dacă copilul reușește să se comporte conform regulii câteva minute, el va fi recompensat mai mult.

Cele două situații, când copilul urmează regulile și când le încalcă trebuie evidențiate în mod diferit: tonul vocii, contactul vizual, energia, intensitatea cuvintelor, totul trebuie să difere. Când se recompensează copilul pentru că s-a comportat conform regulii, se va vorbi entuziasmat; iar când se constată că a încălcat regula – cât mai calm și neutru posibil.

**Atenție**! Nu se va pedepsi niciodată copilul cu autism pentru că a încălcat regula! Asta de obicei funcționează ca și atenție pentru elevii cu comportamente problemă.

Dacă se schimbă setul de reguli, tot procesul descris mai sus se va relua de la capăt.

### 3.1.9. Limbaje alternative de comunicare PECS, Makaton

Înainte de a se exprima prin cuvinte, copilul (inclusiv cel tipic) trebuie învățat căile de comunicare cu ajutorul cărora să se poată exprima, gesturi de comunicare, de cerere și primire a obiectelor, de exprimare a unor trăiri. Comunicarea prin imagini poate fi un prim-pas către forme mai complexe de comunicare și, mai ales, poate fi un mijloc pentru copilul cu autism de a-și exprima dorințele într-un mod accesibil lui. Introducerea simbolurilor în terapia copilului cu autism, cunoscută în literatura de specialitate ca **PECS** (“Pictures Exchange Communication System”), face trecerea către un mod mai exact și mai accesibil de comunicare.

PECS este o metodă de comunicare folosită atât în S.U.A., cât și în Europa, care nu necesită materiale costisitoare, teste laborioase, personal calificat și poate fi folosită în locuri diferite, acasă sau la școală, în oraș, în magazine etc. În prima etapă, metoda PECS a fost concepută pentru copiii preșcolari cu autism și alte deficiențe sociale și de comunicare, adică pentru copiii care nu vorbesc deloc sau care vorbesc doar dacă sunt stimulați și pentru copiii ecolalici.

Copiii care folosesc PECS sunt învățați să ofere imaginea obiectului dorit unui partener de comunicare în schimbul acelui obiect. Procedând astfel, copilul inițiază un act de comunicare pentru un rezultat concret într-un context social.

Prin metoda PECS, copiii cu autism pot învăța faptul că sunt ajutați și că se pot baza pe ceilalți oameni care înțeleg și răspund cerințelor lor. Învățarea prin metoda PECS are efecte puternice asupra comportamentului copilului atât acasă, cât și în colectivitate. Făcându-se înțeles, copilul cu deficiențe de limbaj devine mai puțin agresiv și mai mult comunicativ.

Pentru aplicarea metodei PECS, este nevoie de o placă de comunicare ce are mărimea unei coli de hârtie A4 și este confecționată din plastic și de simboluri de comunicare care să redea cât mai exact obiectul pe care îl reprezintă. Simbolurile par a fi desene ale obiectelor, acțiunilor sau chiar fotografii ale acestora. În ultimii ani, au fost create website-uri de unde se pot descărca sute de astfel de imagini, pe care odată printate trebuie să le plastifiezi pentru a le proteja și a le putea folosi în mod corespunzător.

Primele simboluri care vor fi introduse trebuie să fie legate de preferințele alimentare sau de jucăriile preferate ale copilului.

Pentru copiii fără limbaj activ sau cu insuficienţe însemnate de vorbire, metoda PECS poate fi de mare ajutor în comunicare. Prin această metodă, copilul schimbă cartonaşele pe obiecte reale. Îi dă terapeutului imaginea potrivită şi primeşte obiectul dorit. În continuare, copilul învaţă să identifice obiectul pe care doreşte să-l obţină desenat pe cartonaşe şi să îl schimbe pe cel real. În aşa fel, pot fi organizate mape PECS cu ajutorul cărora se dezvoltă repertoriul posibilităţilor de comunicare.



**Makaton** este un program lingvistic unic, care oferă o abordare structurată, multimodală, a predării abilităților de comunicare, limbaj și literatură pentru persoanele cu dificultăți de comunicare și de învățare (sursa: [www.makaton.org](http://www.makaton.org)).

Makaton este un program de comunicare recunoscut internațional și folosit în peste 40 de țări de către copii și adulți cu dificultăți de comunicare și de învățare, și de fiecare persoană care face parte din viața lor: familia, personalul de îngrijire, prieteni și profesioniști ca educatori, logopezi, asistenți sociali, profesori universitari, instructori, asistente medicale și psihiatri.   
Cei ce folosesc Makaton sunt încurajați să comunice folosind semnele, apoi gradual, în timp ce se face legătura dintre cuvânt și semn, semnele sunt înlocuite de vorbire. Semnele sunt preluate și simplificate din Limbajul prin Semne Britanic.

Simbolurile Makaton vin în sprijinul cuvântului scris, așa cum semnele sprijină vorbirea. Copiii și adulții care nu pot citi, pot accesa povești, instrucțiuni pentru diverse sarcini, programe de activități, orare, liste de cumpărături, scrisori și mesaje, toate scrise cu simboluri. Simbolurile sunt imagini simple, alb-negru, ușor de înțeles.

### 3.1.10 Sistemul de tokeni

Sistemul de tokeni reprezintă o strategie eficientă de lucru, atât pentru părinţi, cât şi pentru terapeuţi şi educatori, prin intermediul căruia copilul poate să vizualizeze cât timp durează activitatea în care e implicat şi ce anume primeşte după finalizarea acesteia (recompensa primită).

S-a demonstrat că folosirea tokenilor la copiii cu autism scade comportamentele neadecvate ale acestora din timpul activităţilor, mai exact pe cele cu funcţia de ieşire din sarcină, şi creşte totodată toleranţa acestora la frustrare.

Pentru a se dovedi util, este necesar ca acest sistem de tokeni să fie implementat în mod corect.

Este important ca tokenii să stea mereu la vedere astfel încât copilul să vadă câţi a câştigat şi câţi au mai rămas. Tokenul în sine nu este recompensa, tokenul pur și simplu îl ajută pe copil să vadă vizual cât timp mai trebuie să lucreze pentru a ajunge la premiul dorit de el (un aliment, o jucărie, timp liber, muzică etc.).

Tokenii pot fi obiecte așezate chiar pe masa de lucru (unde se desfăşoară activitatea), cum ar fi:

* puşculiță cu bănuţi,
* animale de la fermă – sunt puse animalele pe masă şi la o distanţă mică o coală verde, pe măsură ce copilul oferă răspunsuri în cadrul lecţiilor, animalele ajung pe rând la “pajiştea” reprezentată de acea coală verde. La sfârşit copilul îşi primeşte recompensa.
* desene pe o foaie de hârtie – îi desenăm copilului un număr de obiecte şi la sfârşit premiul lui pentru cooperarea în activitate (recompensa): desenăm flori, steluţe, baloane, inimioare, maşini etc. După fiecare răspuns, acestea sunt colorate şi astfel copilul se apropie de finalizarea lecţiilor, iar la sfârşit îşi primeşte recompensa.

Se mai pot utiliza şi planşe cu tokeni, aflate la vedere pe un perete, copilul primind tokeni sub formă de stickere, pictograme, abţibilduri, pe parcursul unei ore de lucru. La sfârşitul orei, dacă au fost strânşi toţi tokenii stabiliţi la începutul orei, copilul primeşte premiul stabilit (vezi anexa 7. D)

**Cum funcționează sistemul:**

– tokenii stau totdeauna la vedere, astfel încât copilul să știe câți a câștigat și cât mai are de lucrat până ce lecția se termină și primește recompensa;

– la lecțiile care sunt de obicei mai lungi se folosesc tokeni care se oferă rapid, la lecțiile scurte se pot oferi și tokeni care durează un timp mai lung;

– se stabilește înainte dacă tokenii se oferă și pentru răspunsurile promptate sau nu;  
– se stabilește înainte câte încercări se vor face în programul respectiv (recomandabil între 5 și maxim 10);

*Pasul 1*

Stabilirea legăturii dintre răspunsuri, tokeni şi premii. Se alege un program la care copilul are succes. Se așază panoul cu premii lângă masă, într-o poziţie în care copilul îl poate vedea bine. Se așază mai mulţi tokeni pe panou, lăsând un loc liber pentru ultimul token (de exemplu, dacă sunt 10 locuri, aşezaţi 9 tokeni pe panou). Ţinând ultimul token la îndemână, se cheamă copilul la masă şi se începe un exerciţiu, aşa cum se procedează de obicei. Imediat ce se obține un răspuns corect, copilul va fi lăudat, i se va înmâna un token şi i se va spune: "Pune pe panou." Se va prompta copilul pentru a aşeza tokenul pe poziţia corectă de pe panou şi apoi i se va da premiul. I se poate cere să numere tokenii pentru a-l ajuta să-i asocieze cu recompensa, după care se va exclama cu aplomb: "Zece! Ai câştigat un premiu!" Prin exersări repetate, copilul va înţelege legătura dintre tokeni şi premiu.

*Pasul 2*

Creşte dificultatea sarcinii. După ce copilul a înţeles legătura dintre tokeni şi premiu, dificultatea sarcinii se va mări şi se vor lăsa pe panou două locuri goale, pentru ca copilul să fie nevoit să câştige doi tokeni pentru a obţine premiul. După ce de două sau trei ori i s-a dat doi tokeni pentru două răspunsuri corecte din cadrul aceluiaşi program (un token pentru fiecare răspuns), i se vor da apoi doi tokeni pentru două răspunsuri corecte din două programe diferite.

Este important să se varieze sarcinile pentru care se oferă tokeni, precum şi frecvenţa cu care aceștia se oferă, astfel încât copilul să nu anticipeze un tipar de recompensare. Un astfel de tipar va fi eliminat la un moment dat, ceea ce va da naştere la frustrare dacă profesorul creşte dificultatea sarcinii pentru care oferă tokeni sau schimbă frecvenţa cu care îi oferă. De exemplu, un copil care s-a obişnuit să câştige câte un token pentru fiecare răspuns corect va fi frustrat când profesorul începe să-i ofere câte un token la fiecare două răspunsuri corecte. Pentru a evita o astfel de situaţie neplăcută, este neapărată nevoie să se ofere tokenii în mod aleatoriu, astfel încât copilul să nu discearnă un tipar de recompensare.

Dificultatea cerinţelor se va crește treptat, până când copilul ajunge să câştige 10 tokeni înainte de a primi premiul. Pe măsură ce crește dificultatea cerinţei, se va asigura că panoul cu premii rămâne la vedere şi că copilul poate dobândi numărul necesar de tokeni în maxim 30 de minute. În acest fel, va reuşi să accepte decalajul dintre câştigarea tokenilor şi premiul final. După ce învaţă acest pas, măriţi durata la 45 de minute. Se va ține cont de fiecare dată ca premiile să aibă o valoare foarte ridicată şi reuşesc să menţină motivaţia copilului în tot acest interval de timp.

*Pasul 3*

Se mărește intervalul de timp cu care întârzie recompensarea. Pentru a aproxima întârzierea cu care acceptă copiii tipici de clasa I să primească recompensa (calculul final al tokenilor obţinuţi), se va crește treptat intervalul dintre primirea tokenilor şi câştigarea premiului. Copiii care au un limbaj receptiv şi expresiv limitat s-ar putea să aibă nevoie de intervale de timp mici (de exemplu, mai puţin de 30 de minute) între obţinerea ultimului token şi primirea premiului. Copiii care au un limbaj expresiv şi receptiv avansat şi care au învăţat să numere şi să înţeleagă raţionamentele de tipul dacă... (de pildă, "Dacă obţii 10 tokeni, mergem la McDonald's.") pot tolera un interval de timp mai mare, de pildă 3 ore, între obţinerea ultimului token şi primirea premiului.

*Pasul 4*

Creșterea motivaţiei. Adică oferim copilului mai multe opţiuni de premii. La începutul orei, acesta va fi lăsat să-şi aleagă singur premiul din două sau trei opţiuni. Se va asigura că nivelul de dificultate al sarcinii rămâne constant; dacă copilul nu-i face faţă pe parcursul orei (de exemplu, deoarece răspunsurile nu sunt la fel de bune ca de obicei), atunci nu câştigă premiul.

*Pasul 5*

Folosirea panoului cu premii pentru a scădea frecvenţa unui comportament. După ce sistemul de premiere începe să funcţioneze, îl puteţi folosi şi pentru a reduce comportamentele nepotrivite. Acest lucru se poate realiza prin metoda penalizării (În engleză, response cost - n.red.), care presupune pierderea unui obiect dorit în urma unui comportament neadecvat. După ce tokenii au căpătat valoare în ochii copilului, pierderea unui token în urma unui comportament nepotrivit poate reduce comportamentul respectiv.

Pentru început, se va stabili care sunt comportamentele care vor duce la pierderea de tokeni. Atunci când copilul manifestă un comportament din această listă, se va îndepărta un token de pe panou şi i se va explica legătura dintre cele două evenimente. De exemplu, dacă copilul are şapte tokeni pe panou şi mai are nevoie de trei pentru a obţine premiul, dar manifestă un comportament nepotrivit (de exemplu, îl muşcă pe profesor), profesorul trebuie să-l aducă imediat în faţa panoului, să îndepărteze un token şi să spună ferm: "Nu muşti. Pierzi un token."Copilul va rămâne doar cu şase tokeni pe panou şi va trebui să-l recâştige pe al şaptelea.

Se poate crea şi un panou separat pentru comportamentele neadecvate. În acest sistem, copilul poate primi un cartonaş roşu de fiecare dată când manifestă un comportament nepotrivit. Dacă primeşte un anumit număr de cartonaşe roşii (de pildă, trei) într-un anumit interval de timp (de pildă, în timpul unei lecții), copilul va primi o consecinţă nedorită. Uneori, comportamentul este atât de grav, încât un singur cartonaş roşu este suficient pentru a duce la consecinţa nedorită. De exemplu, dacă copilul face un gest violent spre un coleg, poate primi un cartonaş roşu şi explicaţia uzuală în acest caz: "Nu loveşti. Primeşti un cartonaş roşu."

**3.1.11. Metoda TEACCH**

Copiii şi tinerii cu tulburări din spectrul autist au nevoie de o susţinere deosebită şi un ajutor în rutina zilnică a acestora. În 1970, Eric Schopler a propus o abordare nouă în învățarea copiilor cu autism – TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren). Această abordare pune accent pe persoana cu autism și dezvoltarea unui program în jurul competențelor acestei persoane, intereselor și nevoilor ei. Prioritățile majore includ centrarea pe individ, înțelegerea autismului, adaptări adecvate, precum și o strategie bazată în mare parte pe intervenția asupra aptitudinilor și a intereselor existente.Programul TEACCH oferă posibilităţi de structurizare şi vizualizare şi poate contribui la siguranţă şi la combaterea provocărilor de zi cu zi. În acest fel, se consolidează independenţa. În cazul dezvoltării individuale a unui astfel de ajutor, se va respecta următorul principiu: „Ce şi unde se află, cât timp trebuie îndeplinit, cum se face, ce urmează şi de unde ştiu?“. Accentul este pus pe evaluarea individuală, sugerând că persoanele cu autism fac parte dintr-un grup distinct cu caracteristici comune, care sunt diferite, dar nu neapărat inferioare, pentru restul dintre noi. Organizarea mediului fizic, dezvoltarea de programe și sisteme de lucru, cu așteptări clare și explicite, și folosind materiale vizuale sunt modalități eficiente de dezvoltare a abilităților și care permit persoanelor cu autism să utilizeze aceste abilități în mod independent. Prin folosirea imaginilor, a simbolurilor şi a altor mijloace de ajutor se încearcă elaborarea unui program individual de activităţi. În acest fel, se reduc problemele de gândire, percepţie şi acţiune şi se uşurează prelucrarea stimulilor, iar copiii cu TSA sunt motivaţi spre o competenţă mai mare de acţiune. Acest fapt este deosebit de important pentru elevii cu autism, care sunt frecvent reținuți de incapacitatea lor de a lucra în mod independent, într-o varietate de situații. Predarea structurată nu spune nimic despre unde ar trebui să fie educate persoanele cu autism; aceasta este o decizie bazată pe abilitățile și nevoile fiecărui elev în parte.

Este important de memorizat că diferențele dintre persoanele cu autism și ceilalți pot favoriza, uneori, persoanele cu autism. Abilitățile vizuale, observarea detaliilor și memoria extraordinară, pot deveni baza funcționării pentru adulți de succes. Valorificarea intereselor lor, chiar dacă acestea ar putea fi stranii din perspectiva noastră, ajută la creșterea motivației și a înțelegerii a ceea ce fac. Aceste strategii dau posibilitatea de a lucra în mod pozitiv și productiv cu acești oameni, mai degrabă decât constrângerea și forțarea lor în direcții care nu îi interesează și pe care ei nu le pot înțelege.

O sală de clasă prietenoasă pentru un elev cu autism, conform abordării TEACCH trebuie să răspundă mai multor cerințe:

* 1. **Structurarea:**

a) **Structurarea spațiului.**Scopul structurării spaţiului este ca copilul cu TSA să înţeleagă unde este, unde trebuie să fie şi unde este locul unui obiect sau a altuia. Important mai este ca copilul să cunoască unde se petrece ceva: repartizarea în spaţiu, marcarea vizuală a domeniilor individuale, protecţia de stimuli şi locul de depozitare pentru materiale.

**b) Structurarea timpului.** Copiii cu autism au o mare nevoie de previzibilitate: prezetarea vizuală a succesiunii activităţlor, explicarea evenimentelor viitoare, clasificarea în fragmente clare, înţelegerea structurii proceselor diferite ca timp. Este binevenită utilizarea orarelor. Pentru că copiii cu autism adoră ordinea și controlul. Ei se simt confortabil când știu ce urmează și la ce să se aștepte. Orarele vizuale sunt și mai eficiente. Acestea se vor așeza la un loc vizibil în clasă și se va atrage atenția copiilor spre orar ori de câte ori se trece la o altă etapă a lecției.

**c) Structurarea sarcinilor, respectiv a lucrului.** Un loc de muncă bine-aranjat; clasificarea clară a fazelor sarcinii care trebuie realizată: Ce trebuie de făcut? În cât timp trebuie să fac acest lucru? Care este ordinea activităţilor? Când este pauza? Ce urmează? Se va stabili o rutină în sala de clasă și se va depune efort pentru ca aceasta să fie menținută. Într-o lume mereu în schimbare, aceasta va oferi confort și stabilitate copilului cu autism. Regulile trebuie să fie cât mai clare și acțiunile cât mai structurate. De exemplu:

* Intră în sala de clasă
* Salută profesorul
* Salută colegul de bancă
* Scoate cărțile și caietele din ghiozdan
* Așază-te în bancă

Sarcinile sunt înțelese și îndeplinite mai bine de copiii cu autism când sunt împărțite în pași mici. De exemplu, dacă se construiește un avion de hârtie, trebuie să se anunțe când e timpul să taie, lipească, îndoaie. Este nevoie să se asigure că copiii știu ce să facă dacă termină înainte de timp. De obicei, copiii cu autism nu folosesc timpul liber productiv; prin urmare, să se străduiască să aibă cât mai puține întreruperi între activități pe cât este posibil.

**d) Structurarea materialului.** Păstrarea materialelor în containere, clarificarea cantităţii de material oferit, vizualizarea funcţionalităţii: de ce material am nevoie în care fază a procesului unei activităţi?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Structura spaţiului- locuri individuale într-o clasă a şcolii primare**  Vizualizarea:   * Cantitatea lucrului * Ce este de făcut? * Ordinea * Când trebuie finalizat lucrul? | **Structura timpului – repartizarea pe secvenţe a activităţilor**  TimeTimerul arată cât timp trebuie de aşteptat şi cât timp trebuie de lucrat.  În rama albastră se află cartonaşul cu activitatea actuală | **Structura materialului – sarcini în cartonul de la încălţăminte**  Materialele/ vasele sunt fixate în carton. Un format foarte structurat. |

* 1. **Utilizarea suportului vizual:**

O imagine spune mai mult decât o sută de cuvinte. De aceea imaginile se vor utiliza cât mai des posibil. Acestea fac ca procesul de învățare să fie mai ușor și mai rapid pentru copilul cu autism.

* 1. **Reducerea distractorilor:**

Copiilor cu autism le este foarte greu să ignore și să filtreze ”gunoiul” vizual. Orice informație vizuală care se regăsește pe pereții clasei îi sustrage atenția. Copiii cu autism văd în detalii, de aceea dacă un copil tipic, cu timpul, se va învăța să nu mai perceapă acel poster sau harta de pe perete, atunci un copil cu autism este incapabil să nu o observe. De fiecare dată când o va vedea, va fi ca prima dată, va observa noi și noi detalii.

Copiii cu autism se recomandă să fie așezați mai departe de geamuri și uși. Materialele de pe pereții clasei, jucăriile și cărțile să fie adunate în lăzi.

* 1. **Utilizarea unui limbaj cât mai concret posibil:**

Fără sarcasm, ironie, comparații, expresii metaforice etc. Doar instrucțiuni clare care să redea ideea în cât mai puține cuvinte. De exemplu, este mult mai eficient a spune: ”Stilourile jos, închideți caietele și aliniați-vă la ușă pentru că mergem afară”, decât: ”Afară este o zi atât de frumoasă. Haideți să purcedem la lecția de științe ale naturii. Imediat ce veți termina să scrieți, închideți cărțile și aliniați-vă la ușă. Astăzi vom merge afară să studiem plantele”.

* 1. **Nimic personal:**

Poate fi destul de iritant să saluți cu entuziasm un copil cu autism, iar el să nu-ți răspundă, sau să acționeze ca și cum nu ar fi nimeni în preajmă. De memorizat însă că ei nu o fac intenționat. Copilul cu autism poate fi învățat să răspundă la salut. De exemplu, se va desena pe o cartelă un om care salută, iar pe alta o față zâmbitoare. Se vor demonstra ambele cartele copilului cu autism însoțite de o explicație: ”Când cineva spune salut, poți răspunde cu salut sau poți zâmbi. Tu ce alegi să faci?”. După ce copilul a luat o cartelă, se va demonstra în practică exercițiul. Veți spune ”salut” și îl veți prompta să vă răspundă conform cartelei pe care a ales-o. Păstrați cartelele pentru a doua zi, faceți această acțiune în fiecare zi. Rugați părinții să procedeze la fel acasă și veți avea succes.

Atunci când vă adresați copilului cu autism și el pare să nu vă audă, nu ridicați vocea. Persoanele cu autism au un auz hipersensibil. Deși par absenți, ei aud totul. Dacă veți vorbi de rău despre ei în prezența lor, aceasta le va scade considerabil stima de sine.

* 1. **Tranziția:**

Copiii cu autism au nevoie ca totul să fie constant în jurul lor. De aceea ei întâmpină dificultăți când trec de la o activitate la alta, dintr-o clasă în alta, de la activități în grup la activități individuale; necesită o pregătire psihologică mai întâi. Se vor utiliza în acest caz instrucțiunile verbale gen: ”În 5 minute veți trece la locurile voastre”, apoi: ”A mai rămas un minut și treceți la locurile voastre”. Altă posibilitate ar fi utilizarea unui temporizator. Foarte bune sunt și orarele în acest sens.

* 1. **Independența:**

Pentru un copil cu autism independența este vitală. De aceea pe cât este posibil, copilul cu autism va fi învățat să facă unele lucruri de sine stătător. Dacă totuși nu reușește, el va fi învățat să ceară ajutor de la colegi.

De asemenea, este important ca copilul cu autism să fie învățat să ia decizii. Trebuie să i se ofere mereu să aleagă. Mai întâi între două opțiuni, mai apoi între trei.

Unor persoane cu autism le ia mai mult timp să dea un răspuns. Asigurați-vă ca ați așteptat suficient înainte de a-l prompta pe copil să răspundă.

* 1. **Predarea prin intermediul listelor:**

Revenind la ideea că gândirea unui copil cu autism este foarte structurată și logică, este foarte bine să se utilizeze listele în predarea informației. Se pot utiliza două metode: La începutul lecției se va scrie pe tablă un mic plan al lecției, din 4-5 puncte care ar arăta copilului cu autism care este începutul, mijlocul și sfârșitul avalanșei de informație. Nu uitați să bifați de fiecare dată când treceți la următorul punct al planului.

O a doua metodă ar fi, atunci când este clar că copilul cu autism nu înțelege cele citite, ar fi bine ca textul să se transforme în listă. Scoateți esențialul din text și faceți o listă logică pe care să o explicați elevului.

* 1. **Predarea creativă:**

Persoanele cu autism au o gândire nestandardă, de aceea este mare nevoie să fiți creativi în modul de a preda.

De multe ori va fi nevoie să se renunțe la metodele clasice de predare. Nu ignorați interesele copiilor cu autism. Dacă copiii se plictisesc când li se citește o istorie despre Doamna X, înlocuiți personajul cu un dinozaur, zombi, sau orice alt personaj din aria de interese a copilului cu autism.

O metodă foarte bună de a ține copiii focusați pe Dvs. în timpul predării unei informații noi este predarea prin întrebări.

De exemplu:

Profesorul: Plantele au nevoie de soare ca să crească. De ce au nevoie plantele ca să crească?

Clasa: De soare!

Profesorul: Corect! De asemenea plantele au nevoie de apă și aer. De ce mai au nevoie plantele?

Clasa: De apă și aer!

Profesorul: Adevărat! Plantele au tulpină și frunze. Ce au plantele?

Clasa: Tulpină și frunze!

Profesorul: Și de ce au plantele nevoie ca să crească?

Clasa: De apă și aer!

Profesorul: Și încă?

Clasa: de soare!

Profesorul: Corect! Bravo...

O altă metodă de predare care ar captiva copiii cu autism ar fi utilizarea umorului.

* 1. **Se vor trece cu vederea lucrurile mărunte:**

Dacă unui copil cu autism îi este greu să privească în ochi atunci când cineva i se adresează, nu se va insista pe aceasta. Multor persoane cu autism le este greu să proceseze simultan informația auditivă și vizuală. De aceea încercați să fiți mai indulgenți.

Dacă copilul a dat un alt răspuns decât a fost de așteptat, dar și acesta este corect, nu-l corectați. Acceptați-l. Este destul de dificil să ridicați cuiva stima și respectul de sine, corectându-l permanent. Pentru că atunci când corectezi pe cineva des, mesajul transmis este de fapt că acea persoană nu este suficient de bună.

Concluzie:

Copiii cu autism gândesc altfel decât persoanele tipice. De aceea metodele clasice de predare pot fi neeficiente în cazul lor. Este foarte importantă amenajarea clasei într-un mod cât mai structurat pentru a evita suprasolicitarea lor informațională. Este foarte important să se opereze cu termeni cunoscuți de ei, la predarea unei informații noi; informația să fie expusă scurt, clar și cât mai structurat posibil. Utilizarea suportului vizual este cheia spre o asimilare mai ușoară a informației. Dar cea mai importantă este credința în potențialul acestor copii. Credința în faptul că ei pot – aceasta de fapt este cheia succesului unei activități de predare.

# Glosar de termeni

**Analist comportamental** - este persoana care aplică expertiza pe care a dobândit-o în înţelegerea modului particular în care autismul se manifestă în mod unic în fiecare copil în parte. Analistul comportamental este cel care analizează datele colectate în procesul de învățare, pentru a se asigura că intervenția propusă funcționează optim. Tot el este cel care propune modificări/ajustări pornind de la performanțele individuale ale copilului.

**Analiza Comportamentală Aplicată (ABA)** - o metoda validată științific prin care este înțeles comportamentul și modul în care acesta este afectat de mediu. În contextul de față, termenul de “comportament” se referă la acțiuni și aptitudini, iar cel de “mediu” include orice influență fizică sau socială, care ar putea schimba comportamentul cuiva sau ar putea fi schimbat de un anumit comportament.

**Autism înalt funcțional** –persoanele cu autism înalt funcțional au inteligenta medie sau peste medie, dar prezintă dificultăți legate de interacțiune socială şi comunicare. Un diagnostic de autism înalt funcțional prevede că, la începutul dezvoltării, copilul are limbajul întârziat

**Autostimulare** - sunt comportamente, care pot implica orice parte a corpului şi care au loc în mod repetitiv. Pot include: învârtirea în cerc, săriturile, țipatul sau scosul a diverse tipuri de sunete, mișcările în mod constant sau fluturarea mâinilor, frecarea sau lovirea palmelor, mirosirea sau gustatul obiectelor, privirea obiectelor cu “colțul ochiului “ etc. Prin intermediul acestor acțiuni copilul obține senzații plăcute de tip chinestezic, tactil, auditiv, gustativ sau olfactiv, care îi ajută să atenueze şi să contracareze senzațiile copleșitoare oferite de mediul înconjurător, să diminueze o eventuală senzație de durere, să se calmeze, să-şi redobândească echilibrul emoțional (frica, furia etc.) sau să atenueze nivelurile ridicate de anxietate.

**Bullying** - este un act comportamental repetat, îndreptat spre rănirea fizică sau mentală a unei persoane.

**DSM V** - Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale

**Ecolalia** -reprezintă repetarea automata a vorbirii unei alte persoane sau a altor sunete. Persoanele cu autism repetă ce aud în jurul lor și folosesc aceste cuvinte/fraze auzite în locul propriilor cuvinte, din cauza faptului că „centrul vorbirii” este deficitar și este îngreunata apariția limbajului spontan.

**Extincție** - se referă la situația în care un comportament ce înainte era recompensat nu mai primește recompensă.

**Generalizarea** - extinderea cunoștințelor dobândite dincolo de perioada de învățare, de mediul unde au fost dobândite, de persoanele care le-au predat și a putea folosi cunoștințele respective în orice altă circumstanță.

**Hipersensibilitate senzorială** - Copiii și adulții cu autism, dar și cei cu alte dizabilități în dezvoltare, pot avea un sistem senzorial disfuncțional.

**Makaton** - un program lingvistic unic, care oferă o abordare structurată, multi-modală, a predării abilitaților de comunicare, limbaj și literatură pentru persoanele cu dificultăți de comunicare și de învățare.

**Mobbing** - este exercitarea stresului psihic asupra cuiva la locul de activitate.

**PECS (Pictures Exchange Communication System)** - un sistem de comunicare pe baza de imagini dezvoltat de A. Bondy și L. Frost special pentru copiii care nu au dobândit sistemul verbal de comunicare.

**Prompt** - instrucțiuni, gesturi, demonstrații, atingeri, sau alte lucruri pe care le faceți pentru a aranja sau de a crește probabilitatea ca copii să dea răspunsuri corecte

**Recompensare** - este consecința care se oferă după un comportament și care creste probabilitatea ca acel comportament să se manifeste în viitor.

**Recompensare negativă** - se refera la a înlătura ceva, un stimul, pentru creșterea unui anumit comportament.

**Recompensare pozitivă** - înseamnă a oferi ceva copilului în urma răspunsului așteptat, ceva care crește frecvența comportamentului respectiv.

**RGB (Rule Governed Behavior)** - comportamentul guvernat de reguli se manifestă atunci când elevul urmează regulile stabilite în instituția de învățământ

**„Sally and Anne Experiment“** - Experimentul Sally-Anne. Folosind ca personaje două păpuși, S.B. Cohen a pus în scenă următorul scenariu: Sally are un coș, iar Anne are o cutie. Sally are o minge pe care o pune în coșul său. Apoi, Sally iese. În timp ce Sally este plecată, Anne ia mingea şi o plasează în propria cutie. Sally se întoarce şi vrea să se joace cu mingea. După această povestire, cercetătorul îi adresează copilului următoarea întrebare: “Unde va căuta Sally mingea?“. Răspunsul corect este “În coș“, deoarece Sally are convingerea că mingea se află în continuare în locul în care a pus-o inițial. S. Baron-Cohen, Alan M. Leslie şi Uta Frith folosesc scenariul Sally și Anne într-o cercetare denumită “Does the autistic child have a theory of mind?“ (Au copiii cu autism o teorie a minții?). În experimentul lor au fost implicate trei grupuri: copii tipici, copii cu autism şi copii cu sindromul Down. Rezultatele au fost uimitoare: majoritatea copiilor tipici şi a celor cu sindromul Down au dat răspunsul corect. În schimb, majoritatea copiilor cu autism au greșit răspunsul. Eșecul copiilor cu autism în înţelegerea falsei convingeri a lui Sally a fost surprinzător deoarece aceștia aveau o vârstă mentală superioară celorlalți copii. Deși erau capabili să rezolve probleme dificile de logică nu s-au descurcat în a găsi soluția aparent simplă a acestui test.

**Stereotipie** - fixațiile și interesele pentru un anumit subiect, obiect sau acțiune. Uneori, unul sau mai multe simțuri sunt fie hiporeactive, fie hiperreactive la stimulare. Astfel de probleme senzoriale pot reprezenta motivul de baza care determina comportamente precum legănatul, învârtitul sau bătutul din palme.

**TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)** - copilului îi este oferit, creat un mediu ce se adaptează caracteristicilor autismului.

**„Theory of Mind“** - teoria minții se referă la capacitatea de a recunoaște și înțelege gândurile, credințele /concepțiile, dorințele și intențiile celorlalți oameni cu scopul de a da sens comportamentului lor și de a prezice ce vor face ăn continuare .Un termen sinonim pentru teoria minții ar fi empatia.

**Tipic (neurotipic)** - în lumea autismului, termenul „normal” este înlocuit cu „tipic” sau „neuro-tipic”.

**Token** - reprezintă un sistem care generează modificări comportamentale și se bazează pe principiile condiționării operante. Tokenii în sine nu sunt recompense, ci ei sunt acumulați si apoi „cheltuiți” pe ceea ce reprezintă de fapt recompensa.

**TSA** - Tulburările din Spectrul Autismului

# BIBLIOGRAFIE

1. Augusto Cury, Părinţi străluciţi, profesori fascinanţi, București: Editura For You, 2005.
2. Augusto Cury, Copii străluciţi, elevi fascinanţi, București: Editura For You, 2011.
3. Bălaș-Baconschi C., Şcolarizarea copiilor cu autism. Centre, şcoli speciale sau școli normale?, Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale. Coordonator Adrian Roșan, Departamentul de Psihopedagogie Specială, 2013.
4. D. Ştefăneţ, A. Cordineanu, et al, Particularitățile adaptării școlare a elevilor din clasele gimnaziale, Ghid metodologic, Centrul Metodic Municipal, DGETS, Tipografia „Sirius”, Chișinău, 2014.
5. Ghidul animatorului, 855 de jocuri şi activităţi, Chişinău: UNICEF, 2006 Metode de modificare a comportamentului”, <http://www.scritub.com/gradinita/copii/METODE-DE-MODIFICARE-A-COMPORT8441519.php>
6. Ghidul celor 100 zile, Servicii pentru familie, Autism Speak, <http://servicii-autism.ro/wp-content/uploads/2015/01/ghid-100-zile-2015_final.compressed.pdf>
7. Ghidul comunitaţii şcolare, Autism Speak, 2015,

<http://integrare-scolara-autism.ro/PDF/Ghidul+comunitatii+scolare+Autism+Integrare+scolara+autism.pdf>

1. Heidi Gerard Kaduson., Charles E. Schaefer, 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc, Bucureşti, 2013.
2. Info autism, Publicaţie lunară, destinată părinţilor şi persoanelor care interactionează cu copii cu afecţiuni din spectrul autist, Anul I, Numerele 3-4, aprilie, mai 2004,

<http://www.autism.ro/revista/Info_autism_Nr2_Martie_2004.pdf>.

1. Jack Canfield., Mark Victor Hansen., Supă de pui pentru suflet, Editura Amaltea, Bucureşti, 1998.
2. Liuba Iacoblev si Săndica Dumitru, Copilul meu cu autism, mini ghid pentru părinti ,Autism Romania, 2010,

<http://www.autismromania.ro/site/files/Copilul-meu-cu-autism.pdf>

1. Manes Sabina, 83 de jocuri, Psihologie pentru animarea grupurilor, Iași: Polirom, 2008.
2. American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual, 5th edition. American Psychiatric Association, 2013.
3. Autism In The Classroom”, <https://www.gvsu.edu/cms4/asset/.../autism_in_the_classroom_-_reinforcement.docx>
4. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5), <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
5. Dr. Darold Treffer, Să despicăm firul în patru. Când „Autismul“ nu e din spectrul autist: Hiperlexia şi Sindromul Einștein, <http://www.2elefanti.ro/11-07-2013-sa-despicam-firul-in-patru-cand-autismul-nu-e-din-spectrul-autist-hiperlexia-si-sindromul-einstein/>
6. Educating students with aautism, <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/sctk_educating_students_with_autism.pdf>
7. Increasing Appropriate Behavior in the Classroom, <https://my.vanderbilt.edu/specialeducationinduction/files/2011/09/1-Increasing-Appropriate-Behavior.pdf>
8. Lorien Quirk, Teaching Children with Autism to Follow Rules, 2008, <http://mdusdautism.weebly.com/uploads/1/2/4/9/12493512/teaching_children_with_autism_to_follow_rules.pdf>
9. Practical Functional Behavioral Assessment Training Manual for School-Based Personnel, Sheldon Loman, PhD & Christopher Borgmeier, PhD,
10. <http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/practicalfba_trainingmanual.pdf>
11. Sheldon Loman, PhD & Christopher Borgmeier, PhD, Practical Functional Behavioral Assessment Training Manual for School-Based Personnel, <http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/practicalfba_trainingmanual.pdf>
12. Twelve tips for setting up an autism classroom, <https://kendrik2.wordpress.com/2007/10/10/12-tips-to-setting-up-an-autism-classroom/>
13. Teaching Children with Autism to Follow Rules, <http://mdusdautism.weebly.com/uploads/1/2/4/9/12493512/teaching_children_with_autism_to_follow_rules.pdf>
14. Анастасия Козорез, Александра Беспалова, Мария Гончаренко, Анна Калабухова, Евгения Лебедева, Елизавета Морозова Практическое пособие Ресурсный класс , Москва: АНО Ресурсный класс, 2016.
15. Bernhard-Opitz, V. Häußler A.: Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung.
16. Fördermaterialien für visuell Lernende, Stuttgart 2010.
17. Bölte I.: Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven, Bern, 2009.
18. Müller C. M.: Exekutive Funktionen bei Autismus. In: Besonderes Denken – Förderung nach dem TEACCH-Ansatz, Nordhausen, 2008.
19. Degener M., Tuckermann A., Häußler A. TEACCH– Methode, Ansatz, Programm.
20. Degner M., Müller C. M. (Hrsg.): BesonderesDenken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz. Verlag Kleine Wege, Nordhausen 2008.
21. Häußler A.: Der TEACCH- Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis, Dortmund 2005.
22. Müller, C.M.: Wahrnehmung bei Autismus. Stärken, Probleme und Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10 (2008) 379.
23. MSD-Infobriefe Autismus-Spektrum-Störung - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst ([www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)).
24. Poser-Radeke, C. „Der tickt doch nicht richtig!“ Mit Grundschülern über Autismus reden - ein Bericht aus der Berliner Beratungspraxis. In: Inklusion von Menschen mit Autismus. Hrsg: Bundesverband Autismus Deutschland e.V.
25. Preißmann Ch.: Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom, Stuttgart, 2009.
26. Schirmer B.: Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen, München, 2010.
27. Sterr H.: Systemische Beratung, Förderung und Betreuung in der Schule. In: Schor, B. Schweiggert A.: Autismus, ein häufig verkanntes Problem. 2. Auflage. Donauwörth 2001.
28. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Unterstützte Kommunikation (UK) in Unterricht und Schule, München, 2009.
29. Tammet, D. Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt die Welt. Düsseldorf. 2008.
30. Theunissen, G.: Positive Verhaltensunterstützung. Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und autistischen Störungen. Lebenshilfe, Marburg, 2008.
31. Vermeulen, P. „Ich bin was Besonderes“, Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche mit Autismus/Asperger-Syndrom. 3. Auflage. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, 2011.

Resurse online

* <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
* http://[www.2elefanti.ro](http://www.2elefanti.ro)
* <http://integrare-scolara-autism.ro/PDF/Ghidul+comunitatii+scolare+Autism+Integrare+scolara+autism.pdf>
* <http://servicii-autism.ro/wp-content/uploads/2015/01/ghid-100-zile-2015_final.compressed.pdf>
* <http://www.2elefanti.ro/11-07-2013-sa-despicam-firul-in-patru-cand-autismul-nu-e-din-spectrul-autist-hiperlexia-si-sindromul-einstein/>
* <http://scienceblogs.com/cortex/2007/07/24/the-honesty-of-autism/>
* http://[www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)
* <http://scienceblogs.com/cortex/2007/07/24/the-honesty-of-autism/>”

# Anexe

## ANEXA 1 ‒ Material de lucru pentru activități de sensibilizare (exerciții de percepție)

|  |  |
| --- | --- |
| ***Exercițiul 1: Deranjarea percepției acustice***  *Sarcină*  Unul dintre parteneri ascultă muzică în căști la volum mare. El nu are voie să roage să i se repete întrebarea și este pus în situația de a da răspuns la toate întrebările care crede că i se adresează. Cel care pune întrebările notează răspunsurile.  După un timp schimbați rolurile. Partenerul pune alte întrebări. | *Material*  CD-Player sau mp3-player cu căști |
| ***Exercițiul 2: Deranjarea percepției optice***  *Sarcină*  Sarcina este de a desena o stea după un model. Partenerul acoperă vederea cu o bucată de carton și arată doar imaginea în oglindă.  Schimb de roluri. | *Material*  Oglindă, o bucată de carton pentru a acoperi desenul, desen cu stea, hârtie, creion |
| ***Exercițiul 3: Deranjarea percepției optice***  *Sarcină*  Sarcina este de a parcurge o linie dreaptă cu binoclul întors în fața ochilor. | *Material*  Binoclu, lipici (lipit pe podea în formă de linie dreaptă) |
| ***Exercițiul 4: Deranjarea percepției optice***  *Sarcină*  Sarcina este de a pune ochelarii și a scrie frumos o propoziție care va fi citită de partener. | *Material*  Ochelari de protecție(utilizați în construcții) lipiți parțial, foaie, creion |
| ***Exercițiul 5: Deranjarea percepției tactile***  *Sarcină*  Sarcina este de a deschide cartea la pagina 37, a răsfoi două pagini înainte și cinci înapoi. | *Material*  Mănuși de grădină sau de schi, carte |
| ***Exercițiul 6: Deranjarea percepției tactile***  *Sarcină*  Sarcina este de a îmbrăca mănușile, a pune ața în ac și de a încerca de prins perla. | *Material*  Mănuși de grădină sau de schi, ac, ață, perlă |
| ***Exercițiul 7: Planificarea simultană a acțiunilor***  *Sarcină*  Sarcina este de a scrie cât mai frumos și îngrijit propria adresă desenând în același timp cu piciorul stâng cercuri pe podea contra acelor ceasornicului (cu piciorul drept pentru stângaci). | *Material*  Creion, hârtie |
| ***Exercițiul 8: Înțelegerea la propriu***  *Sarcină*  Sarcina este ca fiecare dintre parteneri, pe rând, să explice proverbul sau zicala citită. În final, fiecare își va imagina proverbul sau zicala literalmente și vor discuta despre aceasta. | *Material*  Fișă de lucru cu proverbe și zicale |

## ANEXA 2 – Teme de discuţie cu copiii şi părinţii

**Câteva exemple de lecţii cu copiii/ore de clasă (“Lecţii de bunătate”):**

* “Stereotipiile, ce sunt, care sunt rădăcinile?”
* “Atitudini faţă de *dizabilitate*”
* “Ce cunoaştem despre *diferenţe*”
* “Bariere arhitecturale, psihologice, sociale”
* “Putem învăţa împreună, şi cum putem face să ne simţim bine împreună”
* “Etichetarea”
* „Respect şi ajutor reciproc”
* “Posibilitatea de a învăţa unii de la alţii” şi altele...

**Programele privind educaţia părinţilor cuprind teme, cum ar fi:**

* Autocunoaştere şi încredere în sine
* Învăţare (motivaţie în învăţare, stil de învăţare, strategii de învăţare)
* Implicarea în viaţa şcolii şi a comunităţii (prima zi de şcoală, tutoriatul etc.)
* Familie, rolul de părinte, resurse
* Abuz, violenţă, comportamente cu risc, siguranţa la şcoală
* Dezvoltarea carierei şi reţeaua de servicii
* Disciplină, comunicare şi rezolvare de conflicte
* Nutriţie, igienă, sănătate
* Dezvoltarea copilului: fizică, comportamentală, emoţională şi socială.

**Subiecte ce pot fi abordate în cadrul şedinţelor cu părinţii**

1. Particularităţile de vârstă şi adaptarea la regimul şcolar.

2. Particularităţile dezvoltării şi integrării copiilor cu CES.

3. Rolul părintelui în socializarea şi dezvoltarea personalităţii copilului.

4. Comunicarea în familie.

5. Profilul psihosocial al elevului în etapa de trecere.

6. Şcoala şi familia ‒ parteneri educaţionali.

7. Rolul familiei în orientarea şcolară şi profesională a copilului.

8. Educaţia copilului: de la dificultăţi la reuşite.

9. Rolul climatului familial în dezvoltarea personalităţii copilului.

10. Stilurile parentale de educaţie: avantaje şi dezavantaje.

11. Disciplinarea pozitivă.

## ANEXA 3 – Model de activitate de sensibilizare pentru copii

## Proiect didactic (elevii)

**Grupul țintă:** elevii claselor a V-a-VIII-a

**Durata:** 45 minute

**Scopul:** crearea unui climat pozitiv în grup și facilitarea proceselor intragrupale de cunoaștere, comunicare, colaborare și susținere reciprocă prin acceptarea diversităţilor.

**Obiective:**

* dezvoltarea spiritului de echipă, a capacității de colaborare și comunicare;
* fortificarea coeziunii de grup, prin acceptarea diferenţelor dintre colegi;
* stabilirea legăturii directe sau inverse dintre prejudecăţi/stereotipuri şi nivelul de toleranţă/intoleranţă existent între oameni;
* dezvoltarea calităţilor de toleranţă şi atitudinea pozitivă faţă de oameni.

**Strategii didactice:** joc de prezentare și de cunoaștere interpersonală; observația, conversația, analiza, demonstraţia, expunerea ideilor, joc energizant, întrebări și reflecții, lucrul frontal, lucrul individual, lucrul în echipă.

**Materiale necesare:** coli albe A-4, coli albe A-3, coli flipchart, markere, adeziv, foarfecă, foiţe adezive color, clopoţel, fluier, floricele şi frunzuliţe decupate, lipici.

**Desfăşurarea activităţii:**

**Sesiunea I. EVOCAREA**

**1. Activitatea de salut (5 min.)**

**Materiale necesare:** clopoţel, fluier

**Forma de organizare/strategii utilizate:** GM

**Descrierea activităţii:**Jucătorii se mişcă haotic prin sala de clasă în tempoul şi direcţia dorită. La semnalul facilitatorului fiecare jucător trebuie să reuşească să se salute cu cât mai mulţi membri. Variantele de semnale: **bătaia din palme** – trebuie să strângă mâna la majoritatea jucătorilor; **sunetul clopoţelului** – să mângâie pe spate jucătorii; **sunetul fluierului** – să se salute cu spatele. Este de dorit pentru un rezultat mai bun ca în timpul jocului copiii să nu discute între ei.

**Sesiunea II. REALIZAREA SENSULUI**

**1. Activitatea: „Cazarea în hotel/Excluderea” (15 min.)**

**Materiale necesare:** fișe adezive pe care sunt notate diverse caracteristici.

**Forma de organizare/strategii utilizate:** GM

**Descrierea activităţii:** Invitați participanții să formeze un cerc și să închidă ochii. Între timp treceți pe la fiecare și-i puneți o foiţă adezivă color (spre exemplu, pe spate, în frunte), pe care este notată o trăsătură de personalitate/comportament/fizică/etnie/dizabilitate/specificație a statutului social etc. (de exemplu: nevăzător, în scaun cu rotile, cu Sindromul Down, autist, rom, hoț, boschetar, cerşetor etc.) După această acțiune rugați participanții să deschidă ochii, fără a citi în glas ceea ce este notat pe spatele colegilor. Pentru următoarele 5 minute participanții își imaginează că se află într-o călătorie mult aşteptată și spre seară au ajuns la hotel împreună cu colegii săi. Aici au aflat că se pot caza doar câte 4 persoane. De aceea sunt rugați să-și aleagă colegii cu care se vor caza împreună, respectând și în continuare regula de a nu pronunța în voce ce este scris pe spatele colegilor. Astfel vor forma grupuri a câte patru, unul rămânând incomplet (este important să vă asigurați la începutul activității că grupul nu poate fi împărțit în mod egal în grupuri a câte 4). Anunțați participanții că cei ce au reușit să formeze grupuri a câte 4, au fost cazați, deci, au realizat sarcina.

**Discuţii:**

* Cum s-au simțit pe parcursul activității? Ce a cauzat emoțiile respective?
* Ce s-au gândit și ce au simțit atunci când erau sau nu aleși de către colegi pentru a se caza?
* Ce acțiuni au întreprins pentru a reuși să se cazeze?
* De ce s-au ghidat atunci când au ales persoanele pentru cazare?
* Cum s-au simțit în grupurile respective?
* Ce dificultăţi au întâmpinat în diversele roluri jucate? De ce?
* Cum ar prefera să fie tratați în aceste situații?
* Ce părere au despre diversitatea din grup? Consideră că diversitatea face grupul mai interesant?

**Comentariu:** Ghidați copiii spre ideea că întotdeauna există ceva general, similar pentru toți, ceva specific și tipic doar pentru unii, dar și ceva care este individual, unic pentru fiecare persoană. Provocați grupul să analizeze dacă caracteristicile care ne diferenţiază trebuie să fie neapărat ceva ce ne separă. Discutaţi despre faptul că, chiar dacă venim din contexte diferite, întotdeauna există ceva comun pentru toţi. Totodată, chiar şi atunci când suntem în acelaşi context, există ceva care ne diferenţiază de ceilalţi. ***Nici o persoană nu este identică unul cu altul. Copiii sunt diferiți după particularitățile de vârstă și după particularități individuale. Diferenţele dintre oameni sunt prilej de învăţare şi dezvoltare.***

**2. Activitatea: Diversitate și diferențe în dezvoltare (15 min.)**

**Materiale necesare:** fișe adezive, coli flipchart, marchere.

**Forma de organizare/strategii utilizate:** Gm, GM.

**Descrierea activităţii:** Facilitatorul va pregăti din timpun poster pe care este desenat un copac doar cu ramuri. Se iniţiază o discuţie cu copiii despre ce înseamnă să fii asemănător şi diferit.

Se împart participanţi în două grupuri. Grupul nr.1 va avea ca sarcină să descrie pe fructele decupate din timp asemănările între oameni, identificând cât mai multe caracteristici. Grupul nr. 2 vor descrie pe frunzuliţele decupate diferenţele între oameni. Câte un reprezentant din grup va acroşa şi va argumenta alegerea. Facilitatorul va formula împreună cu copiii concluziile.

**Sesiunea III. REFLECŢIA**

1. Activitatea ”Aleea plecăciunilor” (10 min.) Descrierea activităţii*:* Grupul se împarte în 2 coloane ce se aranjează una în faţa alteia (cu faţa unul la altul, lăsând o trecere între rânduri). Toţi participanţii vor trece unul câte unul prin această alee improvizată (alegându-şi un mers şi o plecăciune cât mai originală). Ceilalţi îi vor încuraja cu aplauze.

**Sesiunea IV. EXTINDEREA** (5 min. )

1. Debrifarea activităţii. Dirigintele recapitulează cu copii cele discutate la oră. Copiii sunt întrebați cum s-au simțit, ce le-a plăcut, ce au aflat nou.

**Surse bibliografice:**

1. Cartea mare a jocurilor. CIDDC. Chişinău, 2003. 272 p.
2. 855 de jocuri şi activităţi. Ghidul animatorului. Chişinău: UNICEF, 2006.
3. Manes Sabina. 83 de jocuri. Psihologie pentru animarea grupurilor. Iași: Polirom, 2008. 204 p.
4. Heidi Gerard Kaduson., Charles E. Schaefer, 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc, Bucureşti 2013, 564 p.

## ANEXA 4 ‒ Model de activitate de sensibilizare pentru părinți

## Proiect didactic (părinţii/îngrijitorii copilului)

**Grupul țintă:** părinţii/îngrijitorii copilului

**Durata:** 90 minute

**Forma de activitate:** sesiune de training

**Facilitator:** dirigintele

**Scopul:** Conștientizarea și acceptarea diversităţii umane, formarea abilităţilor de relaţionare cu cei din jur.

**Obiective:**

* să identifice punctele forte ale copilului său şi să le valorifice;
* să conştientizeze că fiecare copil este unic şi valoros;
* să accepte diferenţele dintre persoane;
* să dezvolte toleranţa şi atitudinea pozitivă faţă de cei din jur;
* să determine ce îi apropie sau ce îi face diferiţi de alte persoane:
* să dezvolte spiritul de echipă, capacitatea de colaborare și comunicare

**Strategii didactice:** joc de prezentare și de cunoaștere interpersonală; conversația,analiza,expunerea ideilor,întrebări și reflecții,metafora, lucrul frontal, lucrul individual, lucrul în echipă.

**Materiale necesare:** suport informaţional Power-Point, fişe de lucru: „Fişa postului de părinte”; Fişa „Mama specială”, markere, coli flipchart, adeziv, foarfecă, elementele unei flori decupate, 2 frunze, o tulpină, coli albe A-4, clei, foiţe adezive color, laptop, boxe, colaj-muzică.

**Desfăşurarea activităţii:**

Facilitatorul comunică participanţilor despre scopul întâlnirii şi obiectivele activităţii ulterioare.

**Sesiunea I. EVOCAREA**

**1. Activitatea „Floarea”, 20 min.**

**Materiale necesare:** o floare decupată, 2 frunze, o tulpină, foaie A-4, clei.

**Forma de organizare/strategii utilizate:** lucrul individual,GM

**Descrierea activităţii:**Participanţii primesc o foaie A-4 albă/colorată, sau o coală de flipchart, o floare decupată, 2 frunze, o tulpină şi au ca sarcină să realizeze colajul unei flori. După ce au obţinut colajul Florii, participanţilor li se propune pe una din frunze să scrieo **calitate a copilului său**. Pe altă frunză să descrie o calitate a **relaţiei părinte-copil**. Pe tulpina îşi amintesc o **întâmplare fericită** şi succint o descriu. Şi pe floare scriu **o urare** pentru copilul său. Se pronunţă doar acei care doresc.

***Discuţii:***

* Cum v-ați simțit în timpul activității?
* Cât de ușor sau dificil v-a fost să completați fiecare din cerinţele solicitate? De ce?
* Ce ați învățat despre sine și ceilalți?
* Ce ați aflat din această activitate?
* Ce ați luat util pentru voi?

**Comentariu:** Fiecare copil este unic şi valoros. Copiii trebuie să fie acceptaţi, iubiţi şi respectaţi necondiţionat, pentru ceea ce sunt, nu pentru ceea ce fac ori vor face şi cum vor face. Toţi copiii, indiferent de dizabilitatea pe care o au, aparţin unor familii şi au nevoie de relaţii trainice cu adulţii. Părinţilor le revine rolul esenţial în creşterea copiilor, asigurându-le acestora nu numai existenţa materială, dar şi un climat familial afectiv şi moral. În general, comportamentul parental este inspirat din propria experienţă de viaţă a acestora, astfel perpetuând atât aspecte pozitive, cât şi negative, pe parcursul mai multor generaţii. Nu există o şcoală, colegiu, universitate... care să te înveţe meseria de părinte.

**Sesiunea II. REALIZAREA SENSULUI**

**1.** **Activitatea „Fişa postului de părinte”, 20 min.** (Fişa de lucru nr.1)

**Materiale necesare:** Fişa postului de părinte, markere, coli flipchart

**Forma de organizare/strategii utilizate:** lucrul individual, GM

**Descrierea activităţii:** Părinţilor li se propune spre lecturare meditativă „***Fişa Postului de părinte”.*** După lecturarea textului, facilitatorul va organiza o discuţie dirijată fiind pus accent pe descrierea atribuțiilor postului; responsabilitățile ce reies din această funcţie; posibilitatea de avansare şi promovare;experiența anterioară necesară;beneficii.

**Comentariu:** *A fi părinte presupune o investiţie afectivă, o relaţie ce se stabileşte între copil- părinte,* care presupune: abilităţi de autocunoaştere şi de comunicare; abilităţi de interacţiune constructivă cu copilul, de joc şi relaţionare socială; abilităţi organizaţionale şi de petrecere a timpului liber; abilităţi de învăţare; abilităţi de rezolvare şi negociere a conflictelor; abilităţi de dezvoltare a stilului de viaţă (Shonkoff & Phillips, 2000).

**2. Activitatea „Mama specială”, 15 min.** (Fişa de lucru nr.2)

**Materiale necesare:** metafora, markere, coli flipchart

**Forma de organizare/strategii utilizate:** lucrul frontal, GM

**Descrierea activităţii:** Participanţilor li se propune spre audiere o metaforă **„Mama specială”**, din colecţia - poveşti cu tâlc de Erma Bombeck. În baza textului lecturat se iniţiază o discuţie. Facilitatorul va pune accent în comunicare pe faptul că există stereotipuri şi prejudecăţi cu privire la incluziunea copiilor cu necesităţi speciale în instituţiile de învăţământ. Totodată, se face referinţă la problemele cu care se confruntă părinţii copiilor cu cerinţe educaţionale speciale - refuz, neacceptare, excludere, marginalizare din partea părinţilor copiilor tipici, comunităţii etc. şi suportul/sprijinul oferit din partea tuturor actorilor implicaţi în proces pentru depăşirea barierelor de comunicare şi acceptare. Menirea noastră comună este să oferim şanse egale tuturor copiilor.

**Discuţii:**

* Cum v-aţi simţit?
* Ce v-a impresionat în această povestioară?
* Ce lecţie a-ţi învăţat pentru DVS?
* De ce depinde schimbarea de atitudini?
* Cum putem lupta cu stereotipurile şi prejudecăţile noastre?

**Comentariu:** A susţine copilul înseamnă a avea încredere în potențialul lui de schimbare în bine, de dezvoltare, a-l accepta așa cum este, a-l încuraja să persevereze în activitatea sa şcolară și de recuperare nu pentru că în starea în care se afla nu ar prezenta valoare, ci pentru că „poate mai mult de atât”.

**3. Exerciţiul “Asemănări şi diferenţe”, 20 min.**

**Materiale necesare**: coli albe A-3, markere, elementele unui puzzle, lipici, adeziv

**Forma de organizare/strategii utilizate:** Gm, GM

**Descrierea activităţii:** Participanţii primesc elementul unui puzzle, pe care găsindu-l în grup obţin imaginea unui anotimp. Astfel se formează 4 grupuri. Se solicită ca grupul nr.1 şi nr.3 să găsească cât mai multe asemănări între ambele grupuri, iar grupul nr.2 şi nr.4 - cât mai multe diferenţe/deosebiri între ambele grupuri. Apoi se schimbă cu fişele şi bifează ceea ce a coincis!

Cu cât mai multe asemănări şi cu cât mai diverse sunt, cu atât mai bine vă cunoaşteţi.

**Comentariu:** Suntem foarte diferiţi. Dar asemănări între noi sunt mult mai multe decât pare la prima vedere. Dacă suntem atenţi unul faţă de altul, atunci vom descoperi multe asemănări cu cei din jur. Fiecare are o viziune proprie vizavi de experienţa sau evenimentul, situaţia care are loc în viaţa cotidiană. Totodată, fiecare îşi creează propria realitate. Având percepţii diferite, realităţile de asemenea pot fi diferite. Anume aceste diferenţe cauzează de multe ori neacceptarea şi marginalizarea celui care este diferit de noi.

**Sesiunea III. REFLECŢIA**

**1. Activitatea „Hora prieteniei”**, **10 min.**

**Materiale** **necesare:** laptop, boxe, piesa „Ciuleandra”

**Forma de organizare/strategii utilizate:** GM

**Descrierea activităţii:** Participanţii formează un cerc, fiind cu mâinile pe umerii vecinilor. Apoi, cu paşi mici, se mişcă la dreapta, până când cineva va spune „Stop!”. Acest participant va spune ceva pozitiv despre activitatea desfăşurată (Ce i-a plăcut? Ce a învăţat, Ce ar dori să mai înveţe pe parcurs?). Apoi grupul, cu paşi mici, se mişcă la stânga, până când cineva din nou va zice „Stop!” şi va exprima reflecţiile sale pozitive despre grup. Şi aşa până când toţi membrii grupului îşi vor expune opiniile personale.

**Sesiunea IV. EXTINDEREA, 5 min**.

Evaluarea finală şi tema pentru acasă. Mulţumim părinţilor pentru prezenţă, atenţie şi implicare.

**Surse bibliografice recomandate:**

1. Jack Canfield, Mark Victor Hansen, Supă de pui pentru suflet, Editura Adevăr Divin, Braşov, 2012
2. Jack Canfield, Mark Victor Hansen, Supă de pui pentru suflet de mamă. Poveşti care deschid inima şi reaprind spiritul de mamă, Editura Adevăr Divin, Braşov, 2012.
3. Marcela Claudia Călinici, Speranţa Lavinia Ţîbu, Părinţii în şcoala mea, Editura Vanemonde, Bucureşti 2013
4. Ghid pentru părintele copilului cu cerinţe educaţionale speciale (CES), Sibiu, 2000
5. http://sfatulparintilor.ro/sfatgradinite/cum-arata-fisa-postului-de-parinte

**Fişa de lucru nr. 1 - Fişa Postului de PĂRINTE**

**(Dr. Noel Swanson*,* Profesor, University din Delaware, USA,** ne propune o variantă realizată a fisei postului de părinte, sursa: <http://sfatulparintilor.ro/sfatgradinite/cum-arata-fisa-postului-de-parinte/>)

**Numele funcţiei**: mami, mama, tati, tata, mămico, tăticule etc.

**Descrierea atribuțiilor postului:**persoana care va ocupa acest job trebuie să exceleze la lucrul în echipă pe termen lung, necesar pentru a lucra într-un mediu provocator și deseori haotic. Candidații trebuie să aibă excelente capacități de comunicare și abilități de organizare de activități si să fie dispuși să muncească la cele mai variate ore, care includ seri, weekend-uri sau chiar ture întregi de câte 24 de ore. Aceștia trebuie să fie disponibili și pentru munca în timpul nopții, incluzându-le pe acelea din călătoriile realizate în afara oraşului în interes de serviciu. Costurile de deplasare nu sunt decontate de companie.

**Responsabilități:** valabilitatea responsabilităților: toată viaţa; candidatul trebuie să fie dispus să fie urât de copil, cel puțin temporar, până când apare un motiv pentru care este din nou apreciat de acesta pentru un interes bine definit al său;

* candidatul nu trebuie sa aibă o problemă cu gestul de a-și mușca limba în repetate rânduri; persoana trebuie sa aibă antrenament fizic serios și să ajungă într-un timp record la o viteză de 60 km/h când aude cel mai mic țipăt care sună a pericol și nu doar ca unul de joacă;
* este necesar ca persoana ce vizează acest job să aibă îndemânare în a repara cele mai mărunte lucruri, cum ar fi un fermoar blocat, un telefon mobil scăpat în apă, o privată înfundata;
* trebuie să coordoneze proiecte casnice multiple și să organizeze calendarul activităților concomitente, să aibă abilitatea de organizator de evenimente speciale pentru clienți de toate vârstele și de toate formele de dezvoltare intelectuală.
* e important ca persoana vizată să poată accepta că este indispensabilă într-un moment, iar în următorul să îi fie copilului jenă cu ea.
* trebuie să spere mereu la ce e mai bun, dar să fie pregătită pentru ce e mai rău, deci să fie realistă.
* trebuie să își asume răspunderea completă și finală pentru produsul final rezultat.
* responsabilitățile includ și munca de menaj de orice tip la orice oră.

**Posibilitatea de avansare şi promovare:***Nici una.* Acest job implică menținerea aceleiaşi poziții ani de zile, fără plângeri, reproșuri, ci training permanent și dezvoltare a capacităților, pentru ca cei pe care persoana îi are în subordine să reușească în cele din urmă să o depășească.

**Experiența anterioară necesară:**Din păcate nu se cere nici una. Se oferă specializare la locul de muncă, permanentă, cu șanse reale de extenuare.

**Sistem de bonus și premiere**: Persoana ce câștigă postul e cea care îi plătește pe cei aflați în subordinea sa, copiii. Le va da bani, premii, stimulente, până la vârsta de 18 ani, cu speranța că la facultate vor fi independenți financiar. Când mori, le lași restul, ce a mai rămas. Partea cea mai ciudată din acest sistem invers de bonusare este acela că îți face plăcere și ți-ai dori să fi putut să dai și mai mult.

***Beneficii:*** Nu se acordă asigurare medicală, fond de pensie, vacanțe plătite sau acțiuni la bursă. Acest job oferă posibilități nelimitate de creștere umană personală și o cantitate gratuită uriașă de îmbrățișări primite toata viața. Asta dacă îți joci cărțile bine.

**Fişa de lucru nr. 2 - Mama specială**

Cele mai multe femei devin mame accidental, altele vor acest lucru. Puţine femei devin mame datorită presiunii sociale şi câteva din obişnuinţă. Anul acesta aproape 100 000 de femei vor deveni mame ale unor copii cu nevoi speciale. V-aţi pus vreodată întrebarea cum sunt alese mamele copiilor speciali? Eu l-am vizualizat cumva pe Dumnezeu privind în jos spre pământ şi alegându-şi instrumentele cu multă grija şi prudenţă. El se uită şi îşi instruieşte îngerii care notează într-un registru uriaş:

„- Armstrong, Beth; băiat. Sfânt protector...dă-i-l pe Gherasim. El e obişnuit cu blasfemia.”

„- Forrest, Marjorie; fiica. Sfânt protector, Cecilia. Rutledge, Carrie; gemeni. Sfânt protector, Matei.”

La sfârşit El dă un nume unui înger şi zâmbește, „- Dă acesteia un copil cu nevoi speciale”

Îngerul e curios. „- De ce tocmai această femeie Dumnezeule? E atât de fericită!”

„- Întocmai”, zâmbeşte Dumnezeu, „Aş putea da un copil cu nevoi speciale unei mame care nu ştie să râdă? Aceasta ar fi crud.”

„- Dar are ea răbdare?” întrebă îngerul.

„- Nu o vreau cu prea multă răbdare căci astfel s-ar îneca într-un ocean de auto-compătimire şi disperare. Odată cu prelucrarea şocului şi a resentimentului, ea se va descurca.

Am privit-o azi. Ea are acea conştiinţă de sine şi independenţă, atât de rare şi de necesare la o mamă. Ştii, copilul pe care-l voi da ei are propria sa lume. Ea va trebui să se transpună în viaţa lui şi aceasta nu-i va fi uşor.”

„- Dar, Dumnezeule, cred că ea nici nu crede în Tine!”

Dumnezeu zâmbeşte...

„- Nu contează; pot să repar aceasta. Această mama este perfectă – are destul egoism”.

Îngerul comentează – „- egoism? e cumva o virtute?”

Dumnezeu dă din cap:”- Dacă nu se poate separa din când în când de copil, nu va supravieţui niciodată. Da, iată o femeie pe care o voi binecuvânta cu un copil mai puţin perfect. Încă nu-şi dă seama, dar va fi invidiată. Pentru ea nu va fi firesc niciodată un „cuvânt rostit”. Ea nu va considera „un pas’’ ca fiind firesc. Când copilul ei va spune „Mama” pentru prima dată, ea va trăi un miracol, şi va şti aceasta!” „Îi voi permite să vadă clar lucrurile pe care le văd...ignoranţa, cruzime, prejudecata.... şi-i voi permite să se ridice peste acestea. Nu va fi niciodată singură. Eu voi fi lângă ea în fiecare minut din fiecare zi din viaţa ei, deoarece ea îmi face lucrarea ca şi cum ar fi aici la sânul Meu”.

„- Şi cum rămâne cu Sfântul protector?” întrebă îngerul, cu condeiul ridicat în aer.

Dumnezeu zâmbeşte, „Oglinda va fi de ajuns!”

*Din colecţia - poveşti cu tâlc.*

*de Erma Bombeck*

## ANEXA 5 – Plan de intervenție individualizat (PII) - Model

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Asistență educațională/dezvoltativă**  ***Anul de studii:* 201./201.**  ***Data elaborării:***  ***Specialistul/Echipa de elaborare:*** | | | | | | | | | | | |
| Partea 1: *Informaţii generale*  a) Informații despre copil şi mediul său familial:   * Date personale relevante ale copilului şi ale familiei sale * Informații cu privire la parcursul/traseul educaţional   b) Date anamnezice, medical-terapeutice:   * Certificat medical (diagnostic) * Caracteristici specifice ale dezvoltării copilului * Sprijin extracurricular şi consiliere (terapii etc.) | | | | | | | | | | | |
| Partea 2: *Planificarea ședințelor și a mijloacelor de realizare*  Numărul de ședințe:  Timp alocat fiecărei ședințe:  Mijloace didactice:  Resurse materiale:  Rezultate scontate(per an școlar): | | | | | | | | | | | |
| Partea 3:*Planificarea obiectivelor individuale de învăţare, a măsurilor de intervenţie și monitorizarea/evaluarea acestora* | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
| **Domeniul de intervenţie** | **Situația inițială**  (Care este situația la zi? Acțiuni tipice speciale ale copilului cu TSA în instituția de învățământ) | | **Obiective de învățare**  (Ce trebuie de obținut?) | | **Măsuri individuale de stimulare**  (În ce mod ? Măsuri tipice de intervenție pe domeniu de dezvoltare) | | | **Data/perioada**  ( de planificare/realizare) | | | **Data/perioada**  (monitorizare/evaluare) |
| **Abilități de viață** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Abilități motrice** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Gândirea/memoria** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Perceperea** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Cunoașterea** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Limbajul și comunicarea** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Perceperea și gestionarea emoțiilor** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Relații și reguli sociale** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Atitudinea față de muncă** |  | |  | |  | | |  | |  | |
| Partea 4**: Evaluarea la sfârșitul anului de studii 201./201.** | | | | | | | | | | | |
| **Atingerea obiectivelor pe domenii de dezvoltare** | | **Atins** | | **În mare parte atins** | | **Parțial atins** | **Nu a fost atins** | | **Obiective restante**  **pentru următorul an** | | |
| **Abilități de viață** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Abilități motorice** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Gândirea/memoria** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Perceperea** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Cunoașterea** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Limbajul și comunicarea** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Perceperea și gestionarea emoțiilor** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Relații și reguli sociale** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Atitudinea față de muncă** | |  | |  | |  |  | |  | | |
|  | | | | | | | \*Motive posibile: | | | | |

**PLAN DE INTERVENȚIE INDIVIDUALIZAT - MODEL/completat**

(Exemple din practică pentru elaborarea Planului de Intervenție, domeniile Gândire/Memorie; Limbaj și comunicare, școala primară):

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Asistență educațională/dezvoltativă**  ***Anul de studii:* 201./201.**  ***Data elaborării:*** xxx  ***Specialistul/Echipa de elaborare:*** | | | | | | | | | | | |
| Partea 1: *Informaţii generale*  a) Informații despre copil şi mediul său familial:   * Date personale relevante ale copilului şi ale familiei sale * Informații cu privire la parcursul/traseul educaţional   b) Date anamnezice, medical-terapeutice:   * Certificat medical (diagnostic) * Caracteristici specifice ale dezvoltării copilului * Sprijin extracurricular şi consiliere (terapii etc.) | | | | | | | | | | | |
| Partea 2: *Planificarea ședințelor și a mijloacelor de realizare*  Numărul de ședințe: 40 de ședințe individuale  Timp alocat fiecărei ședințe: 30-40 minute  Strategii didactice:  Metode/tehnici de lucru: Observaţia; Demonstraţia; Exerciţiul; Manipularea cu diferite obiecte  Resurse materiale: coli albe, colorate, creioane, carioci, lipici, şabloane, plastilină, materialele de vizualizat - cărţi cu imagini, figuri geometrice și litere,de diferite culori, mărimi, diverse jucării și jocuri de manipulat, computer, aparat foto, softuri educaţionale – animale domestice, obiecte de vestimentaţie, părţile corpului omenesc, anotimpuri, învăţăm cifrele, învăţăm literele, culorile, formele etc.  Rezultate scontate (la sfârșit de an școlar):   * Să poată să-și exprime și gestioneze emoțiile în mediul școlar, acasă; * Să poată să manipuleze adecvat cu diverse obiecte; * Să poată să lucreze atât individual cât și în grupul de copii; * Să poată să realizeze o sarcină pe etape mici, să aprecieze produsul final; * Să înveţe să respecte regulile clasei, școlii; * Să înțeleagă mesajul colegilor, cadrelor didactice, să poată răspunde la aceste mesaje. | | | | | | | | | | | |
| Partea 3: *Planificarea obiectivelor individuale de învăţare, a măsurilor de intervenţie și monitorizarea/evaluarea acestora* | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | |
| **Domeniul de intervenţie** | **Situația inițială**  (Care este situația la zi? Acțiuni tipice speciale ale copilului cu TSA în şcoală) | | **Obiective de învățare**  (Ce trebuie de obținut ?) | | **Măsuri individuale de stimulare**  (În ce mod? Măsuri tipice de intervenție pe domeniu de dezvoltare) | | | **Data/perioada**  (de planificare/realizare) | | | **Data/perioada)**  (monitorizare/evaluare) |
| **Abilități de viață** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Abilități motrice** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Gândirea/memoria:** | | | | | | | | | | | |
| Gândire matematică | * operează des cu cifre mari, dar fără percepţia cantităţilor | | * copilul manipulează cu materiale de vizualizare, găsește cifra în corespundere cu mulțimea de obiect | | * utilizarea materialului de vizualizare | | |  | | |  |
| Coerenţa centrală | * detaliile sunt percepute din context/ dificultăţi la recunoaşterea sensurilor * categorisirea se face după nişte reguli neflexibile, clasificarea şi aranjarea în memorie sunt îngreunate | | * copilul recunoaște sensul detaliilor, se poate focusa pe esențial, poate parcurge drumul de la detaliu la imaginea completă | | * folosirea capacităţii percepţiei vizuale în detalii: indicarea culorilor şi accentuarea (în mărime mai mare a ceea ce este esenţial) * focusare încă de la primirea sarcinii asupra punctului forte aşteptat * însoţirea repetată a drumului de la detaliu la imaginea completă * explicarea caracteristicilor clasificării * lucru cu formele de prezentare vizuală (Mind-Map, vederi generale) | | |  | | |  |
| Abilitatea de generalizare | * generalizarea îngreunată a regulilor şi modurilor de proces (transferul către alte discipline şi persoane) | | * copilul implementează reguli în diferite contexte( școală, casă) | | * vizualizarea regulilor şi discuţii despre valabilitatea lor * însoţire repetată în transferul regulilor şi a modurilor de proces în noi contexte * implementarea regulilor în diferite domenii ale vieţii (acasă etc.) * crearea “ajutorului de tranziţie”. De exemplu: obiecte sau imagini concrete, adaptate la materialul didactic | | |  | | |  |
| Performanţa memoriei | * performanţe deosebite şi specifice ale memoriei | | * copilul își demonstrează în public performanța memoriei | | * trăirea experienţelor de încredere în sine prin folosirea resurselor deosebite, specifice (demonstrarea talentelor deosebite) | | |  | | |  |
| Abilitatea de soluţionare a problemelor | * insistarea asupra propriilor soluţii * Lipsă de flexibilitate în gândire | | * copilul vine cu soluții proprii | | * permiterea şi acceptarea propriilor soluţii ale copilului * conducerea către soluţiile indicate (prin argumente logice, avantaje, viteză de finalizare a sarcinii) * sisteme de mulţumire * alternativele vor fi editate în special în urma acţiunii (vizual), atunci când există din partea copilului disponibilitatea şi dorinţa de a discuta | | |  | | |  |
| Concentrarea şi capacitatea de a obţine performanţe | * atenţie şi concentrare neuniformă sau slabă * dificultăţi de a filtra informaţia * Suprasarcină senzorială | | * copilul se va concentra asupra sarcinii și va ajunge la produsul final | | * folosirea intereselor speciale ca motivaţie şi a amplificatoarelor pentru materialele didactice “plictisitoare” * structurarea şi prezentarea succesivă a informaţiilor * reducerea senzorială şi limitarea în spaţiu * crearea spaţiilor de odihnă şi pentru pauză | | |  | | |  |
| **Perceperea** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Cunoașterea** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Limbajul și comunicarea:** | | | | | | | | | | | |
| Înţelegerea limbajului | * informaţiile şi indicaţiile mai complexe sunt înţelese slab sau deloc, chiar dacă se foloseşte un vocabular activ   *Consecinţe:*   * probleme în realizarea sarcinilor şi a instrucţiunilor * reacţii întârziate * efectuarea altor acţiuni sau nedorinţa realizării instrucţiunilor | | * copilul înţelege sarcina de lucru/indicaţia şi o implementează în timp util | | * adresarea directă folosind prenumele * indicaţii simple şi clar structurate * limbajul profesorului: scurt, concret, în propoziţii simple * vizualizarea în paşi a indicaţiilor (poze, desene, simboluri) * copilul repetă sarcina şi arată simbolul potrivit * stabilirea timpului (ceas de nisip, timer) * bifarea, marcarea, ştergerea paşilor realizaţi * orientarea spre succes prin stimuli/token | | |  | | |  |
| Folosirea limbajului | * copilul are tendinţa de a vorbi singur cu sine, îşi spune tare gândurile şi comentează propriile acţiuni şi indicaţiile profesorului (inclusiv cele adresate altor copii)   Cauza:   * concentrarea pe acţiuni separate/ controlul acţiunilor/calmarea/ascultarea propriei voci, dar:în aşa fel sunt deranjaţi colegii. Se poate ajunge la conflict | | * copilul lucrează în linişte la sarcinile sale şi nu deranjează alţi copii | | * încercarea de a explica copiilor de ce se comportă în aşa fel elevul cu TSA (obţinerea recunoaşterii, acceptării şi exersarea toleranţei) * eventual crearea unui spaţiu de lucru izolat în sala de clasă * gândirea ca alternativă pentru limbaj (“vorbitul în gând”) * stabilirea unui semnal de stop (prin semne sau gesturi) | | |  | | |  |
| **Perceperea și gestionarea emoțiilor** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Relații și reguli sociale** |  | |  | |  | | |  | | |  |
| **Atitudinea față de muncă** |  | |  | |  | | |  | |  | |
| Partea 4 **: Evaluarea la sfârșitul anului de studii 201./201.** | | | | | | | | | | | |
| **Atingerea obiectivelor pe domenii de dezvoltare** | | **Atins** | | **În mare parte atins** | | **Parțial atins** | **Nu a fost atins** | | **Obiective restante**  **pentru următorul an** | | |
| **Abilități de viață** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Abilități motorice** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Gândirea/memoria** | |  | |  | | ˅ |  | | - copilul își demonstrează în public performanța memoriei  - copilul vine cu soluții proprii | | |
| **Perceperea** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Cunoașterea** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Limbaj și comunicarea** | |  | | ˅ | |  |  | | copilul lucrează în linişte la sarcinile sale şi nu deranjează alţi copii | | |
| **Perceperea și gestionarea emoțiilor** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Relații și reguli sociale** | |  | |  | |  |  | |  | | |
| **Atitudinea față de muncă** | |  | |  | |  |  | |  | | |
|  | | | | | | | \*Motive posibile: | | | | |

## ANEXA 6 - Ghid pentru discuția introductivă cu părinții copiilor cu autism

*Notă: adaptare după modelul Institutului de Stat pentru calitate școlară și cercetare a învățământului, Serviciile pedagogice speciale mobile (Germania).*

Atunci când părinții caută consiliere pentru copilul lor cu tulburări din spectrul autist (TSA), o discuție introductivă structurată este foarte utilă pentru intervențiile ulterioare. Toate persoanele implicate în procesul de integrare și de educație a copilului sunt interesate să obțină informații relevante, pentru a iniția o dezvoltare optimală. Pentru a putea intra în contact cu medicii și terapeuții implicați în programul de dezvoltare al copilului, este indispensabilă eliberarea de clauza confidențialității.

|  |  |
| --- | --- |
| **Numele elevului** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Data nașterii\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | **Etapele anterioare ale dezvoltării**  Stimulare timpurie\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Grădiniță\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Altele\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| **Adresa**  Tel.Mobil\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Apel în caz de urgență\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | **Instituția actuală/Școala**  Școala\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Grupa/Clasa\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Educator/Diriginte\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Diagnostic**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Data extrasului medical\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Psihiatrul pentru copii și adolescenți\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Medicamente (cauza, denumirea, dozarea)**  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  **Medicul curant**  Medicul de familie (Nume, adresă, telefon)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Medicul specialist (Nume, adresă, telefon)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Starea sănătății**  Bolile actuale sau anumite riscuri pentru sănătate  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Alergii cunoscute (produse alimentare, medicamente etc.)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Măsuri terapeutice și de stimulare**  Măsuri terapeutice / de stimulare anterioare  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Măsurile actuale de stimulare (formă și volum)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Rezultatele măsurilor de stimulare  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Serviciile utilizate (Oficiul pentru Minori etc.)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Alimentația**  Intoleranță la produse alimentare  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Obiceiuri alimentare  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Prelucrarea percepțiilor**  Ce caracteristici are copilul Dvs. în domeniul  Văzului\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Auzului\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Tactil (pasiv, activ) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Mirosului/gustului\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Starea emoțională**  Sunt vizibile zilnic stările de anxietate? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Dacă da, ce declanșează aceste stări?  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Bucurii/Fericire/ Interese deosebite**  De ce anume se bucură în mod deosebit copilul Dvs.? (De ex., evenimente, muzică, animale, jocuri, mâncare/băutură etc.)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Ce îl ajută pe copilul Dvs. să se simtă bine? (De ex., ritualuri, obiecte, „însoțitori” pentru distragerea atenției)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  De ce are nevoie copilul Dvs. pentru a reveni la starea de liniște?  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Alte obiceiuri și interese deosebite ale copilului.  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Comportament repetitiv**  (De ex., ticuri, stereotipii)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| **Comportamentul în grup** (Interacțiuni sociale)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Comunicare/Limbaj**  Vorbire activă/ înțelegerea limbajului  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Respectiv comunicare susținută (gesturi, simboluri, mijloace electronice auxiliare)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

|  |
| --- |
| **Abilități cotidiene**  De ex. traversarea străzii, afară/ în casă, în situații deosebite, utilizarea aparatelor, îmbrăcat, igienă  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

**Scutirea de clauza confidențialității**

**Prin prezenta noi\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**(numeletutorelui) **confirmăm că între angajatul Serviciului/Instituției …. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**(numele angajatului Serviciului/Instituției) **și următorii medici curanți sau terapeuți:  
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

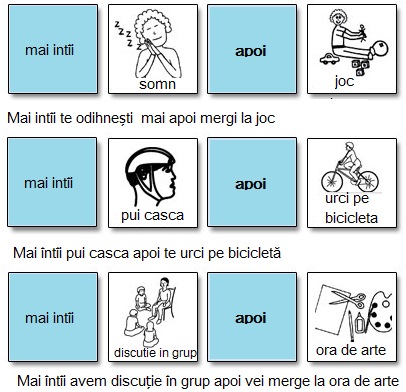
**poate avea loc schimb de informații.**

**Colaboratorul Serviciului/Instituției are dreptul accesului la dosar. Această declarație de acord este valabilă până la încheierea măsurii Serviciului/Instituției. Putem s-o retragem în orice moment.**

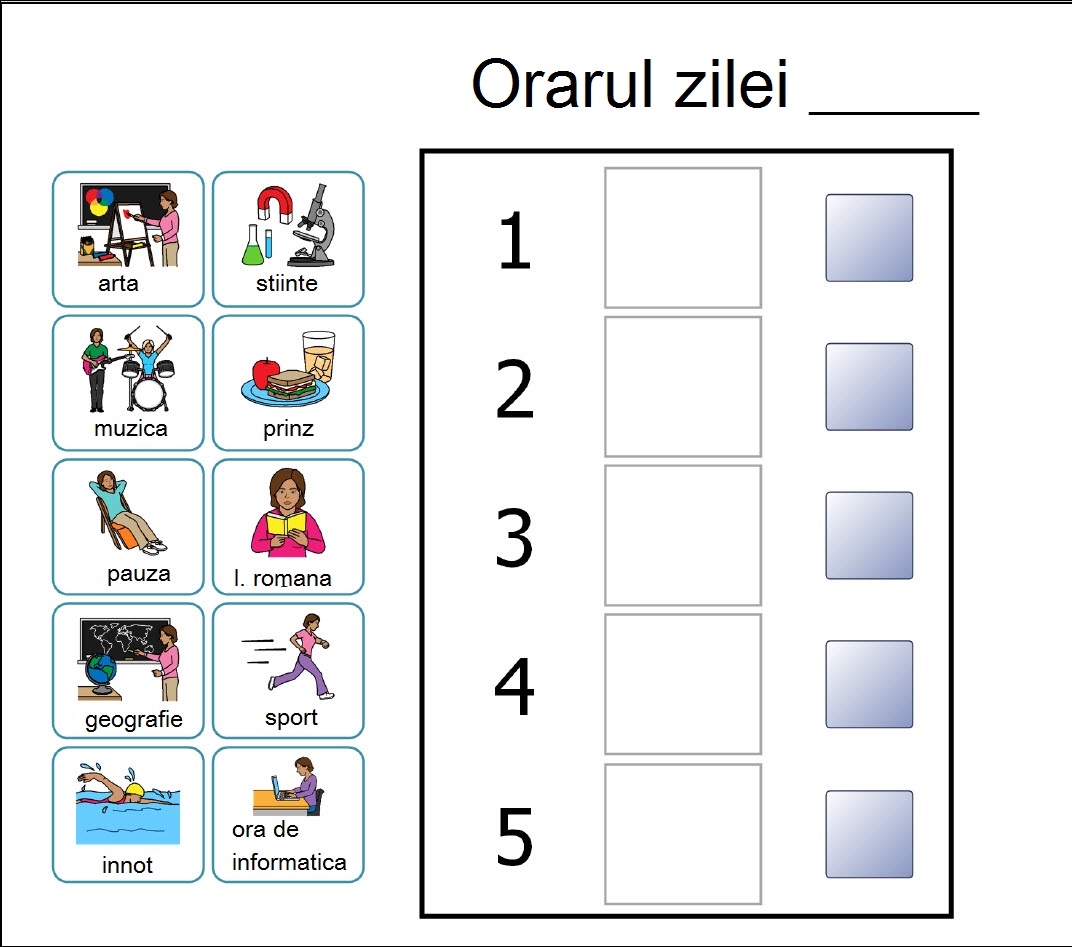
**Locul, data Semnătura tutorelui**

## ANEXA 7 – Exemple, ilustrații pentru capitolul 3

Anexa 7.A: Principiul Premack



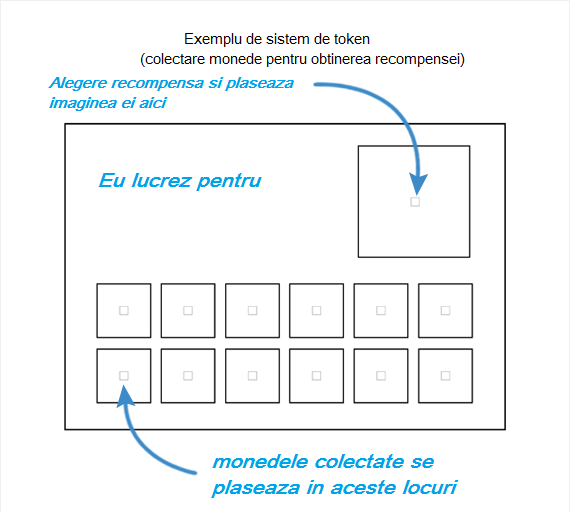
Anexa 7.B: Exemplu de orar vizual al zilei



Anexa 7.C: Orar vizual de pregătire pentru lecții (exemplu)

****

Anexa 7.D: Exemplu de sistem token

****