

BŐVÍTETT ÖSSZEFOGLALÓK A MAGYE KONFERENCIA SZAKOSZTÁLYI ELŐADÁSAIBÓL

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

²MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport

„Ha a gyerek AAK-t tanul, jobb lesz az AAK-ban” – milyen szerepet tölt be az AAK valójában?

HAVASI ÁGNES^{1,2} – STEFANIK KRISZTINA^{1,2} – GYŐRI MIKLÓS²

havasi.agnes@barczi.elte.hu

stefanik.krisztina@barczi.elte.hu

research.gyori@gmail.com

ABSZTRAKT

Háttér és cél: Komplex kommunikációs igényű gyermekek kommunikációfejlesztésében szakmailag egyértelműen támogatott módszer az augmentatív és alternatív kommunikációs (AAK) rendszerek használata, de keveset tudunk arról, hogyan használnak AAK-t autizmussal élő kiskisiskolások. Célunk ennek vizsgálata volt, az előadásban az AAK-val megvalósuló kommunikációs funkciók körére vonatkozó eredményeinket mutattuk be.

Módszer: Kutatásunkban ötvenegy, komplex kommunikációs igényű iskolás gyermek AAK-használatát vizsgáltuk iskolai és hétköznapi helyzetekben közvetlen megfigyeléssel, illetve kérdőíves adatgyűjtéssel.

Eredmények és következtetések: A kommunikáció egyszerűbb funkciói jelennek meg. Az iskolai és „mindennapos” AAK-használat jelentős különbségeket mutat, a minőségi fejlődés kimutatható.

Kulcsszavak: autizmus, komplex kommunikációs igény, augmentatív és alternatív kommunikáció

DOI: 10.52092/gyosze.2022.4.4

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Patricia Howlin (2013) címben idézett összegző felvetése arra utal, hogy az egyes kommunikációfejlesztési módszerek tanításának veszélye, hogy csak a tanítási helyzetben „működnek”, miközben céljuk egy jobb kommunikációs részvétel biztosítása. Előadásunkban a

kommunikációs funkciók felől közelítve vizsgáltuk, hogy az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) használata betölt-e valódi participációs szerepet, biztosítva a gyermekek alapvető, kommunikációhoz való jogát (ASHA, 2006; Light & McNaughton, 2015).

Autizmusban a kommunikáció területén minden esetben jelen van minőségi eltérés, az iskolába lépéskor a gyerekek legalább 20%-a nem, vagy alig beszél (Mirenda et. al, 2013), s ez kihívást jelent a mindennapi és a pedagógiai helyzetekben egyaránt. Az autizmussal élő komplex kommunikációs igényű tanulók számára a preverbális kommunikációs eszközök és az AAK-s rendszerek – melyeket a hiányzó beszéd- és kommunikációs funkciók átmeneti, vagy tartós pótlására szolgáló rendszerekként definiálunk – nyújtanak alternatívát az expresszív kommunikációban (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017; Beukelman & Mirenda, 2020). Az AAK-s rendszerek használata szakmailag egyértelműen támogatott, de keveset tudunk ma még arról, hogyan tölti be az AAK azt a szerepet, hogy az autizmussal élő emberek egyre inkább funkcionális, rugalmas kommunikációs rendszerként tudják azt használni. Noha néhány jól körülírt AAK-s eljárás különböző módszertani megközelítésekben fellelhető, ezek kevés tudományos bizonyítékkal alátámasztottak, így egyfajta „feltételező pedagógiai gyakorlatként” tekinthetünk rá (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017; Jordan, Roberts & Hume, 2019; EMMI, 2020). Korábbi, szakemberek körében (N=378) végzett hazai feltáró vizsgálatunk azt mutatta, hogy a szakemberek 56%-a használ AAK-t. A kommunikációs funkciók felől nézve ez a kutatás a kérések jelentős túlsúlya mellett sporadikusan más funkciók jelenlétét is mutatta az AAK-használatban (Havasi, Stefanik, Győri & 2017). Jelen írásban arra keressük a választ, hogy miféle kommunikációs célokra (mely funkciókra) használták az AAK-s eszközöket az általunk vizsgált gyerekek az iskolai és a mindennapi helyzetekben, s ez hogyan változott a vizsgált egy tanév alatt.

MÓDSZER

Kutatásunkban autizmussal élő, alsó tagozatos (M=8,6 év), komplex kommunikációs igényű gyermekeket (N=51) vizsgáltunk. Az AAK-használatról iskolai megfigyelésekkel és szülői, valamint pedagógusi kikérdezéssel nyertünk adatokat a 2013/14-es tanév elején és végén. **Az iskolai megfigyelésekben 3x15 percnyi videót készítettünk étkezési, szabadidős és tanulási helyzetekben,** a kommunikációs interakciókat az M-COSMIC (Clifford, Hudry, Brown, Pasco, Charman & the PACT Consortium, 2010) módosított szempontsorával elemeztük. Egy teljesebb képet adó, több kontextust átfogó és több forrásra támaszkodó kikérdezést is végeztünk, ehhez egy korábbi vizsgálatunkban a TEACCH program szempontsora (Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989) alapján kidolgozott AAK-használati kérdőívet (Havasi, Stefanik & Győri, 2017) használtuk. Az elemzéshez a szülői és pedagógusi válaszokat konszenzuáltuk. Jelen írásban a funkciókra vonatkozó eredményeket helyezük az elemzések fókuszába: az M-COSMIC három fő és kilenc alkategóriájában: viselkedésirányító (kérés, elutasítás, beleegyezés), diádikus (szociális rutin, figyelemfelhívás, visszaigazolás) és triádikus (kommentár, információkérés) funkciók; az AAK-használati kérdőív tíz kategóriájában: tárgyak elkérése, tevékenységkérés, segítségkérés, elutasítás, válaszadás, megjegyzés, információkérés, udvariassági formulák, érzelmek kifejezése, élménymegosztás.

EREDMÉNYEK

Össességében a kérdőívben 48 tanuló AAK-használati adatait elemezzük, míg az iskolai kontextusban 33 tanuló esetében figyeltünk meg összesen 513 AAK-használatot, mely az összes interakció 12%-a volt és az összes megfigyelési helyzetben megjelent.

Az *AAK-s kérdőív* eredményei szerint leggyakoribb AAK-s funkciónak a kérés alá sorolt funkciók bizonyultak: tárgyak és tevékenységek kérésre szinte mindenkinél, a kissé absztraktabb segítségkérésre pedig a tanulók 81%-ánál jeleztek a vizsgált tanév legalább egyik félévében AAK-használatot. Az elutasításra és válaszra való AAK-használat a tanulók felénél volt jelen. Érzelmek kifejezésére AAK-t a gyerekek negyede, információkérésre és élménymegosztásra összesen hat-hat tanuló alkalmazott. Udvariassági formulák és a kommentárok funkciója csak a második adatgyűjtési időszakban jelent meg 10% alatti előfordulással. Az *iskolai AAK-használatban* a viselkedésirányító funkciók az AAK-s interakciók 95%-át tették ki, minden más kategóriától jelentősen nagyobb arányban. Ennek javát (85%) kérés, ritkábban az elutasítás és beleegyezés funkciók adták. A diádikus interakciók funkcióiban összegezve az AAK-s interakciók csupán 2%-át jelentik. A viselkedésirányító funkciók használata az AAK-s interakciókban szignifikánsan magasabb mind a diádikus, mind a triádikus interakcióknál, mindkét megfigyelésben (lásd 1.táblázat).

	diádikus interakciók			triádikus interakciók		
	T	p	Z	T	p	Z
viselkedésirányítás_1 diádikus_1	>1	<,001*	-4,644	6,5	<,001*	-4,487
viselkedésirányítás_2 diádikus_2	7	<,001*	-4,559	2	,257	-1,134
				>1	<,001*	-4,546
				13	,236	-1,185

1. táblázat. Kategóriák (főfunkciók) AAK-s interakciószámának különbségei a funkciók dimenziójában az azonos méréseken belül (Wilcoxon teszt * $p < 0,05$; $N = 33$; _1-első megfigyelés_2-második megfigyelés).

Ha az eredményeket százalékos formában összesítjük, akkor elmondható, hogy az AAK-s interakciókban a funkciók kategóriáinak átlagosan a kérdőíves adatfelvételkor 27 és 42%-a jelenik meg, míg az iskolai AAK-használatban a funkciók szignifikánsan alacsonyabb arányát 19,34 és 20,7%-át használták a tanulók (első vizsgálat: $T = 38,5$ $Z = -3,4$, $p = 0,001$; második vizsgálat: $T = 23,5$ $Z = -4,09$ $p < 0,001$).

Az AAK-használat funkcióinak egy tanév alatti *változása* mentén az *iskolai AAK-s interakciók* diádikus funkciók főkategóriában szignifikáns emelkedést regisztráltunk. Az *AAK-használati kérdőív* eredményeiben nyolcvanötlet több funkcióra való AAK-használatról számoltak be a válaszadók a tanév végi adatfelvételkor, ahol jelentős a tárgy-és segítségkérés, az elutasítás és válasz funkciók növekedése (lásd 2. táblázat).

Iskolai megfigyelés (Wilcoxon teszt)			AAK-használati kérdőív (Khi négyzet próba)				
	T	p	Z		χ^2	df	p
viselkedésirányítás	202	,736	-0,337	tárgykérés	3,881	1	0,049*
diádikus interakciók	4	,035*	-2,111	tevékenységkérés	0,64	1	0,424
triádikus interakciók	13	,861	-0,175	segítségkérés	6,572	1	,010*
				elutasítás	12,765	1	<,001*
				válasz	4,366	1	,037*
				információkérés	0,119	1	,730
				érzelmek kifejezése	3,435	1	,064

2. táblázat. Az iskolai megfigyelésben és az AAK-s kérdőívben regisztrált változások különbségei a funkciók dimenziójában, (Wilcoxon teszt * $p < 0,05$; $n = 33$; Khi négyzet próba * $p < 0,05$, $n = 48$ megjegyzés: udvariassági formulák és élménymegosztás funkciók a kevés adat miatt nem elemezhetők megbízhatóan).

KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink azt mutatják, hogy az AAK jelen van a gyermekek kommunikációjában. Az összes résztvevő megtanult kérni AAK-val, ám csak sporadikusan tudunk beszámolni kérésen túli funkciók használatáról, azaz az AAK-használat, a funkciók felől vizsgálva, még nem tölti be a kommunikáció fejlődésében neki szánt rugalmas, funkcionális participációs szerepet. A „iskolai” és a „legjobb” AAK-használat jelentős különbségeket mutat, mégis hasonló mintázatok ragadhatók meg, a minőségi fejlődés pedig kimutatható. Ez az eredmény rámutat, hogy az AAK-használat sokkal több helyzetben, funkcióban, partnerrel lehetséges a mindennapi életben, s ez a rugalmasság az iskolai helyzetekben kevésbé látható, ami felhívja a figyelmet az iskolai helyzetek jobb kihasználásának szükségességére is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk a kutatásban résztvevő gyermekeknek és családjaiknak, az adatgyűjtésben résztvevő hallgatóknak, az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program, az ELTE PPK, az ELTE BGGYK és az Autizmus Alapítvány folyamatos támogatását. A konferenciárésztvételt az Autizmus Alapítvány és az ELTE BGGYK támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (2004). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication*. Technical report.
- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2020). *Augmentative Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookers Publishing, Baltimore, Maryland.
- Clifford, S., Hudry, K., Brown, L., Pasco, G., Charman, T. & PACT Consortium. (2010). The modified-classroom observation schedule to measure intentional communication (M-COSMIC): Evaluation of

reliability and validity. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 509–525.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.11.008>

- Havasi Á., Stefanik K. & Györi M. (2017). Augmentatív és alternatív kommunikációs eszközök használata autizmus spektrum zavarban – kérdőíves vizsgálat hazai szakemberek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*. 45(1), 1–25.
- Howlin, P. (2013). *Seven Decades of Autism. 1943-2013-Controversies. changing concepts. changing treatments.* Autism Europe Congress. presented in 27. sept. 2013, Budapest.
- Jordan, R., Roberts, J. M. & Hume, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of autism and education.* Sage, Melburne.
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85–96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>
- Mirenda, P., Smith I. M., Volden, J., Szatmari P., Bryson, S. E., Fombonne, E., Roberts, W., Vaillancourt, T., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E. & Thompson, A. (2013). *How Many Children with Autism Spectrum Disorder Are Functionally Nonverbal?* INSAR Konferencia. URL: <https://imfar.confex.com/imfar/2013/webprogram/start.html>
- Quill, K. A. & Stansberry Brusnahan, L. L. (2017). *Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for autism spectrum disorder.* Paul H Brookes Publishing, Baltimore.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children.* Irvington Publishers Inc., New York.

Jogszabályok

Emberi Erőforrások Minisztérium (EMMI) (2020). EüK. 12. szám EMMI irányelv 3 *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról.*