

AGNIESZKA ŁABA-HORNECKA

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6441-0717>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 20.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.08

MULTISENSORYCZNE OPOWIEŚCI JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA ZACHOWAŃ SPOŁECZNYCH DZIECI Z AUTYZMEM W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Streszczenie: Celem przeprowadzonych badań było poznanie i określenie efektywności multisensorycznych opowieści w uaktywnianiu i rozwijaniu zachowań społecznych dzieci z autyzmem. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdza się, że poprzez wykorzystanie multisensorycznych opowieści można nauczyć dzieci z autyzmem określonych norm i zasad. Głównie wyzwolić drzemiący w nich potencjał komunikacyjny, pod postacią prób nawiązywania kontaktu i utrzymania komunikacji oraz odpowiedniego reagowania na zachętę udziału w zabawie z rówieśnikami.

Słowa kluczowe: autyzm, umiejętności społeczne, zachowania społeczne, opowieści multisensoryczne.

Wprowadzenie

Dla dzieci z autyzmem braki z zakresu umiejętności społecznych są ich głównym problemem. Umiejętności społeczne rzutują na funkcjonowanie jednostek w środowiskach szkolnym oraz domowym. Wyznaczają sposób odbierania i przetwarzania informacji oraz rozumienia stanów emocjonalnych innych osób. Dotyczą również tego, jak dzieci witają się z rówieśnikami i osobami dorosłymi, ich wzajemnego pozdrawiania się, inicjowania znaczących i satysfakcjonujących kontaktów. Obejmują również sposób rozwiązywania przez nie problemów, podnoszenia motywacji i dążenia do wyznaczonego celu (Thomson i in. 2011).

Deficyty w obszarze umiejętności społecznych przyczyniają się do trudności w nawiązywaniu właściwych relacji w środowisku szkolnym, jak i poza nim (Carter i in. 2005; Łaba-Hornecka 2016). Mając na uwadze naturę tych trudności, powinno prowadzić się takie działania, które wskażą na możliwości rozwijania podłoża dla odpowiedniego dialogu i tworzenia pozytywnej relacji z najbliższymi (De Quinzio i in. 2008; Sawyer i in. 2005).

Wraz z rozwojem dzieci z autyzmem wzrasta u nich zainteresowanie kontaktami społecznymi i pojawiają się próby nawiązywania relacji z rówieśnikami. Zwielokrotniają się sytuacje, w których muszą wykazać się odpowiednim poziomem umiejętności społecznych. Stąd w pracy z dziećmi autystycznymi bardzo istotne jest skupienie się na działaniach, przy pomocy których jednostka w sytuacji problemu poszukuje różnych sposobów jego rozwiązania, doskonaląc przy tym umiejętności społeczne, aby na koniec wyjść z inicjatywą i chęcią podjęcia dialogu z rówieśnikami (Weiss, Harris 2001; Wolfberg, Schuler 1993).

Szczególne miejsce w tym przypadku zajmują zajęcia, podczas których wykorzystuje się multisensoryczne opowieści i przeróżne sensoryczne rekwizyty oraz pacynki w grupie dzieci z autyzmem w wieku przedszkolnym i uczniów szkoły podstawowej (Gena i in. 1996; Krantz, McClannahan 1998). Ich uniwersalizm polega na tym, że mogą być zastosowane w wielu przypadkach. Głównie w takich, w których nadrzędnym celem jest wyzwolenie potencjału jednostki, chęć dialogu, wglądu w zachowanie własne i innych osób. Opowieści istnieją od niepamiętnych czasów, we wszystkich kulturach, a ich przywoływanie jest przyjemną aktywnością, w którą włączeni są zarówno dorośli, jak i dzieci.

The Department for Education and Skills, DfES (Departament Edukacji i Umiejętności) definiuje multisensoryczność jako użycie w tym samym czasie wyselekcjonowanych, wizualnych i kinestetycznych modeli (Sayyed Obaid 2013).

Multisensoryczna opowieść jest zwięzłą narracją, w której element tekstu powiązany jest z odpowiednim oddziaływaniem sensorycznym. Stąd też każda opowieść ma za zadanie angażować szeroką gamę bodźców sensorycznych (Lacey 2006). Powinna być ona krótka, ograniczona do ok. 15 zdań. Każde zdanie umieszcza się na osobnej stronie wraz z dołączonym bodźcem zmysłowym, który nie tylko pomaga w eksploracji zmysłów, ale ułatwia również zapamiętywanie treści (Penne i in. 2012).

M. Alexandra Da Fonte, Lisa A. Pufpaff i Teresa Taber-Doughty (2010) sugerują, że słownictwo dobierane do multisensorycznych opowieści powinno być funkcjonalne w celu rozwijania umiejętności językowych i społecznych.

Nancy Mellon (2003) jest zdania, że opowieści tego rodzaju są skuteczne wtedy, gdy zachodzi połączenie gestu i głosu. Gesty wzmacniają wokal, ułatwiając tym samym rozumienie tekstu (McGregor 2008). Nie bez znaczenia pozostają również i inne bodźce, tj.: dotykowe, węchowe, smakowe, wzrokowe i słuchowe (Grove i in. 2010, Grove, Harwood 2013).

Manipulowanie przedmiotami w toku uczenia się zwiększa prawdopodobieństwo generowania, zapamiętania i łączenia informacji (Sayyed Obaid 2013).

Stąd też się wydaje, że multisensoryczne opowieści oprócz walorów sensorycznych stanowią mocną podstawę umożliwiającą lepsze nabywanie pojęć. Dzieci uczą się nie tylko pojedynczych słów, ale pozyskują odpowiednie struktury językowe, które mają zastosowanie w szerszym kontekście społecznym (Porrás Gonzalez 2010).

Działania oparte na wykorzystaniu multisensorycznych opowieści mogą być indywidualne lub grupowe, rozwijające poczucie identyfikacji z grupą, przynależności do niej i zachęcające do pracy na jej rzecz (Coigley 2008).

W 1993 roku Chris Fuller założył organizację charytatywną The Bag Books, która wyprodukowała wiele multisensorycznych opowieści (Fuller 2013). Głównym ich odbiorcą były osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Z czasem zakres ich odbiorców poszerzono o grono młodszych słuchaczy z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla potrzeb grupy, jak i indywidualnych odbiorców stworzono 52 opowieści. Składają się na nie duże karty z odpowiednimi elementami sensorycznymi, których dotykają osoby biorące udział w zajęciach. Czasem są to również rekwizyty dołączone do poszczególnych kart. Każda opowieść pakowana jest do pudełka albo do worka (Bag Books 2011).

Dotychczasowe badania ukazują pozytywne aspekty stosowania bodźców wielozmysłowych w celu uruchomienia zachowań komunikacyjnych w grupie dzieci z różnymi problemami (Caldwell 2007; Grove, Park 2001; Joshi i in. 2002; Mather, Goldstein 2001).

Znaczące badania podjęte zostały w Wielkiej Brytanii, Holandii i Niemczech za przyczyną organizacji charytatywnej PAMIS¹. Ukazały one skuteczność zajęć wykorzystujących multisensoryczne opowieści w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, jak i innymi problemami w uczeniu się zachowań społecznych (Lambe, Hogg 2013).

Shyamani Hettiarachchi i Mahishi Ranaweera (2013) prowadziły badania w grupie 30 dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej w szkołach ogólnodostępnych i szkołach specjalnych na Sri Lance. Głównym celem pilotażowego badania była ocena skuteczności multisensorycznych opowieści w rozwoju słownictwa u dzieci z zaburzeniami komunikacyjnymi. Scenariusz zajęć opierał się na dwóch powtarzających się historiach *Gamerala Divyelo ke giya hati* (*Jak rolnik poszedł do nieba*) – tradycyjna opowieść ludowa, a druga *Ude giya baba* (*Jak dziecko, które odmówiło jedzenia, poszło do nieba*) – popularna opowieść dla dzieci (S. Wettasinghe, za: Hettiarachchi, Ranaweera 2013). Podczas pracy dużą rolę odgrywał rym, rytuał i powtórzenia, które były wplątane w opowieści (Coigley 2008). Jako bodźce sensoryczne wykorzystano kolorowe słonie, które były wykonane z materiałów o różnej fakturze, transparentne puszki, muszle kokosowe, warzywa i owoce. Zajęcia były prowadzone przez nauczycieli, po wcześniejszym instruktażu udzielonym przez pomysłodawczynię. Uzyskane wyniki wskazały na pozytywną zmianę w otwartej komunikacji, wzrosła u dzieci uwaga i motywacja (Hettiarachchi, Ranaweera 2013).

Annet Ten Brug, Annette van der Putten, Anneleen Penne, Bea Maes i Carla Vlaskamp (2012) przeprowadziły badania w grupie 49 osób z niepełnosprawnością

1 Charytatywna organizacja założona w 1992 roku, wspomagająca osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i innymi złożonymi problemami w nauce.

intelektualną w stopniu głębokim. Wyniki, jakie uzyskały, dowodzą, że stosowanie multisensorycznych opowieści przynosi rezultaty tylko wtedy, gdy pomimo odgórnie ustalonych wytycznych co do sposobu ich prowadzenia stosuje się zasadę indywidualizacji w zależności od potrzeb jednostki.

Mimo że multisensoryczne opowieści zostały opisane jako bardzo ciekawe i obiecujące narzędzie w pracy z dziećmi z różnymi specjalnymi potrzebami, to nadal zachęca się specjalistów do działań nad ukazaniem ich skuteczności (Penne i in. 2012).

Założenia badań własnych i ich organizacja

Celem badań było poznanie i określenie efektywności multisensorycznych opowieści w uaktywnianiu i rozwijaniu zachowań społecznych dzieci z autyzmem. Zastosowaną metodą w badaniach własnych był *quasi*-eksperyment z techniką jednej grupy, z pomiarem wstępnym i końcowym. W czasie trwania eksperymentu wykorzystano program zajęć z wykorzystaniem różnych multisensorycznych opowieści adresowanych do dzieci z autyzmem.

Wyróżnioną zmienną zależną był poziom zachowań społecznych w obrębie pięciu kategorii. Ich ocenę umożliwiło odpowiednio dobrane narzędzie badawcze, tj. The TSSA – The TRIAD Social Skills Assessment 2nd Ed., we własnej adaptacji językowej. Zostało ono opracowane przez dr Wendy Stone przy Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders, Vanderbilt Kennedy Center. Przeznaczone jest do badania dzieci w przedziale wiekowym 6–12 lat. Składa się z pięciu załączników. Do badania wykorzystano załącznik 2 – z wersją dla nauczycieli.

Kwestionariusz ma prostą strukturę i może być stosowany przez każdą osobę, która zajmuje się problematyką zachowań społecznych dzieci z autyzmem w różnych sytuacjach społecznych (naturalnych oraz tych, które wywołane są dla potrzeb badania). Obejmuje pięć kategorii zachowań oraz przypisanych im umiejętności społecznych: rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych (osiem itemów), inicjowanie interakcji (jedenaście itemów), reagowanie na próby inicjowania kontaktu innych osób (pięć itemów), podtrzymywanie interakcji społecznych (jedenaście itemów) oraz ogólne społeczne kompetencje (sześć itemów).

Za wskaźniki efektywności programu zajęć z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści uznano wyniki uzyskane przez dzieci z autyzmem w obrębie następujących kategorii zachowań społecznych:

1. Rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych (osiem itemów): rozumienie mimiki oraz mowy ciała, umiejętność korzystania z mimiki twarzy i mowy ciała w celach komunikacyjnych, rozumienie, że inni mogą mieć swoje myśli i uczucia, uwzględnienie punktu widzenia innych, rozumienie i identyfikowanie tego, co sprawia, że inni czują się szczęśliwi/smutni/źli/zakłopotani/zaskoczeni.

2. Inicjowanie interakcji (11 itemów): spontaniczne próby witania się ze znanymi osobami, zapraszanie innych do zabawy, przyłączanie się do grupy bawiących się dzieci, proszenie innych o przedmioty w ich otoczeniu, zwracanie się o pomoc, rozpoczynanie rozmowy z innymi, skupianie uwagi innych na samym sobie, oferowanie pomocy, pocieszanie, przeproszenie i komplementowanie innych.
3. Reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych (pięć itemów): odpowiednie, przyjazne reagowanie na powitania, odpowiednie reagowanie na zachętę od innych przyłączenia się do wspólnej zabawy, właściwe reagowanie na pytania i próby podjęcia rozmowy zainicjowanej przez innych, pozytywne reakcje wobec komplementów płynących z otoczenia.
4. Podtrzymywanie interakcji społecznych (11 itemów): wspólna zabawa z innymi, utrzymanie rozmowy na różne tematy, np. o rzeczach, które mogą interesować innych, zachowanie zasad naprzemiennej konwersacji, utrzymanie stałego wątku rozmowy, słuchanie tego, co mówią inni oraz wykorzystanie tych informacji podczas dalszej rozmowy, utrzymanie kontaktu wzrokowego i odpowiedniego czasu podczas mówienia i słuchania, mówienie odpowiednim tonem głosu, uśmiechanie się podczas rozmowy, respektowanie osobistej przestrzeni.
5. Ogólne społeczne kompetencje (sześć itemów): zdolność do utrzymania interakcji społecznych, umiejętność inicjowania interakcji społecznych oraz odpowiedniego reagowania na próby podjęcia rozmowy przez innych, umiejętność rozumienia i wyrażania uczuć, zdolność do rozumienia punktu widzenia innej osoby, umiejętność rozumienia i korzystania z niewerbalnych zachowań (*TRIAD Social Skills Assessment, Assessing Children with Autism Spectrum Disorder*, 1998, 2010. Vanderbilt Kennedy Center, Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders. Nashville, s. 41–47).

Zmienną niezależną był program zajęć wykorzystujący opowieści multisensoryczne. Wśród tekstów znalazły się m.in. utwory Jana Brzechwy, Juliana Tuwima i Aleksandra Fredry. Starano się, aby ich temat dotyczył sytuacji z najbliższego otoczenia dzieci. Zostały one odpowiednio dostosowane do potrzeb grupy i wzmocnione przez bodźce sensoryczne. Ważne było, aby przy ich pomocy zachęcić uczestników zajęć do dyskusji.

Spotkania, a było ich 32, pogrupowano w cykle tematyczne. Każde spotkanie poświęcone było innemu utworowi.

W specjalnie przygotowanych workach umieszczony był utwór będący przedmiotem zajęć, kolorowe karty z tekstem i pacynki z różnie teksturowanymi ubrankami. Pomocne w opowiadaniu tekstów były również inne rekwizyty, np. fragment muzyczny, pojemnik z wodą, spryskiwacze, tace z piaskiem itp.

Podczas zajęć prowadzący wraz z dziećmi omawiał problem, jaki był poruszany w utworze, np. wyśmiewanie się z innych i płynące z tego konsekwencje, skutki kłamstwa i braku współpracy w grupie, brak szacunku wobec innych, niewiara we

własne możliwości, walka ze swoimi słabościami, zasady *savoir vivre*, podstawy przyjaźni itp.

Konstruując zajęcia, starano się głównie, aby założenia programu wykorzystującego multisensoryczne opowieści koncentrowały się na rozwijaniu i uaktywnieniu umiejętności społecznych dzieci z autyzmem. Poruszane podczas spotkań wątki miały rozbudzać ciekawość oraz prowokować do dyskusji.

Na początku zajęć prowadzący witał się z dziećmi, po czym sygnalizował dzieciom, co będzie tematem spotkania. Następnie odczytywał lub opowiadał tekst, wyciągając przedmioty z worka w takiej kolejności, jaką wyznaczała omawiana historia. Dzieci starały się zapamiętać wydarzenia z bajki. Czasem na prośbę uczestników czynność tę powtarzano dwukrotnie.

Po skończonej pracy dzieci same mogły zaprezentować treść bajki, wyciągając z worka przedmioty i odtwarzając wydarzenia na tyle, na ile je zapamiętały. Zdarzały się wymyślone wtrącenia w miejsce zapomnianego tekstu. Prowadzący zadawał dzieciom pytania, nawiązując do zdarzeń, jakie miały miejsce w bajce i zmierzając do wyeksponowania głównego problemu. Dzieci również mogły zadawać własne pytania. Przy pomocy różnych kreacji bohaterów oceniano ich postawy i zachowanie. Ważnym elementem zajęć była rozmowa o uczuciach. Dyskutowano, jakie emocje wzbudzały postacie z prezentowanych multisensorycznych opowieści. Prowadzący pokazywał dzieciom na kartach bohaterów z bajki, nad którą pracowały i zadawał pytania, np. jak czuje się postać na prezentowanym zdjęciu? Czy jest smutna (zła, radosna, szczęśliwa itp.). Zajęcia kończyło podsumowanie oraz sformułowanie wniosków i rad dla dzieci.

Miejszem realizacji badania było miasto Przemyśl. Z dostępnych szkół podstawowych w Przemyślu wybrano w sposób celowy uczniów z autyzmem, którzy uczęszczali do klas I–III. W badaniach łącznie udział wzięło 40 uczniów z autyzmem (dziewięcioro dziewcząt, tj. 22,5 proc., 31 chłopców, tj. 77,5 proc.). Zajęcia realizowane były w małych grupach, złożonych przeważnie z pięciorga uczestników.

Do uczestnictwa w zajęciach dzieci wybierane były przez prowadzącego. Zdarzało się, że kryterium wyboru, dokonanego samodzielnie przez dzieci, były preferencje dzieci co do osoby, z którą chciały pracować.

Zajęcie odbywały się raz w tygodniu i obejmowały dwie jednostki lekcyjne. Ważnym elementem było opracowanie zasad pracy w grupie, które były przypominane przed każdym spotkaniem i do których stosowały się dzieci. Umieszczone one były w miejscu widocznym dla uczestników spotkań. Dzieci przywoływały reguły, tj. zwracanie się do siebie po imieniu, szanowanie pracy innych, wzajemne słuchanie, respektowanie punktu widzenia innych, skupianie się na pracy i dążenie do jej ukończenia, niewyśmiewanie się z pomysłów innych, szanowanie tego, co inni mówią.

Techniką wspomagającą badania była obserwacja bezpośrednia. Na jej podstawie zebrano informacje z zakresu funkcjonowania społecznego dzieci z autyzmem. Koncentrowano się m.in. na tym, jak dzieci zachowują się w otoczeniu swoich

rówieśników. Czy potrafią rozmawiać o swoich stanach emocjonalnych oraz jak reagują na emocje, czy dostrzegają radość, smutek itp. u innych. Czy zwracają uwagę na sygnały niewerbalne. Jak się do siebie zwracają, jak rozpoczynają rozmowę, czy skupiają się na temacie/wątku rozmowy, czy wręcz przeciwnie zmieniają temat rozmowy, nie zwracając uwagi na uczucia i zainteresowania rozmówcy. Czy rozumieją zasady naprzemiennej konwersacji, jak reagują na próby przyłączenia się do zabawy oraz jak się odnoszą do zadanej im pracy.

Badania objęły dwa pomiary: początkowy i końcowy. Uczniowie dwukrotnie zostali przebadani The TSSA – The TRIAD Social Skills Assessment (2nd Ed.), we własnej adaptacji językowej. Zajęcia odbywały się przez okres ośmiu miesięcy, podczas których przeprowadzono 32 spotkania grupowe.

Dla określenia najbardziej typowych zachowań społecznych dzieci z autyzmem zastosowano test istotności różnic dla par zależnych w przypadku badania różnic między pomiarami początkowym i końcowym. W przypadku danych ilościowych obliczone zostały średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe.

Analiza wyników badań własnych

Przed rozpoczęciem zajęć grupa badanych dzieci prezentowała liczne zachowania z zakresu ubogich umiejętności społecznych, które były bardzo widoczne w grupie rówieśniczej. Dzieci najczęściej nie witały się z innymi dziećmi, nie zwracały się do siebie po imieniu. Miały problem z odczytaniem emocji oraz mowy ciała. Nie zapraszały innych do zabawy oraz miały opory w związku z przyłączeniem się do grupy bawiących się już dzieci. Nie potrafiły odpowiednio inicjować rozmowy. Gdy były już jej uczestnikiem, nie umiały skupić się na wątku przewodnim, zmieniały temat, a ich wypowiedzi były nieskładne. Jeżeli czegoś nie zrozumiały, nie zwracały się z prośbą o wyjaśnienia. Miały trudności w przekazaniu informacji w sposób zrozumiały. Nie słuchały innych, nie stosowały się do zasad naprzemiennej konwersacji, nie czekały na swoją kolejność, wyrzywały się do odpowiedzi. Podczas rozmowy unikały kontaktu wzrokowego.

Po upływie ośmiu miesięcy, czyli po okresie zajęć wykorzystujących multisensoryczne opowieści, odnotowano pozytywne zmiany w obrębie wyszczególnionych kategorii zachowań społecznych.

W tabeli 1. zestawiono średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe, wartości testu t-Studenta dla par zależnych i poziomy ich ufności dla wyniku poszczególnych kategorii zachowań społecznych uczniów z autyzmem, przed zajęciami i po zrealizowaniu zajęć.

Tabela 1. Porównanie poziomu wyjściowego „W” zachowania społecznego uczniów z poziomem końcowym „K”

Kategoria	Poziom „W”		Poziom „K”		Porównanie średnich	
	M	SD	M	SD	t°	P
Rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych	23,65	2,33	23,72	2,32	-1,778	0,083~
Inicjowanie interakcji	29,04	3,53	29,17	3,51	-1,953	0,057~
Reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych	13,52	2,53	13,72	2,68	-2,243	0,030*
Podtrzymywanie interakcji społecznych	29,17	3,51	29,36	3,46	-2,445	0,018*
Ogólne społeczne kompetencje	16,56	2,50	16,65	2,57	-2,079	0,044*

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; t° – t-Studenta; * – poziom istotności statystycznej ($p < 0,05$); ~ – zbliżone do istotności statystycznej ($0,1 > p > 0,05$).

Źródło: badania własne.

Ukazane w niniejszej publikacji badania oraz wnikliwa analiza uzyskanych wyników doprowadziły do wyszczególnienia tych kategorii zachowań społecznych, wobec których zastosowane zajęcia z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści okazały się skuteczne.

Analiza obszarów zachowania społecznego uczniów w badanej grupie ukazała, że na poziomie statystycznej istotności znajdują się trzy kategorie zachowań: reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych ($p < 0,030^*$), podtrzymywanie interakcji społecznych ($p < 0,018^*$) oraz ogólne społeczne kompetencje ($p < 0,044^*$). Na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu statystycznej istotności w kategorii: rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych ($p \sim 0,083$) oraz inicjowanie interakcji ($p \sim 0,057$), różnice między średnimi arytmetycznymi badania wyjściowego i końcowego były na korzyść tego drugiego. Powyższe wyniki wskazują na pozytywną weryfikację założonej hipotezy.

W referowanych wynikach badań warto przyjrzeć się trzem kategoriom zachowań, których wartości znalazły się na poziomie istotnym statystycznie, tj. reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych, podtrzymywanie interakcji społecznych oraz ogólne społeczne kompetencje.

Dzieci stały się otwarte na zmiany w ich otoczeniu. Zaczęły dostrzegać innych, witały się wzajemnie, a nawet sporadycznie zapraszały inne osoby do wspólnej zabawy. W potrzebie pomagały innym, oferując swoją pomoc.

Zrozumiały, że każdy ma prawo do swojego zdania, do wyrażania tego, co czuje i do wyrażania własnych myśli. Z chęcią podejmowały się zadań, które stanowiły następnie przedmiot dyskusji. Częściej niż na początku potrafiły skupić się na temacie rozmowy, zadawały pytania, słuchały, a nawet komentowały w sposób pozytywny wypowiedzi innych, dodając swoje przemyślenia i wyjaśnienia. Z czasem ich wypowiedzi były bardziej zorganizowane i składne. Podczas rozmowy zaczęły zwracać uwagę na reakcje innych i na emocje, jakie wywołują ich wypowiedzi.

Dwie pozostałe kategorie zachowania znalazły się na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu statystycznej istotności: kategoria rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych ($p \sim 0,083$) oraz inicjowanie interakcji ($p \sim 0,057$). Dzieci zaczęły słuchać i obserwować, co się dzieje w ich otoczeniu. Udzielały wypowiedzi wyjaśniających, nawzajem się słuchały, pozytywnie odnosiły się do wskazówek i sugestii innych rozmówców.

Stwierdza się również, że dzieci stały się bardziej świadome zmian w swoim zachowaniu i zachowaniu innych osób. Zwiększyła się ich wrażliwość na uczucia innych. Zaczęły dostrzegać różnice w sposobie wypowiedzi, tonie głosu, a nawet mowie ciała, w zależności od tego, czy rozmówca był smutny/radosny/zły itp. Nauczyły się werbalizowania swoich stanów emocjonalnych, rzadziej zamykały się w sobie, a częściej mówiły, co je zezłościło albo nadmiernie rozbawiło. Wzrosła ich uwaga podczas rozmowy. Zadawały pytania, a gdy rozmówca miał coś innego do powiedzenia albo prezentował inny punkt widzenia, potrafiły to zaakceptować oraz wyrazić swoje zdanie.

Powyższe wyniki korespondują z założeniami badawczymi wysuniętymi przez Hannah Young, Maggi Fenwick, Loretto Lambe i Jamesa Hogga. W toku wieloletnich badań nad skutecznością multisensorycznych opowieści w grupie dzieci i młodzieży wykazali, że przy ich wykorzystaniu można usprawnić komunikację między dziećmi. Odnotowali również pozytywne zmiany w rozwoju poznawczym, społecznym i motorycznym badanych uczniów (Young i in. 2011).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań udało się sformułować praktyczne wnioski. Eksploracje ukazały, że badana grupa dzieci z autyzmem wyróżnia się różnorodnością zachowań. Elementem je łączącym są deficyty w umiejętnościach społecznych, które rzutują na jakość zachowań społecznych.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji zajęcia, wykorzystujące multisensoryczne opowieści, w grupie dzieci z autyzmem cechuje uniwersalność i łatwość działań. W ten sposób mogą być stosowane przez rodziców, nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się na co dzień terapią dzieci z autyzmem oraz z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wyniki ukazały, że podczas zajęć grupowych z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści można nauczyć dzieci z autyzmem określonych norm i zasad,

głównie pobudzić je do komunikacji z innymi pod postacią prób inicjowania kontaktu i jego podtrzymywania oraz można nauczyć dzieci prawidłowego reagowania na zachętę do udziału w rozmowie rozpoczętej przez innych.

Multisensoryczne opowieści przez to, że są wzmacniane przez wrażenia sensoryczne, dają się łatwo zapamiętywać.

Badania w niniejszej publikacji objęły małą próbę. W przyszłości będzie można je poszerzyć o grupę kontrolną i większą liczbę uczestników.

Bibliografia

- Bag Books (2011). W: *Bag Books: Training Notes*. London: Bag Books.
- Brug A. T., Van der Putten A., Penne A., Maes B., Vlaskamp C. (2012). *Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: an analysis of the development, content and application in practice*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, nr 25, s. 350–359.
- Caldwell P. (2007). *From Isolation to Intimacy: Making Friends Without Words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Carter A. S., Davis N. O., Klin A., Volkmar F. R. (2005). *Social development in autism*. W: Volkmar F. R., Paul R., Klin A., Cohen D. (red.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, vol. 1: *Diagnosis, development, neurobiology, and behaviour*. New Jersey: John & Sons, Inc., Hoboken, s. 34–47.
- Coigley L. (2008). *What Hinders and What Helps Lis'n Tell: live inclusive storytelling*. Presentation to The London Speech and Language Therapy Special Interest Group in Autism, London: City University, s. 123–127.
- Da Fonte M. A., Pufpaff L. A., Taber-Doughty T. (2010). *Vocabulary use during storybook reading: implications for children with augmentative and alternative communication needs*. „Psychology in the Schools”, nr 47 (5), s. 514–524.
- DeQuinzio J. A., Townsend D. B., Poulson C. L. (2008). *The effects of forward changing and contingent social interaction on the acquisition of complex sharing responses by children with autism*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, nr 2, s. 264–275.
- Fuller C. (2013). *Multi-sensory stories in story-packs*. W: Grove N. (red.). *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. Abingdon, s. 305–315.
- Gena A., Krantz P. J., McClannahan L. E., Poulson C. L. (1996). *Training and generalization of affective behavior displayed by youths with autism*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, nr 29, s. 291–304.
- Grove N., Park K. (2001). *Social Cognition through Drama and Literature for People with Learning Disabilities: Macbeth in Mind*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Grove N., Harwood J., Ross V., Peacey L., Jones M. (2010). *Sharing stories of everyday life with adults and children who have severe/profound intellectual disabilities*.

- W: Prasher V. (red.). *Contemporary Issues in Intellectual Disabilities*. New York: Nova Publishers, s. 225–230;
- Grove N., Harwood J. (2013). *Storysharing: Personal narratives for identity and community*. W: *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs Transforming lives through telling tales*. London: Taylor and Francis, s. 102–110.
- Joshi R. M., Dahlgren M., Boulware-Gooden R. (2002). *Teaching reading in an inner city school through a multi-sensory teaching approach*. „Annals of Dyslexia”, nr 52, s. 229–242.
- Hettiarachchi S., Ranaweera M. (2013). „Story Boxe’s: Using a Multisensory Story Approach to Develop Vocabulary in Children Experiencing Language-Learning Difficulties”. „International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)”, vol. 4, Issue 1, March, s. 1076–1081.
- Krantz P. J., McClannahan L. E. (1998). *Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, nr 31, s. 191–202.
- Łaba-Hornecka A. (2016). *Umiejętności społeczne dzieci z autyzmem (z badań nad zastosowaniem Rozmów Komiksowych jako formy wspomagającej pracę z dziećmi z autyzmem)*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 147–158.
- Lacey P. (2006). *Inclusive Literacy*. „PMLD Link”, nr 18, s. 11–13.
- Lambe L., Hogg J. (2013). *Sensitive stories: tackling challenges for people with profound intellectual disabilities through multisensory storytelling*. W: Grove N. (red.). *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. Abingdon: Routledge, s. 86–94.
- Mather N., Goldstein S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McGregor K. (2008). *Gesture supports children’s word learning*. „International Journal of Speech-Language Pathology”, nr 10 (3), s. 112–117.
- Mellon N. (2003). *Storytelling and the Art of the Imagination*. Cambridge: Yellow Moon Press.
- Penne A., Brug A., Putten A., Vlaskamp C., Maes B. (2012). *Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 52 (2), s. 167–178.
- Porras Gonzalez N. I. (2010). *Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language*. „Profile Issues in Teachers’ Professional Development”, vol. 12, nr 1, s. 95–106.
- Sawyer L. M., Luiselli J. K., Ricciardi J. N., Gower J. L. (2005). *Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation*. „Education and Treatment of Children”, nr 28, s. 1–10.

- Sayed Obaid M. A. (2013). *The Impact Of Using Multi-Sensory Approach For Teaching Students With Learning Disabilities*. „Journal of International Education Research”, first quarter, vol. 9, nr 1, s. 75–82.
- Thomson K., Walters K., Martin G. L., Yu C. T. (2011). *Teaching Adaptive and Social Skills to Individuals with Autism Spectrum*. W: Matson J. L., Sturmey P. (red.). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York–London: Dordrecht Heidelberg, s. 339–354.
- TRIAD Social Skills Assessment, Assessing Children with Autism Spectrum Disorder* (1998, 2010). Nashville: Vanderbilt Kennedy Center, Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders.
- Weiss M. J., Harris S. L. (2001). *Teaching social skills to people with autism*. „Behavior Modification”, nr 25, s. 785–802.
- Wolfberg P., Schuler A. L. (1993). *Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 23, s. 467–489.
- Young H., Fenwick M., Lambe L., Hogg J. (2011). *Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes*. „European Journal of Special Needs Education”, nr 26 (2), s. 127–142.

MULTISENSORY STORIES AS A TOOL TO SHAPE SOCIAL BEHAVIOR IN EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM

Abstract: The aim of this study was to recognize and determine the effectiveness of multi-sensory stories in activating and developing social behavior in children with autism. As a result of the research it can be stated that through the usage of multisensory stories we can teach children with autism specific norms and principles. Mainly, we can unleash their communication potential, in the form of attempts to establish contact and maintain communication as well as to respond appropriately to the encouragement to play with their peers.

Keywords: autism, social skills, social behavior, multisensory stories.

Agnieszka Łaba-Hornecka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorka monografii: *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz publikacji z zakresu terapii dzieci z niepełnosprawnością* (2011). Zainteresowania naukowe: zachowania przystosowawcze dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, autyzm, biblioterapia. Adres do korespondencji: Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów. Adres e-mailowy: alaba@ur.edu.pl.