

MAGDALENA WOŹNIAK

UCZNIOWIE ZE SPEKTRUM AUTYZMU
W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ
ANALIZA TRUDNYCH ZACHOWAŃ

Idea kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych wymusza na nas zmianę w podejściu do problematyki niepełnosprawności. Nowy model wymaga zindywidualizowanego spojrzenia na jednostkę o wielorakich potrzebach. W sposób indywidualny winniśmy patrzeć nie tylko na rozwój dziecka, realizowanie przez niego programu kształcenia oraz współpracę z rodziną. Zastana sytuacja edukacji włączającej kładzie nacisk na zmianę postrzegania jego zachowania, które niejednokrotnie wymaga od nauczycieli przygotowania oraz kompetencji z zakresu pedagogiki specjalnej oraz związanych z nią różnorodnych metod reagowania na sytuacje trudne. Konieczne wręcz wydaje się spojrzenie na ucznia, polegające na zwróceniu uwagi na jego indywidualne, zmienione dysfunkcjami potrzeby. Pociąga to za sobą podejmowanie określonych działań przeciwdziałających społecznej stygmatyzacji. Edukacja włączająca oznacza, że do odpowiednio przygotowanych szkół ogólnodostępnych mają prawo uczęszczać zarówno dzieci pełnosprawne, jak i ich niepełnosprawni rówieśnicy. Rodzące się pytanie dotyczy nie tyle zasadności edukacji włączającej, warto jednak zastanowić się nad tym, czy polska szkoła jest w pełni przygotowana na nowo zaistniałą sytuację, która stała się w systemie polskiej edukacji faktem.

Trudny uczeń jest określeniem charakteryzującym dziecko nieprzystosowane społecznie, które nie poddaje się oddziaływaniom wychowawczym. Na podstawie badań empirycznych przez N. Haversa zostały wyróżnione 4 odmiany nieprzystosowania. Pierwsze to zachowanie agresywne, przejawiające się agresją fizyczną lub słowną. Drugie to zachowanie powściągliwe, które wyraża się poprzez lęk

Mgr MAGDALENA WOŹNIAK – Katedra Pedagogiki Rodziny, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: magdalena_wozniak@vp.pl

oraz izolację od otoczenia społecznego. Trzecie to zachowanie niedojrzałe, którego charakter jest nieadekwatny w stosunku do okresu rozwojowego ucznia. Czwarte to zachowanie delikwentne, którego przejawem są poważne wykroczenia przeciwko normom moralnym (Okoń, 2007, s. 438).

Współcześnie widoczny jest wzrost liczby dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zwiększa się również liczba dzieci posyłanych do szkół ogólnodostępnych z różnorodnymi dysfunkcjami. Zjawisko obserwujemy już od lat 90. W roku szkolnym 1995/1996 w szkołach ogólnodostępnych z edukacji szkolnej korzystało 9769 uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, a w roku 2006/2007 była to już liczba 45 529 uczniów (Lis-Kujawski, 2008, s. 21). Obecna sytuacja prawna oraz prezentowane stanowisko Ministerstwa Edukacji kładzie nacisk na udzielenie odpowiedniego wsparcia dzieciom z różnorodnymi trudnościami. Zapisem to potwierdzającym jest 6 punkt pośród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018 o następującej treści: „podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty” (Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018).

Znaczącym momentem w dziedzinie polskiej edukacji było ratyfikowanie Konwencji osób niepełnosprawnych ONZ w roku 2012, co skutkowało wdrożeniem jej zaleceń na terenie naszego kraju. Wprowadzenie zmian nastąpiło zgodnie z postulatem mówiącym o potrzebie uznania edukacji włączającej jako najbardziej optymalnej formy nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.

W niniejszym artykule uwaga zostanie skupiona na analizie zaburzeń zachowania wynikających z trudności rozwojowych ze spektrum autyzmu. Problem trudnych zachowań zostanie rozwiązany z wyakcentowaniem zagadnień edukacji włączającej, jak również charakterystyki funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu.

1. NIEGRZECZNE DZIECKO TO ŹLE WYCHOWANE DZIECKO CZY DZIECKO Z TRUDNOŚCIAMI ROZWOJOWYMI?

Nieodpowiednie zachowania stają się coraz powszechniejszym zjawiskiem, wręcz rzeczywistością większości szkół ogólnodostępnych. Wraz z reformą szkolnictwa i wdrażaniem do systemu szkolnictwa edukacji włączającej, polskie szkoły stanęły przed wyzwaniem sprostania nowym realiom rzeczywistości. Wraz z upływem czasu okazuje się, iż wyzwanie to zostało rzucone nie tylko gronu pedagogicznemu danej szkoły, ale również rodzicom i uczniom. W polskim

społeczeństwie, choć nie tylko, wzrasta liczba dzieci niepokojących nieprawidłowymi formami zachowań. Zjawisko zaburzeń zachowania można analizować z punktu widzenia wielu czynników. Zachowania trudne w literaturze naukowej występują pod kilkoma, różnorodnymi nazwami: zachowania odbiegające od normy (*Aberrant behaviors*), nieadaptacyjne (*Maladaptive*), zakłócające (*Disturbed*), nadmierne (*Excessive*) oraz problemowe (*Problem*). Owe terminy używane są zamiennie, jednakże termin zachowań trudnych jest najczęściej używanym. Możemy je zatem charakteryzować jako działania anormalne, których nasilenie bądź częstotliwość, jak również czas ich trwania, mogą powodować niebezpieczeństwo fizyczne osoby angażującej się w nie i osób postronnych. Omawiane zachowania wpływają na codzienne funkcjonowanie, są one w stanie powodować ograniczony sposób uczenia się i przyswajania wiedzy zarówno przez osobę je przejawiającą, jak i osoby z nią przebywające. Rzeczą istotną jest fakt, iż nie są to zachowania incydentalne, ale są stałymi wzorcami zachowań. Zachowania trudne nie są wyłącznie prezentowane przez osoby o zaburzonym rozwoju, aczkolwiek w populacji osób z dysfunkcjami są do nawet trzech razy częstszym zjawiskiem (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012, s. 172-173).

Oceniając dane zachowanie, należy zwrócić uwagę na kontekst społeczny, czyli na to, czy zachowanie w danej sytuacji należy uznać za właściwe czy też nie. Pośród zachowań trudnych mających wpływ na sytuację szkolną należy w szczególności wymienić agresję fizyczną i werbalną, autoagresję, unikanie lekcji, niestosowanie się do wymagań, zachowania stereotypowe i rytualistyczne oraz inne zachowania zakłócające. Uczniowie mogą prezentować więcej niż jeden rodzaj zachowania trudnego. W literaturze przedmiotu opisywane są zmienne, które mogą być związane z występowaniem zachowań niepożądanych, a do nich zaliczyć można: wiek, płeć, specyficzne syndromy lub zaburzenia, funkcjonowanie intelektualne, sprzężona niepełnosprawność, jak również miejsce przebywania. Pierwszą zmienną jest wiek. Badania dowodzą, iż liczba zachowań trudnych rośnie wraz z wiekiem, którego szczyt nasilenia występuje pomiędzy 15 a 35 rokiem życia. Drugą zmienną jest płeć. Wyniki badań wskazują na to, iż zachowania trudne inicjowane są znacznie częściej przez osoby płci męskiej. Wiele badań wskazuje na silną korelację zachowań trudnych ze specyficznymi syndromami lub zaburzeniami. Spora część wyników wskazuje także na fakt, że osoby niepełnosprawne intelektualnie prezentują znacznie więcej zachowań agresywnych w odróżnieniu do osób pozostających w normie intelektualnej. Przedostatnią korelacją wartą uwagi jest sprzężona niepełnosprawność. Badania dowodzą, że na zachowania trudne mają wpływ uwarunkowania biologiczne, takie jak choroba,

ból czy lekarstwa. Dowiedziono, że zapalenie ucha środkowego może mieć wpływ na liczbę zachowań polegających na uderzaniu głową oraz wkładaniu różnorodnych przedmiotów do uszu. Częstym wyjaśnieniem jest uzasadnienie uznawania autoagresji jako sposobu redukcji bólu oraz zmiany źródła jego przemieszczenia. Zostały także poparte naukowo inne wskazania, mówiące o tym, że występujące infekcje (zapalenie dróg moczowych, gardła, zatok, alergię, bóle głowy, zaparcia oraz inne schorzenia) mogą wpływać na powstawanie zachowań autoagresywnych. Ostatnią zmienną jest ta świadcząca o tym, że na liczbę zachowań trudnych ma również wpływ miejsce przebywania danej osoby (Zielińska, 2012, s. 26-37).

Zachowania niepożądane to ważny problem, z którym przyszło borykać się wielu nauczycielom na całym świecie. Chcąc podjąć krok ku zgłębieniu zjawiska zachowań trudnych w szkole, warto powołać się na teorie będące próbą wyjaśnienia przyczyn ich powstawania. Pośród teorii leżących u podstaw, znaczącą wagę mają te wypływające z podwalin analizy behawioralnej oraz teorii neurobiologicznych. Poniżej zostaną przedstawione hipotezy, które mają swe uzasadnienie w szeregu badań. Pierwsza: zachowanie niepożądane jest wyuczonym zachowaniem, będącym pod kontrolą wzmocnień pozytywnych. Druga: zachowania trudne jako nabyte są wynikiem uniknięcia bodźca awersyjnego. Trzecia: zachowanie niepożądane to sposób dostarczenia bodźców (Zielińska, 2012, s. 38-39).

2. DZIECKO ZE SPEKTRUM AUTYZMU W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ

Autyzm jest jednym z najpowszechniejszych i najczęściej diagnozowanych zaburzeń rozwojowych. Wyraźne symptomy zaburzeń autystycznych najczęściej uwidaczniają się w późnym wieku niemowlęcym. Osiemnasty miesiąc życia dziecka jest okresem krytycznym dla rozwoju analogicznie do przełomu wieku dojrzwania. Prawidłowo rozwijające się dziecko w ten wiek wchodzi jako jednostka społeczna wyposażona w podstawowe kompetencje społeczne. Objawiają się one poszukiwaniem spojrzeń innego człowieka, odpowiadaniem na uśmiech, przejawiając tym samym szereg zachowań przywiązaniowych. Dziecko o adekwatnym do wieku rozwoju umie sygnalizować swoje potrzeby, jak również potrafi wyrazić sprzeciw bez używania w tym celu szarpania czy krzyków. Współdziała z dorosłymi podczas czynności pielęgnacyjnych i w trakcie zabaw. Dysponując zakresem kompetencji społecznych, staje się gotowe do uczenia się oraz dzielenia się z innymi swoimi przeżyciami. W przypadku załamania rozwoju,

w okresie rewolucji osiemnastego miesiąca poprzez ujawnienie się objawów spektrum autyzmu, nadrzędnym celem terapii staje się odbudowanie kompetencji społecznych. W sytuacji, kiedy w życiu dziecka nie nastąpił okres prawidłowego rozwoju, terapia winna dążyć do ich ukształtowania (Olechnowicz, Wiktorowicz, 2013, s. 9-10).

Dzieci autystyczne, zanim zostały opisane w literaturze fachowej, a ich zaburzenie ujęte w medyczną terminologię, były obiektem fantastycznych opowieści. Niektóre z legend poruszające kwestie jednostek „podmienionych”, dzieci-elfów, prawdopodobnie opisywały przypadki autyzmu. Przekazywano w opowieściach historie szczęśliwych, spełnionych rodziców z posiadania zdrowego dziecka, które pewnego dnia stawało się inne, gdyż w jego zachowaniu pojawiała się coś, co przeczyło ludzkiej naturze. Negatywną przemianą obarczano elfów, które będąc zazdrosne, zabierały dziecko podstawiając „dziecko-elfa” (Mihilewicz, 2010, s. 36).

Słowo „autyzm” swój początek wzięło od greckiego słowa: *autos* – oznaczającego „sam”. Medyczny termin został wprowadzony do dziedziny psychiatrii przez lekarz Eugeniusza Bleudera w roku 1912, w celu określenia jednego z centralnych objawów schizofrenii. Obecnie autyzm analizowany jest jako rozległe zaburzenie neurorozwojowe, pojawiające się przed trzydziestym szóstym miesiącem życia. Uczniowie ze spektrum autyzmu należą do zróżnicowanej grupy funkcjonowania społecznego, intelektualnego oraz komunikacyjnego (Wrona, 2010, s. 216-220).

2.1. Funkcjonowanie społeczne osób autystycznych

Badacze zajmujący się problematyką autyzmu zwracają uwagę na nieprawidłowości w zakresie rozwoju społecznego jako najbardziej charakterystycznego symptomu omawianego zaburzenia. Biorąc pod uwagę fakt, iż specyficzność zaburzeń relacji społecznych stanowi zasadniczy element zaburzeń autystycznych, to funkcjonowanie społeczne osób ze spektrum autyzmu może być bardzo zróżnicowane. Patricia Howlin opisuje dwa zasadnicze obszary zaburzeń przebiegu procesu socjalizacji dzieci autystycznych. Pierwszym z nich są nieprawidłowe kontakty z dorosłymi. Charakterystyczny jest brak okazywania oznak przywiązania emocjonalnego, nieróżnicowanie własnych zachowań w stosunku do rodziców i innych dorosłych, unikanie kontaktu fizycznego oraz wzrokowego. Obserwowalny jest ogólny negatywizm. Drugim obszarem są relacje z rówieśnikami. Charakterystyczna jest niechęć do brania udziału we wspólnej zabawie, nieinicjowanie kontaktu z innymi dziećmi oraz brak zdolności do naprzemiennego

udziału w interakcji. Pierwsze cechy świadczące o zaburzeniach w kontaktach społecznych uwidaczniają się dość wcześnie. Dziecko autystyczne może nie chcieć wyciągać rączek do mamy, preferując wielogodzinne, samotne leżenie w łóżeczku. Często może nie przejawiać takich symptomów zadowolenia, jak uśmiech. W przypadku oddalenia się rodziców może nie wykazywać oznak niezadowolenia z tego powodu. Powyższe cechy są charakterystyczne dla wczesnych postaci autyzmu, mających swój początek przed 12 miesiącem życia. Izolacja dziecka staje się szczególnie widoczna pomiędzy 3 a 5 rokiem życia, stając się jednocześnie źródłem stresu rodzicielskiego. Dziecko autystyczne nie dąży do rozszerzenia zakresu doświadczeń i umiejętności społecznych w kontaktach z rówieśnikami. Warto podkreślić, że tym samym nie realizuje najważniejszego zadania rozwojowego pomiędzy 3 a 5 rokiem życia. Dzieci, u których prawidłowo przebiega rozwój, zabawa ewaluuje od prostych zabaw w samotności, poprzez aktywności równoległe do zabaw symbolicznych z innymi dziećmi. Jednostki ze spektrum autyzmu preferują zabawę w samotności. Niejednokrotnie postukują zabawkami, wprawiając je w ruch wirowy bądź wkładając je do rozmaitych miejsc. W zabawie rzadko korzystają z lalek czy pluszowych misiów, wybierając zdecydowanie objekty mechaniczne. Dodatkowo, ich ograniczone zdolności w zakresie naśladowania wpływają na możliwość nawiązania kontaktu z innymi rówieśnikami. Postrzeganie dzieci autystycznych jako osób wykazujących obojętność wobec innych ludzi, może być spowodowana zaabsorbowaniem dzieci autystycznych czynnościami stereotypowymi (Bobkowicz- Lewartowska, 2011, s. 51-55).

Jednym z najbardziej charakterystycznych objawów typowych dla autyzmu uznaje się zaburzenia kontaktu wzrokowego. Stopień jego nasilenia jest zróżnicowany. Polega on na trudnościach w patrzeniu innym prosto w oczy w celu utrzymania prawidłowego kontaktu wzrokowego. Dotyczy to także umiejętności odczytania wyrazu oczu oraz wyrażania spojrzeniem odczuć niezrozumiałych dla osób z autyzmem. Badania nad kontaktem wzrokowym były prowadzone przez następujących badaczy: Philips, Simon Baron-Cohen, Michael Rutter. Polegały one na przerywaniu dziecku zabawy poprzez przetrzymywanie jego rąk. Eksperyment pozwolił na wysunięcie wniosku, iż dzieci rozwijające się prawidłowo bądź z niepełnosprawnością intelektualną reagowały na badacza spojrzeniem pełnym zdziwienia, szukając w zachowaniu dorosłego wyjaśnienia dla nieoczekiwanego zachowania przerywającego prowadzoną czynność. Dzieci autystyczne podczas badania patrzyły na własne ręce bądź zabawkę, lub próbowały doprowadzić do wyswobodzenia się. Badania prowadzone nad problematyką kontaktu

wzrokowego dowodzą, iż istnieje związek pomiędzy zdolnościami dzieci do wskazywania innym osobom interesujących obiektów i podążania wzrokiem za przedmiotami obserwowanymi przez inne osoby a rozwojem językowym. Wykazano także, że zaledwie co trzecie autystyczne dziecko prawidłowo lokalizowało obiekt, o którym ktoś mówił, co wymagało podążania za wzrokiem mówcy (Pisula, 2012, s. 38-39).

2.2. Komunikacja osób autystycznych

Autorzy podejmujący problematykę autyzmu zwracają uwagę na obniżony poziom komunikacji u jednostek autystycznych. Badania epidemiologiczne dowodzą, iż połowa populacji nie mówi lub nie komunikuje się w sposób jasny. Już pod koniec lat 60. pojawiła się teza, że mowa jest zaliczana do sfery determinującej rozwój kontaktów społecznych oraz procesów poznawczych. W literaturze znajdujemy pogląd na to, iż mowa dzieci autystycznych jest upośledzona niejako w sposób dwojaki: po pierwsze – nierzadko rozwój mowy bywa opóźniony, po drugie – pojawiają się znaczące problemy z wykorzystaniem nabytych umiejętności komunikowania się. Komunikacja niewerbalna dotyczy ekspresji i rozumienia komunikatów wyrażonych poprzez mimikę, gestykulację czy postawę ciała. Celem jej jest podtrzymanie komunikacji słownej. U dzieci ze spektrum autyzmu dostrzegamy trudności zarówno w wyrażaniu, jak i odczytywaniu komunikatów pozawerbalnych. Tendencją jest także znikoma ilość używanych gestów służących kompensacji zachowań o charakterze werbalnym. U jednostek autystycznych przeważają jedynie gesty proste, instrumentalne, mające za zadanie zakończenie bądź uniknięcie interakcji. Odnotowuje się za to sporo zachowań, którym towarzyszy szereg ruchów głowy i ramion, poruszanie szczękami, kręcenie głową i zgrzytanie zębami. Występowanie środków niewerbalnych przybiera postać autostymulacyjną, do której zaliczyć można balansowanie własnym ciałem. Innym zaburzonym aspektem w komunikacji pozawerbalnej są zakłócenia prozodyczne wypowiedzi. Zaliczyć do niej należy: brak odpowiedniej intonacji i modulacji głosu. Wypowiedzi niejednokrotnie są monotonne, daleki od normy jest ton głosu i rytm wypowiedzi. Widoczny jest także brak płynności mowy, skandowanie oraz przerwy. Pomimo tego, iż mimika dzieci autystycznych posiada mały zakres możliwości, to przeważa w niej ilość nagromadzonych negatywnych emocji (Bobkowicz- Lewartowska, 2011, s. 57-63).

2.3. Rozwój poznawczy

W latach 90. badacze (Uta Frith, Alan Leslie, S. Baron-Cohen) próbowali scharakteryzować specyficzne deficyty poznawcze. Postawiono hipotezę, iż dzieci autystyczne mogą przejawiać zaburzone zdolności w wyobrażaniu sobie stanów umysłowych, takich jak pragnienia, intencje czy przekonania, będące elementami rozwoju teorii umysłu. Uznano, że rozwój teorii umysłu jest osiągnięciem rozwojowym charakterystycznym dla pierwszego roku życia, niezbędnym do przewidywania jak i rozumienia większości ludzkich zachowań. Autor teorii umysłu, Baron-Cohen, uważa, iż u osoby niemającej teorii umysłu świat społeczny może wydawać się chaotyczny i niezrozumiały. Może prowadzić, jego zdaniem, do całkowitego wycofania się bądź traktowania innych przedmiotowo. Testem hipotezy okazała się adaptacja eksperymentu stworzonego przez Heinza Wimmera i Josefa Pnera, zajmujących się psychologią rozwojową. Badanie, o nazwie „Sally-Ann”, było historyjką przedstawioną przez kukielki, zaadresowaną w swojej formie do dzieci autystycznych, z zespołem Downa oraz dzieci pozostających w normie rozwojowej. Test nie wymagał ekspresji werbalnej, prawidłowe rozwiązanie testu historyjki obrazkowej wymagało od dziecka osiągnięcia wieku umysłowego na poziomie 4 roku życia. Prawidłowej odpowiedzi, a mianowicie: Sally będzie szukała kulki tam, gdzie ją zostawiła (tzn. w koszyku), udzieliło 86% dzieci z zespołem Downa i 85% jednostek pozostających w normie rozwojowej. W odniesieniu do dzieci autystycznych jedynie 20% dzieci udzieliło poprawnej odpowiedzi, pomimo faktu, iż w populacji osób ze spektrum autyzmu wiek umysłowy był wyższy w odniesieniu do pozostałych grup badawczych. Autorzy adaptacji testu w stosunku do dzieci autystycznych doszli do wniosku, że osiowe objawy autyzmu spowodowane są biologicznie uwarunkowanym deficytem poznawczym, który przejawia się w zaburzonym rozwoju teorii umysłu. Uznany on został za względnie stały w populacji osób z autyzmem i stosunkowo niezależny od ich umiejętności poznawczych. Nie dostrzeżono tym samym dowodów na to, iż deficyt teorii umysłu bywa skorelowany z innymi zdolnościami poznawczymi, takimi jak spostrzeganie, różnicowanie czy pamięć, co może dowodzić temu, iż omawiany deficyt jest charakterystyczny dla całościowego zaburzenia, jakim jest autyzm (Bobkowicz-Lewartowska, 2011, s. 64-68).

3. JAK MOŻE POMÓC NAUCZYCIEL?

Uczniowie ze spektrum autyzmu przejawiają trudności z uważnym słuchaniem mowy. Nieocenioną pomocą ze strony nauczyciela może okazać się skupianie na wyraźnym wypowiedaniu najważniejszych kwestii. Dzieci autystyczne mogą być nadwrażliwe na dźwięk, dotyk, smak czy zapach. Ważne staje się dostosowanie ich środowiska do stanu odpowiadającego ich rozwojowi i potrzebom. Poza nadwrażliwością, autystyczne dzieci mogą się charakteryzować wysokim progiem odporności na ból, co powinno skłaniać do szczególnego ich nadzoru podczas zabaw i innych aktywności. W objęciu wsparciem ważne jest skupienie się na ich mocnych stronach. Pozytywnym akcentem w umożliwieniu dziecku funkcjonowania w szkole dostosowanej do jego możliwości jest danie szansy dziecku na wejście w rolę, z której będzie w stanie się dobrze wywiązywać zarówno w szkole, jak i w domu (O' Regan, 2005, s. 38-39).

Zróżnicowane spektrum objawów autystycznych implikuje konieczność zindywidualizowanego podejścia zarówno nauczycieli, jak i specjalistów. Ścieżka edukacyjna dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju winna być planowana według indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz wsparcia udzielanego przez specjalistów przygotowanych do pracy z tym zaburzeniem. Ważnym aspektem jest właściwa organizacja pracy w klasie szkolnej, w której dziecko się uczy (Czarnocka, 2016, s. 123).

Jedną z form oddziaływania mających wpływ na poprawę życia osób autystycznych jest terapia behawioralna. Omawiana terapia jest blisko związana z gałęzią psychologii o nazwie „stosowana analiza zachowania”. Zajmuje się ona tworzeniem i wykorzystaniem procedur wyprowadzonych z praw determinujących zachowanie, w celu poprawienia społecznie istotnych zachowań (Suchowierka, Ostaszewski, Bąbel, 2012, s.14-15). Zachowania trudne, do których należy zaliczyć: agresję, autoagresję, stereotypie czy niszczenie mienia, są prezentowane przez osoby z różnorodnymi rodzajami zaburzeń, jednak najczęściej występują one wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ze spektrum zachowań autystycznych. W przypadku dzieci autystycznych wynikające z zaburzonego rozwoju deficyty w sferze komunikacji, umiejętności społecznych oraz zachowań adaptacyjnych zwiększają ryzyko wystąpienia niepożądanych reakcji. Jednakże połączenie zaburzenia autystycznego z niepełnosprawnością intelektualną skutkuje zwielokrotnionym ryzykiem pojawienia się zachowań niepożądanych. Tego typu zachowania w znaczący sposób wpływają na jakość życia osób z autyzmem i ich rodzin, nauczycieli oraz innych uczniów (Suchowierka, Ostaszewski, Bąbel, 2012, s.171).

Nie zawsze dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu umieszczane jest w restrykcyjnym środowisku, tj. szkole specjalnej. Często takie dziecko uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej, która nierzadko nie jest przygotowana na sprostanie oczekiwaniom rodziny, stąd wyraźnie zarysowuje się tutaj pole pracy dla pedagoga specjalnego.

Fakt, że dzieci autystyczne powinny uczęszczać do szkoły, nie podlega dyskusji, warto jednak podkreślić cele. Pierwszym z nich winno być nabycie przez jednostkę podstawowych umiejętności w zakresie programu nauczania przedmiotów, drugim jest wykorzystanie uspołeczniającego wpływu szkoły na dziecko (Komender, Jagielska, Bryńska, 2012, s.102).

W tym miejscu należy poświęcić nieco uwagi nauczycielom i trudnościom, z jakimi borykają się podejmując pracę z dzieckiem autystycznym. Można je wyczytać z badań przeprowadzonych wśród 57 nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych oraz włączających, mających doświadczenia nauczania dzieci ze spektrum autyzmu (Antonik, 2015, s. 148-149). Celem badań była diagnoza trudności w procesie nauczania oraz badanie poziomu subiektywnie odczuwanych utrudnień. Badania ankietowe przeprowadzone zostały na terenie 14 poznańskich szkół w roku 2014, podczas których zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Dane uzyskiwano za pomocą kwestionariusza ankiety, sporządzonego na potrzeby badań. Celowy dobór próby został wyznaczony przez określone kryteria. W celu przeprowadzenia badań zostało skonstruowanych 19 trudności nauczycieli, wynikających z czynników związanych z cechami ucznia z autyzmem lub z Zespołem Aspergera. Są one następujące:

1. słaba motywacja ucznia do podejmowania oczekiwanych aktywności na lekcjach;
2. trudności w zachęceniu ucznia do brania udziału w proponowanych aktywnościach;
3. dziwne, obsesyjne, stereotypowe zachowania ucznia utrudniające mu uczenie się;
4. problemy związane z komunikacją z uczniem;
5. zachowania agresywne i autoagresywne;
6. hiperaktywność i impulsywność zachowań ucznia;
7. niepodporządkowywanie się zasadom panującym w klasie przez ucznia;
8. trudności dziecka dotyczące integracji dziecka z rówieśnikami;
9. nieakceptowanie zmian w środowisku i związane z tym trudności adaptacyjne ucznia;
10. niski poziom koncentracji i duża rozpraszalność uwagi ucznia;

11. niebranie przez dziecko pod uwagę perspektywy innych osób, robienie wszystkiego „po swojemu” bez uwzględnienia wpływu własnych działań na inne osoby;
12. nieprzewidywalność zachowania ucznia;
13. zachowania niepożądane dezorganizujące lekcję i przeszkadzające w nauce prezentowane przez ucznia;
14. nieumiejętność dzielenia się emocjami i adekwatnego okazywania uczuć wobec innych osób przez ucznia;
15. brak tzw. wspólnych momentów z uczniem, czyli chwil obustronnego zrozumienia i zaangażowania w jedną czynność;
16. trudności w rozpoznawaniu czyichś stanów emocjonalnych na podstawie mowy ciała i tonu głosu;
17. brak lub nietypowa ekspresja bardziej złożonych emocji, takich jak np. podekscytowanie, duma czy wstyd, utrudniająca komunikację z uczniem;
18. utrudniające komunikację trudności ucznia w rozumieniu wyrażen idiomatycznych czy przenośnych;
19. ograniczona zdolność ucznia do generalizacji umiejętności, skutkująca koniecznością wielokrotnego powracania do raz przerobionych zagadnień (Antonik, 2015, s. 148-149).

Powyższe przytoczenie miało za zadanie nie tylko przedstawienie części metodologicznej autorki badań, ale również uświadomienie, jakich trudności mogą spodziewać się nauczyciele uczniów ze spektrum autyzmu.

Probleмами występującymi najczęściej są trudności w obrębie niewystarczającej motywacji ucznia do brania udziału w proponowanych przez nauczyciela aktywnościach podczas lekcji. Zaburzenia w obrębie funkcji wykonawczych zdeterminowane przez zmiany strukturalne mózgu powodują, iż uczniowie ze spektrum autyzmu mają trudności z płynnym przechodzeniem z jednej czynności w drugą. Jednym z poważniejszych problemów występujących u 38,6% osób badanych jest niski poziom koncentracji oraz duża rozpraszalność uwagi. Zaburzenia te utrudniają uczniom autystycznym kontrolowanie swoich zachowań w sposób adekwatny do sytuacji. Uniemożliwiają również dostosowywanie się do dynamicznie zmieniającej się sytuacji. Inną trudnością, którą deklarowało 20% respondentów, były zachowania stereotypowe, czyli nietypowe zainteresowania bądź aktywności dziecka o różnym stopniu nasilenia. Proces nauki szkolnej może utrudniać niewystarczająca zdolność generalizacji zdobywanej wiedzy, co prawie 25% ankietowanych uznało za duże lub bardzo duże utrudnienie w procesie

nauczania i uczenia się. Istotnym problemem związanym również z przyswajaniem nauki szkolnej przez dziecko jest kwestia jego adaptacji do nowych warunków. Trudność ta została zauważona przez 15,8% ankietowanych. Nadmienając fakt, iż szkoła ogólnodostępna jest środowiskiem dynamicznie zmieniającym się i nierzadko nieprzewidywalnym, gdzie występuje natłok różnorodnych bodźców, które mogą wpływać na obniżenie poczucia bezpieczeństwa przez autystyczne dziecko. 10% badanych potwierdziło trudności z radzeniem sobie z zachowaniami agresywnymi i autoagresywnymi u dzieci ze spektrum autystycznym. Mogą one powodować zagrożenie zarówno dla zdrowia ucznia autystycznego, jak i w stosunku do innych osób z otoczenia.

*

Ministerstwo Edukacji na przestrzeni ostatnich lat dostrzegło potrzebę umożliwienia dzieciom z dysfunkcjami funkcjonowania w szkołach ogólnodostępnych. Zaowocowało to potrzebą doksztalcania się nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej. Pomimo wzrostu chęci nabywania coraz to nowych kompetencji zawodowych, znaczna część nauczycieli przedmiotowych w dalszym ciągu nie ma odpowiedniego przygotowania do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, które przejawiają dzieci dysfunkcyjne. Pomocą okazała się obecność nauczycieli wspomagających. Dzięki nim dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami dostały szansę na coraz lepsze funkcjonowanie na terenie placówki.

Okres, jaki upłynął od wprowadzenia edukacji włączającej na terenie naszego kraju, można uznać za wystarczający do roszczenia sobie prawa do jej oceny. Opinie na jej temat pozostają podzielone. Trudnością staje się opowiedzenie za tym, czy była sukcesem, czy okazała się porażką, pomimo pięknej idei. Nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć, gdyż ów problem należy rozwiązać przez pryzmat każdego dziecka posiadającego opinię o potrzebie kształcenia specjalnego. W niniejszym artykule próbowano spojrzeć na problematykę trudnych zachowań dzieci autystycznych. Każde dziecko jest inne, na swój sposób niepowtarzalne. Praktycy potwierdzają tezę, iż autyzm autyzmowi nierówny, różne są jego oblicza i odmiany. Również tym kluczem należałoby odpowiedzieć na pytanie o ewentualny sukces czy porażkę edukacji włączającej. W przypadku niektórych dzieci okazał się on sukcesem, w odniesieniu do innych mowa tu o zdecydowanej porażce.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONIK, A. (2006). Pedagog wobec wyzwań związanych z edukacją integracyjną uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W: V. TANAŚ, W. WELSKOP, *Pedagog we współczesnym świecie* (s. 147-156). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- BOBKOWICZ-LEWARTOWSKA, L. (2011). *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnictwa Impuls.
- CZARNOCKA, M. (2016). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu i szkole. Zasady organizacji, przykłady praktycznych rozwiązań, pytania i odpowiedzi, narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka.
- HOWLIN, P., BARON-COHEN, S., HADWIN, J. (2012). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*. Kraków: Jak.
- KOMENDER, J., JAGIELSKA, G., BRYŃSKA, A. (2012). *Autyzm i Zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- LEMAŃSKA, A. [2010]. Model pracy z uczniem z autyzmem. W: J. WRONA (red.), *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli* (s. 217-239). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- LIS-KUJAWSKI, A. (2008). *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- MITCHELL, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- O'REGAN, F.J. (2005). *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. LIBER.
- OKOŃ, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- OLECHNOWICZ, H., WIKTOROWICZ, R. (2013). *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- PISULA, E. (2012). *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- SUCHOWIERSKA, M., OSTASZEWSKI, P., BAŁEŁ, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- WINCZURA, B. (2010). *Dzieci zagubione we własnym świecie – historia odkrycia autyzmu wczesnodziecięcego*. W: S. MIHILEWICZ. (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju* (s. 35-44). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- WRONA, J. (red.) (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- ZIELIŃSKA, M. (2012). *Jak reagować na agresję uczniów. Skuteczne techniki radzenia sobie z problemem*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Źródło internetowe

<https://men.gov.pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20172018.html>

UCZNIOWIE ZE SPEKTRUM AUTYZMU W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ
ANALIZA TRUDNYCH ZACHOWAŃ

S t r e s z c z e n i e

Rodzina jest najważniejszą oraz najbardziej pierwotną grupą społeczną w życiu każdego dziecka. Ma ona ścisły związek z funkcjonowaniem danej jednostki w przestrzeni szkolnej. Współcześnie dostrzegamy wzrost liczby dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jednocześnie zauważalna jest tendencja do realizowania w systemie polskiego szkolnictwa edukacji włączającej, niosącej ze sobą szereg trudności, z którymi przyszło zmagać się współczesnej szkole. Problematicznym zjawiskiem jest występowanie coraz powszechniej zachowań trudnych. Nie są one zarezerwowane jedynie dla uczniów o zaburzoną rozwój, aczkolwiek w populacji osób z dysfunkcjami są do nawet trzech razy częstszym zjawiskiem. Zachowania niepożądane wpływając na codzienne funkcjonowanie, mogą powodować z kolei ograniczony sposób uczenia się i przyswajania wiedzy zarówno przez osobę je przejawiającą, jak i oddziałuje w sposób znaczący na całą klasę. Edukacja włączająca stała się zatem dużym wyzwaniem dla całej społeczności szkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca; autyzm; zachowania trudne

LEARNERS WITH AN AUTISM SPECTRUM IN MAINSTREAM SCHOOLS
AN ANALYSIS OF DIFFICULT BEHAVIOUR

S u m m a r y

Family is the most important and primary social group in every child's life. It is closely connected with their functioning in a school environment. Currently it is possible to observe an increase in the number of children with a certificate confirming that they require special education. At the same time there is a tendency in the Polish education system to apply inclusive education, which brings a number of difficulties that contemporary schools have to struggle with. One of the problematic phenomena is the increasing frequency of difficult behaviour. It is displayed not only by pupils with developmental disorders, although in the population of people with dysfunctions it is up to three times more common. Undesirable behaviour, while impacting on a person's daily functioning, may also limit their ability to learn and have a considerable influence on the whole class. Inclusive education has therefore become a major challenge for the entire school community.

Key words: inclusive education; autism; difficult behaviour