

## **Uczeń z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej.**

(materiały z wystąpienia w Kuratorium w Białymstoku z dnia 28.03.2019)

\*

*„Naszym zadaniem jako nauczycieli osób z autyzmem, jest przede wszystkim zobaczenie świata z ich perspektywy i wykorzystanie tej perspektywy by nauczyć ich funkcjonować w naszej kulturze jak najbardziej samodzielnie.” (Gary B. Mesibov)*

\*

Nasza wiedza w zakresie autystycznego spektrum zaburzeń z dnia na dzień staje się głębsza i bardziej powszechna, mimo że wiele aspektów pozostaje nadal w kwestii naukowych dociekań i badań. Jedno jest pewne, uczniowie z diagnozą autyzmu i ich nauczyciele, wymagają wsparcia i wzajemnego zrozumienia. Czy autyzm czyni z ucznia odmienną kategorię?

W pewnym sensie tak. Rozwój osoby o profilu autystycznym wiąże się z odmiennym postrzeganiem, sposobem uczenia się, a w konsekwencji wypracowaniem własnych strategii działania. Potrzeby jednak pozostają podobne dla osób o różnym typie rozwoju. Szkoła natomiast, nie jest jedynie od zaspokajania potrzeb poznawczych, choć i te w przypadku osoby z autyzmem mogą wymagać od nauczycieli większej otwartości i elastyczności, ale jednocześnie ma ważne zadanie tworzenia środowiska dla wzajemnej akceptacji, zrozumienia, tak by dać każdemu uczniowi poczucie przynależności.

My jako nauczyciele powinniśmy traktować ucznia z szacunkiem biorąc za niego odpowiedzialność, a nie jedynie wymagać by uczeń dostosował się do otoczenia.

\*

*„Nie odkryłem autyzmu. Istniał on już dawniej. Nawet nie musiałem specjalnie się zajmować jego wykryciem” (Leo Kanner, 1969)*

\*

W roku 1943 Leo Kanner z Johns Hopkins Hospital po raz pierwszy wyodrębnił i scharakteryzował grupę dzieci, których objawy nie mieściły się we wcześniej znanych kryteriach diagnostycznych.

Badając grupę jedenaściorga dzieci wprowadził termin wczesny autyzm dziecięcy. W tym samym czasie niemiecki naukowiec, Hans Asperger opisał łagodniejszą postać choroby, znaną później pod nazwą zespołu Aspergera.

Hans Asperger, austriacki pediatra i psychiatra, w 1944 roku opublikował artykuł *Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter*, w którym opisał zespół objawów *autystycznej psychopatii* (brak empatii, niezdolność do tworzenia więzi emocjonalnych, zaburzenia motoryczne, pochłonięcie wąskimi zainteresowaniami), natomiast Lorna Wing, angielska psychiatra, w 1981 roku po raz pierwszy w swojej publikacji *Asperger's syndrome: a clinical account* użyła określenia Zespół Aspergera opisując grupę dzieci i dorosłych mających cechy podobne do opisanych przez Hansa Aspergera.

Współcześnie autyzm zaliczany jest do zaburzeń neurorozwojowych o skomplikowanej, wieloczynnikowej etiologii. Czynniki te z kolei wchodzi w interakcje z uwarunkowaniami biologicznymi i środowiskowymi. Rodzaj tych czynników, siła oddziaływania i związki między nimi dają zróżnicowany charakter ostatecznej ekspresji autyzmu (Pisula, 2012, s. 57).

Kryteria diagnostyczne zawarte są w dwóch systemach klasyfikacyjnych, czyli DSM-V-TR opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA, 2013) oraz ICD-10 opracowane przez Światową Organizację Zdrowia (WHO, 1992).

Cechą zbieżną pojawiającą się przy określaniu zaburzeń autystycznego spektrum jest występowanie problemów w nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji społecznych, komunikowaniu się – zarówno werbalnym jak i niewerbalnym, oraz wzorcach aktywności i zachowania. Zaburzenia różnią się zarówno w nasileniu i zestawieniu symptomów, czasu ich ujawniania, jak i w zakresie trudności i nieprawidłowości w innych obszarach funkcjonowania oraz zdrowia. Symptomy ujawniające się w poszczególnych sferach przedstawiają się następująco:

- nieprawidłowości w rozwoju społecznym, które spróbuję omówić szerzej w dalszej części swojej pracy;

- trudności w zakresie komunikowania się, które dotyczą min.: rozumienia funkcji komunikowania się, tworzenia wspólnego pola uwagi, niewerbalnych aspektów komunikacji, braku typowych form komunikowania się na etapie przedwerbalnym (np. wokalizowania, wskazywania), komunikowania potrzeb, rozumienia relacji słuchający-mówiący, organizowania informacji tak, aby były zrozumiałe dla rozmówcy, dostrzegania i naprawiania błędów komunikacyjnych, komunikowania się w celu dzielenia zainteresowania;
- ograniczone wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności, w tym: niechęć do zmian, przywiązanie do stałych schematów, sposobów postępowania, przedmiotów; manieryzmy ruchowe, schematyzm w zabawie, uporczywe, wąskie zainteresowania (Pisula, 2010).

Najnowsze opracowania DSM-V z 2013 roku oraz IDC-11 z 2018 roku wskazują na nieco bardziej doprecyzowane spojrzenie na spektrum autyzmu. Mianowicie w DSM – V określa się je jako diadę zaburzeń, w skład której wchodzi deficyty społeczno-komunikacyjne oraz uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania. Pozwala nam to na przyjrzenie się w czym osoby w spektrum autyzmu mogą mieć problemy w życiu codziennym, a co rzutuje w znacznym stopniu na możliwość osiągnięcia przez nie sukcesu społecznego. Największym bowiem wyzwaniem staje się dla nich komunikacja społeczna, na którą składa się m.in. kontakt wzrokowy, język, koncentracja uwagi, komunikacja niewerbalna czy elastyczność. Ten mechanizm, który w przypadku osób neurotypowych jest wzorcem rozwojowym, tworzącym się w sposób niezależny i zgodny z kolejnymi etapami, stanowiąc niejako „społeczny system nawigacji”, w przypadku osób ze spektrum autyzmu jest zaburzony.

Obecnie w Polsce diagnozowany jest autyzm, autyzm atypowy oraz Zespół Aspergera. Wszystkie jednostki określamy mianem autystycznego spektrum. Różnice każdej postaci autyzmu określają ściśle kryteria diagnostyczne. Cecha wspólną pozostaje natomiast autystyczna triada zaburzeń, o czym wspominałyśmy wcześniej. W tym miejscu chcemy jednak podkreślić, aby do żadnej z tych postaci nie podchodzić w sposób stereotypowy. Każde nowe badanie oraz nieoceniona działalność samorzeczników, czyli osób z diagnozą autyzmu, każdego dnia rzuca nowe światło na funkcjonowanie osoby w spektrum, zwłaszcza jej potrzeby i system wsparcia.

*„Oto jedne z moich najwyraźniejszych wspomnień ze szkoły. Stoję, jak zwykle, w rogu boiska, możliwie jak najdalej od osób, które mogłyby na mnie wpaść albo krzyczeć, wpatruję się w niebo, zaabsorbowana własnymi myślami. Mam osiem czy dziewięć lat i zaczynam zdawać sobie sprawę z tego, że w jakiś nieokreślony, lecz wszechogarniający, sposób jestem inna. Nie rozumiem dzieci wokół mnie. Przerażają mnie i wprawiają w zakłopotanie. Nie chcą rozmawiać o tym, co interesujące. Kiedyś myślałam, że są głupie, a teraz jednak zaczynam rozumieć, że wszystko to moja wina” (Claire Sainsbury)*

\*

Jakie w codziennej rzeczywistości szkolnej możemy obserwować trudności w zakresie funkcjonowania społecznego? Przede wszystkim możemy zaobserwować braki w obszarze rozumienia społecznego rówieśników. Dziecko unika rówieśników, albo jest w kontaktach z nimi bardzo naiwne lub dominujące. Ma problemy z odczytywaniem niewerbalnych komunikatów, w tym gestów, wymownych spojrzeń, min. Może traktować wypowiedzi innych bardzo dosłownie, nie rozumieć ironii, złośliwości. Niechętnie pracuje w zespole. Dużą trudność nastręcza mu odczytywanie kontekstu społecznego. Nawet niewielka zmiana w planie dnia może wywołać w nim wielki niepokój nieadekwatny z obiektywnego punktu widzenia. W swoim postępowaniu cechuje go rutynowość w działaniu.

Generalnie rzecz ujmując możemy obserwować jakościową odmienność w działaniu. Wynika to z trudności w zakresie rozumienia reguł społecznych i dostosowanie się do obowiązujących zasad, trudność z przyjęciem perspektywy drugiej osoby oraz dokonaniem adekwatnej oceny sytuacji społecznej.

Typologia dzieci autystycznych L. Wing i J. Gould wyodrębnia trzy grupy zróżnicowane pod względem jakości interakcji społecznych. Pierwszą grupę (*The Aloof Group*) stanowią jednostki aktywnie unikające kontaktów społecznych i wycofujące się z nich. W drugiej grupie (*The Passive Group*) są jednostki akceptujące kontakty społeczne, ale ich nie szukające, nie nawiązujące ich spontanicznie. Trzecią grupę (*The Active-but-Odd Group*) stanowią osoby akceptujące kontakty społeczne, ale partycypujące w nich często w sposób ekscentryczny, naiwny, mało skuteczny. Mają natomiast znacznie bardziej rozwinięte zdolności werbalne w stosunku do poprzednich grup.

Podział ten, choć ujmujący w sposób niezwykle uproszczony kwestie funkcjonowania społecznego osób z zaburzeniami autystycznego spektrum, może okazać się przydatnym podczas np. planowania terapii. (Wilczura 2008, Pisula, 2012).

\*

*Jeszcze do niedawna uważałam, że jeśli ktoś z mojego otoczenia jest zagniewany, to na pewno z mojego powodu. Teraz zaczynam sobie uświadamiać, że inni mogą być smutni czy nawet zdenerwowani z wielu różnych powodów, które mogą nie mieć ze sobą zupełnie nic wspólnego!* (Wendy Lawson, Concepts of Normality: The Autistic and Typical Spectrum)

*Życie jest radosne albo smutne, gniewne albo spokojne. Wszystkie emocje „pomiędzy”, mieszczące się na kontinuum, gdzieś giną. Przechodzę jednym skokiem od spokoju do paniki.* (Wendy Lawson, Concepts of Normality: The Autistic and Typical Spectrum)

*Miałem dwadzieścia kilka lat, gdy nauczyłem się prostej zasady interakcji społecznych, która otworzyła mi drzwi do lepszego rozumienia innych: ludzie mogą odczuwać – i na ogół odczuwają – więcej niż jedną emocję w tym samym czasie. Na przykład nie potrafiłem sobie wyobrazić, że ktoś może być ogólnie zadowolony, a jednocześnie wściekły z jakiegoś konkretnego powodu; że u jednej osoby w tej samej chwili mogą występować dwie sprzeczne emocje.* (Sean Barron, Niepisane reguły relacji międzyludzkich)

\*

Funkcjonowanie społeczne nierozzerwalnie wiąże się ze sferą emocjonalną. Osoby ze spektrum autyzmu cechują trudności w zakresie rozumienia emocji własnych i drugiej osoby (w różnym nasileniu), rozumieniu przyczyn tych emocji, a co za tym idzie rozumienia myśli, zamiarów i intencji innych.

Nieprawidłowości obejmują ekspresję emocji, zdolność rozpoznawania emocji, dostrzeganie związków między emocjami a zachowaniem, regulację emocji, świadomość przeżywania emocji.

Uczeń na przykład może się zachowywać bardziej emocjonalnie, niż by tego wymagała sytuacja, okazywać nieodpowiednie emocje. Jest mu trudno opanować impulsywne myśli lub działania, może być mu trudno rozróżniać emocje, np. smutek od gniewu.

\*

*„Autyzm pochodzi z wnętrza, nie z zewnątrz. Musicie nauczyć się rozumieć osoby autystyczne poprzez ich sposób myślenia, poprzez ich odmienny od naszego, sposób przetwarzania informacji”* (Hilde de Clercq)

\*

Osoby ze spektrum autyzmu dobrze sobie radzą z myśleniem „statycznym”, uczeniem się faktów i nabywaniem umiejętności, które są niezmiennie, ale aby skutecznie uczestniczyć w interakcjach musimy się odnosić do: kontekstu, analizować i oceniać wciąż zmieniające się informacje. Musimy znajdować rozwiązania w sytuacjach nowych i podobnych do tych z przeszłości, co wymaga od nas porównywania i dostrzegania różnic, rozważania możliwości oraz oceniania różnych opcji działania. Wymaga to elastyczności w myśleniu, podejściu do sytuacji problemowych.

Obserwując uczniów ze spektrum autyzmu możemy zauważyć ich nietypowe ukierunkowanie umiejętności poznawczych, myślenia i uczenia się. Szczególną uwagę należy zwrócić tu na procesy związane z pamięcią roboczą, uwagą oraz funkcjami wykonawczymi.

*„Dziecko z zespołem Aspergera może mieć niezwykłą pamięć długotrwałą i bez trudu wyrecytować listę aktorów lub cytować fragmenty ze swojego ulubionego filmu, a jednocześnie mieć problemy z przypomnieniem sobie i obróbką informacji związanych z jakimś szkolnym zadaniem”* (Tony Attwood). Dzieje się tak, dlatego że uczeń ze spektrum autyzmu może mieć mniejszą pojemność pamięci roboczej, czyli mniejszą zdolność utrzymania informacji w stanie bezpośredniej dostępności. Pamięć roboczą wykorzystujemy stale w naszych codziennych aktywnościach. Na przykład potrafimy powiązać nową koncepcję z wcześniejszym pomysłem, zapamiętywać i reagować jednocześnie na informacje otrzymywane w trakcie rozmowy, czyli przetwarzamy co mówi nasz rozmówca i formułujemy naszą informację zwrotną. Pojemność pamięci roboczej jest ściśle powiązana z poziomem stresu. W sytuacji stresowej pojemność pamięci roboczej spada, co zaobserwować można na przykład oglądając teleturniej w telewizji. Widz przed ekranem dużo szybciej reaguje na zadanie, niż zestresowany uczestnik.

Jak zauważa Tony Attwood, z pamięcią roboczą wiąże się też inny problem: skłonność do szybkiego zapominania myśli. *„Pewien chłopiec z zespołem Aspergera wyjaśnił, dlaczego dzieci z ZA tak często przerywają cudze wypowiedzi. Stwierdził mianowicie, że on musi natychmiast powiedzieć to, co mu przyszło do głowy, ponieważ gdyby poczekał, to zapomniałby, co miał powiedzieć”*.

Pamięć robocza jest również istotna dla funkcji wykonawczych, czyli wyższych rangą samoregulujących procesów poznawczych obejmujących kontrolę uwagi, reakcje motoryczne, odporność na zakłócenia oraz opóźnienie gratyfikacji. Trudności z nich wynikające to m.in. trudność z planowaniem oraz realizacją zachowań celowych, płynnością myślenia, ignorowanie szczegółów nieistotnych z punktu widzenia rozwiązywania problemów, nieumiejętność elastycznego dostosowania się do charakteru zadania, utrzymania koncentracji na zadaniu. „*Pewien mężczyzna z ZA wyjaśnił mi, że kiedy rozwiązuje jakiś problem, zakłada, iż jego rozwiązanie jest poprawne i nie trzeba go zmieniać. Myśli w sposób następujący: „To jest poprawny sposób rozwiązania problemu, więc dlaczego nie działa?, co bardzo go frustruje. To tłumaczy częstą obserwację rodziców i nauczycieli, że dziecko z ZA nie uczy się na własnych błędach”* (Tony Attwood).

Kolejne niezmiernie ważne komponenty poznawcze, które jak wskazują badania mogą funkcjonować w sposób odmienny w przypadku osób ze spektrum autyzmu to teoria umysłu i centralna koherencja. Najkrócej rzecz ujmując teoria umysłu to zdolność do myślenia o myśleniu lub wyobrażeniu sobie stanu umysłu innego człowieka, co pozwala przewidzieć, co ktoś sobie myśli, daje możliwość zrozumienia psychologicznych motywów zachowań, manipulowania opiniami i przekonaniami innych ludzi. Zaburzenia zdolności do „czytania umysłu” przejawiają się poprzez m. in. brak zdolności do uczestniczenia w naprzemiennych interakcjach społecznych (nieuświadamianie sobie istnienia potrzeb, intencji i zainteresowań rozmówcy), trudności w braniu pod uwagę i rozumieniu tego, co myślą inni czy brak delikatności w relacjach społecznych.

Centralna koherencja natomiast to zdolność integracji elementów informacji w spójną całość. Istotnymi elementami tego procesu są koncentracja na istocie rzeczy i pomijanie szczegółów. Osoby z autyzmem przetwarzają informacje inaczej: nadając znaczenie poszczególnym wydarzeniom kierują się detalami, szczegółowymi informacjami i nie wykorzystują kontekstu.

\*

Podstawę wyzwań czekających na ucznia ze spektrum autyzmu w szkole stanowi fakt, że nie uczy się on w taki sam sposób jak inni uczniowie. Środowisko szkolne przystosowane jest raczej do dzieci o klasycznym profilu rozwojowym, więc pracując z dzieckiem ze spektrum autyzmu potrzebne są dodatkowe działania, żeby mogło przyswajać wiedzę w typowej klasie szkolnej. Rolą nauczyciela jest takie sterowanie procesem edukacji i wychowania, aby zapewnić dziecku optymalne warunki rozwoju i uczenia się.

Każde dziecko z autyzmem jest jedyne w swoim rodzaju, ma własną osobowość, odmienne uzdolnienia i możliwości funkcjonowania. Nie ma jednolitego, wypracowanego systemu umożliwiającego zapewnienie dobrego wsparcia w edukacji uczniom z tym zaburzeniem. Zwykle dzieci z autyzmem cechuje dobra, lub ponadprzeciętna pamięć mechaniczna oraz uzdolnienia do zadań wymagających umiejętności wzrokowo-przestrzennych. Niektóre z nich mogą przejawiać wybiórcze talenty muzyczne i plastyczne, potrafią wykonywać skomplikowane obliczenia matematyczne, bardzo szybko uczą się czytać.

Trudno jest o jakąkolwiek formę współpracy z dzieckiem bez nawiązania z nim kontaktu. Z racji specyfiki zaburzenia bywa on często zakłócony, dlatego też potrzebne są z naszej strony wysiłki zmierzające do uatrakcyjnienia dziecku kontaktu z drugim człowiekiem, by mógł się on kojarzyć z pozytywnymi doświadczeniami i dawał powody, dla których dziecko chciałoby korzystać z naszych propozycji.

Oslabiona tendencja do podporządkowania się wymogom otoczenia na rzecz realizowania własnych pomysłów działania to częsta właściwość obserwowana u dzieci z autyzmem. Aby zmaksymalizować ich możliwości uczenia się, niezbędna jest ustanowienie reguł współpracy. Pomocne jest w tym przypadku wprowadzenie stałości do całego życia dziecka i poszczególnych zajęć w ciągu dnia, a także oddziaływania wychowawcze, polegające na konsekwentnym egzekwowaniu reguł i zasad.

Należy zebrać informacje na temat preferencji dziecka, jego naturalnych zainteresowań i uzdolnień i wykorzystać je przy planowaniu treści i pomocy edukacyjnych. Może to być skuteczną zachętą do kierowanego zaciekawieniem uczestnictwa w zajęciach, korzystania z szerokiej gamy treści nauczania i pełniejszego przyswojenia wiedzy.



Mózg neurotypowy automatycznie przyswaja i porządkuje wszystkie informacje (odczucia), składając z nich jedno spójne doświadczenie. Płynnie łączymy wrażenia odbierane różnymi zmysłami bez świadomości zachodzenia tego procesu. Nieświadomie przetwarzamy i analizujemy to, co widzimy, słyszymy, czujemy, smakujemy, aby nasza percepcja nie została zaburzona. Niektóre osoby ze spektrum autyzmu mają percepcję fragmentaryczną. Postrzegają one jedynie części materiału sensorycznego dostarczanego przez otoczenie. Uczniowie z ASD mogą doświadczać wielu problemów sensorycznych.. najczęściej występują i są rozpowszechnione unikanie bodźców zmysłowych i przeciążenie sensoryczne. Dodatkowo mogą się pojawić problemy z rejestrowaniem bodźców, łączeniem różnych informacji zmysłowych, które są nieustannie z sobą kojarzone w tempie dostosowanym do szybkości doświadczenia, co pozwala nam komunikować się ze światem wokół nas. Jeśli uczeń broni się przed oddziaływaniem bodźców należy zmodyfikować otoczenie, by zminimalizować ryzyko przeciążenia, wprowadzić przystosowanie otoczenia, aby zmniejszyć poziom stymulacji. Czasem należy pozwolić dziecku kontrolować sytuację oraz zarządzać częste przerwy na odzyskanie energii.

Przedstawione niektóre propozycje przeciwdziałania i kompensowania deficytów częstych u osób ze spektrum autyzmu ma duże znaczenie dla funkcjonowania ucznia w systemie edukacji. Praca nad obszarami problemowymi powinna iść w parze z usprawnianiem mocnych stron dziecka w tym jego zdolności wysepkowych. Powoduje to wzrost motywacji wewnętrznej do nauki, wzrost ciekawości poznawczej i daje dziecku szansę na odniesienie sukcesu i skuteczną stymulację rozwoju..

#### Bibliografia

Attwood T. (2013), Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik, Wydawnictwo Harmonia

Chromik – Kavacs J., Banaszyk I., *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i w szkole*, Wydawnictwo Harmonia

Olechnowicz H., Wiktorowicz R. (2013), *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN

Nason B (2017)., *Porozmawiajmy o autyzmie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Uczeń z autyzmem, w tym Zespołem Aspergera, w szkole ogólnodostępnej.  
mgr Anna Kopczuk, mgr Anna Rogalska

Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot, GWP

Pisula E. (2010), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk, Wyd. Harmonia

Pisula E. (2010), *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot, GWP

Piszczek M. (2013), *Autyści. Jak odbierają i rozumieją świat. Kilka Uwag o wychowaniu i terapii*, Warszawa, Wyd. Kompendium

Winczura B. (2008), *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków, Wyd. Impuls

Strony www:

<https://dziewczynawspektrum.wordpress.com/>

<https://jasnastronaspektrum.pl/>

<https://www.nie-kosmita.pl/zaloga/>

<https://www.facebook.com/aspiphotography/>

Uczeń z autyzmem, w tym Zespołem Aspergera, w szkole ogólnodostępnej.  
mgr Anna Kopczuk, mgr Anna Rogalska