

nr 66

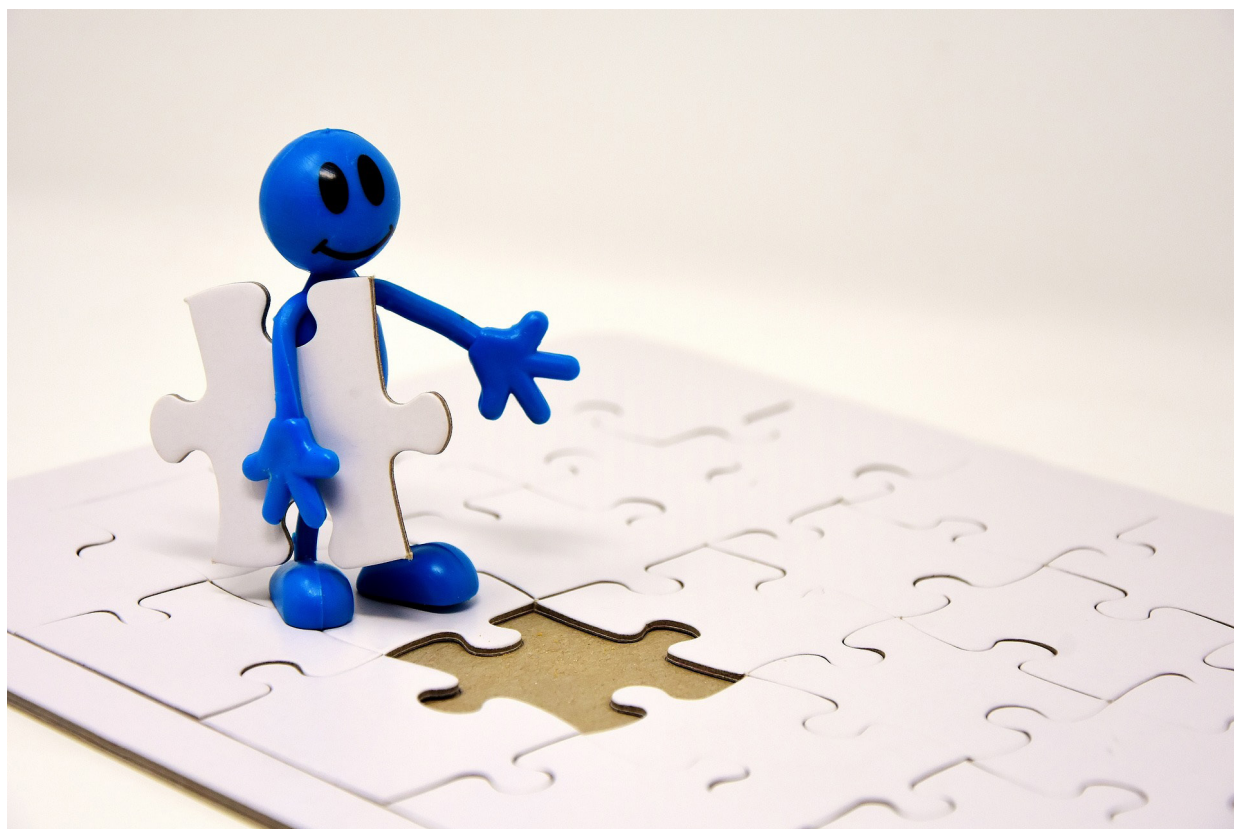
skrypty belfra



Dolnośląski Ośrodek
Doskonalenia
Nauczycieli
we Wrocławiu
Filie w Jeleniej
Górze, Legnicy,
Wałbrzychu

Karolina Głuszek

Praca z uczniem w spektrum autyzmu – praktyczne rozwiązania



Od wielu lat w polskich szkołach przybywa uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, a wielu z nich to uczniowie w spektrum autyzmu. Tematyka pracy z uczniami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD – ang. autism spectrum disorder) czy Zespołem Aspergera (ZA) jest często poruszana w wielu publikacjach, ale – jak wynika z analizy potrzeb odbiorców szkoleń realizowanych przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu – temat ten nadal jest ważnym elementem doskonalenia warsztatu pracy wielu współczesnych nauczycieli.

Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na najczęściej pojawiające się pytania ze strony nauczycieli w tym obszarze, dlatego skoncentruję się głównie na wskazaniu prostych zasad pracy z uczniem z ASD. Na początku rozważań warto jednak postawić pytanie: Uczeń w spektrum autyzmu – co to oznacza?

Podczas procesu diagnostycznego są stosowane dwie główne klasyfikacje zdrowia psychicznego: Klasyfikacja DSM -V wydawana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne i Klasyfikacja ICD wydawana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). W Polsce oficjalnie obowiązują kryteria klasyfikacji ICD-10. Obecnie w szkołach, przedszkolach oraz innych placówkach oświatowych możemy spotkać się z rozpoznaniem zaburzeń neurorozwojowych u dzieci i młodzieży według klasyfikacji ICD-10, natomiast od stycznia 2022 r. WHO wprowadziło klasyfikację ICD- 11. W Polsce obowiązuje okres przejściowy na wdrożenie ICD-11 i opracowanie polskiej wersji językowej dokumentu. Do tego czasu będą obowiązywać stare wytyczne. Różnice istotne z poziomu tematyki artykułu dotyczą kwestii klasyfikacji zaburzenia oraz nazewnictwa pojawiającego się w obu dokumentach.

Według ICD-10 autyzm znajduje się w rozdziale V „Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania”.

W diagnozowaniu zaburzeń rozwoju zgodnie z ICD -10 istnieje podział na 8 całościowych zaburzeń rozwoju:

„F84.0 – Autyzm dziecięcy

F84.1 – Autyzm atypowy

F84.2 – Zespół Retta

F84.3 – Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne

F84.4 – Zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi

F84.5 – Zespół Aspergera

F84.8 – Inne całościowe zaburzenia rozwojowe

F84.9 – Całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone”¹

W klasyfikacji ICD-11 pojęcie *całościowe zaburzenia rozwoju* zostało zastąpione zwrotem *zaburzenia ze spektrum autyzmu* i mieści się w jednej z siedmiu grup zaburzeń neurorozwojowych, pod nr 6A02.

Zmiana nazewnictwa świadczy o innej świadomości społecznej dotyczącej funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, różnorodności przebiegu tego zaburzenia neurorozwojowego u poszczególnych osób oraz różnic w potrzebach, jakie wykazują osoby z ASD.

W nowej klasyfikacji całkowicie usunięto dziecięce zaburzenia dezintegracyjne oraz Zespół Retta, nie ma także autyzmu dziecięcego czy Zespołu Aspergera.

„W Klasyfikacji ICD-11 w rozdziale 6. Zaburzenia psychiczne, behawioralne lub neurorozwojowe pod kodem 6A02 wyróżniono:

„6A02.0 Zaburzenie ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z łagodnymi zaburzeniami języka funkcjonalnego lub bez nich

6A02.1 Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i łagodnymi zaburzeniami języka funkcjonalnego lub ich brakiem

6A02.2 Zaburzenia ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z zaburzeniami języka funkcjonalnego

1 <https://polskiautyzm.pl/klasyfikacje-diagnostyczne-autyzmu/>, 29.09.2023 r.

6A02.3 Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i zaburzeniami języka funkcjonalnego

6A02.5 Zaburzenia ze spektrum autyzmu z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i brakiem języka funkcjonalnego

6A02.Y Inne określone zaburzenia ze spektrum autyzmu

6A02.Z Zaburzenia ze spektrum autyzmu, nieokreślone”.²

Dostrzeżenie różnorodnych potrzeb i możliwości osób z autyzmem uświadamia również nam, nauczycielom, że nie ma jednego rozwiązania, które pozwoli dotrzeć do każdego ucznia na tym samym poziomie podczas pracy wychowawczej czy edukacyjnej. Kryteria diagnostyczne są ściśle określone na podstawie wytycznych zawartych między innymi w amerykańskim DSM V, którym posługują się nasi rodzimi specjaliści. W dotychczasowych kryteriach autyzm jest diagnozowany na podstawie zachowań i cech występujących w 3 obszarach:

- interakcje społeczne,
- komunikacja,
- powtarzalne, stereotypowe zachowania.

W nowoprzyjętych standardach oceny nastąpiło połączenie dwóch grup objawów z triady zaburzeń – interakcji oraz porozumiewania się w jedną grupę nazwaną: „komunikacja społeczna i interakcja”. U każdego z uczniów poziom kompetencji z tych obszarów może się znacznie różnić i dlatego niezbędne w pracy jest indywidualne podejście do każdego, połączone z prawidłowym rozpoznaniem mocnych stron ucznia i jego specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Aktualnie najczęściej do diagnozy spektrum autyzmu stosuje się testy ADOS i ADOS – 2 (Autism Diagnosis Observation Schedule), który jest formularzem opartym na obserwacji, a protokół obserwacji jest określany jako „złoty standard” w diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu. W literaturze przedmiotu można odnaleźć coraz więcej informacji na temat wielospecjalistycznej diagnozy osób w spektrum autyzmu, coraz popularniejsze stają się także badania genetyczne w tym zakresie. ADOS – 2 jest testem i obejmuje szereg prób (zadań) do wykonania lub wspólnych aktywności oraz specjalnie przygotowany wywiad. Celem zastosowania tego testu jest ocena różnych sfer funkcjonowania, takich jak komunikacja społeczna, zabawa czy zachowania stereotypowe. Jest on przygotowany w oparciu o kryteria diagnostyczne DSM, stosowane w diagnozie klinicznej różnych stanów medycznych. „ADOS – 2” jest przeznaczony do użycia wśród bardzo szerokiej grupy badanych – stosuje się go już u dzieci od 12 miesiąca życia, można nim diagnozować także młodzież i dorosłych. Składa się z pięciu modułów, z których diagnosta wybiera odpowiedni, zależnie od wieku badanego”³.

Niewątpliwie pomocne w doborze form i metod pracy dostosowanych do potrzeb ucznia w spektrum autyzmu są informacje zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, w których uwzględniono wyniki badań specjalistycznych. Warto przy tym pamiętać o diagnozie, obserwacji ucznia w placówce, w której pracujemy oraz o zespołowej analizie efektywności podejmowanych działań w szkole, przedszkolu czy innej placówce oświatowej. Przepisy jednoznacznie określają, że na podstawie otrzymanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego szkoła, przedszkole, inna placówka ma 30 dni (lub do 30 września) na przeprowadzenie diagnozy i zespół w tym czasie opracowuje we współpracy z rodzicami, z innymi specjalistami (za zgodą rodziców lub pełnoletniego ucznia) wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz, na jej podstawie, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.⁴

² <https://psychiatraplus.pl/spektrum-autyzmu/>, 29.09.2023 r.

³ <https://pomocautyzm.org/co-to-jest-ados-2/>, 10.07.2023 r.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

Może mieć miejsce również sytuacja, w której uczeń nie posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub rodzic nie przedstawi tego dokumentu w szkole, przedszkolu, ale dostarczy dokumenty medyczne, w których jest wskazany stan dziecka. Wówczas powinna zostać uruchomiona odpowiednia pomoc psychologiczno-pedagogiczna na podstawie procedur pracy z uczniem przewlekle chorym.

Przedstawione powyżej informacje są wstępem do codziennej pracy na lekcjach, pracy wychowawczej z uczniem, który trafia pod naszą opiekę. Poza zajęciami specjalistycznymi warto zadbać o wzmocnienie kompetencji uczniów podczas wszelkich aktywności w placówce.

Na jakie wyzwania warto zwrócić szczególną uwagę w pracy z uczniem w spektrum autyzmu?

Poniżej przetoczę kilka przykładów codziennych sytuacji, które, mam nadzieję, będą inspiracją do poszukiwań ścieżek indywidualizacji procesu nauczania i wychowania w pracy z uczniami z ASD.

Wielu uczniów w spektrum autyzmu, poza wskazaną triadą diagnostyczną, boryka się z licznymi trudnościami z uwagi na towarzyszące im zaburzenia neurorozwojowe. Jednym z często rozpoznawanych zaburzeń są Zaburzenia Integracji Sensorycznej. Mogą one dotyczyć nadwrażliwości na bodźce, ale również zdarzają się przypadki osób z obniżoną wrażliwością sensoryczną. Najczęściej pojawiającą się u osób z ASD jest nadwrażliwość słuchowa i dotykowa. Dla ucznia istnieją 3 rodzaje hałasu:

1. nagły, nieoczekiwany, paraliżujący dźwięk, np. dzwonek, szczekanie psa, „klikanie” długopisem itp.;
2. dźwięki o wysokiej częstotliwości np. ze sprzętu elektronicznego;
3. niejednorodne, rozpraszaające dźwięki podczas wypowiedzi kilku osób jednocześnie.

Uświadczenie sobie nadwrażliwości słuchowej u ucznia ma ogromne znaczenie dla optymalizacji współpracy. Codzienna dawka dźwięków, która dla innych osób nie stanowi żadnej trudności, dla tych uczniów może być sytuacją niezwykle stresującą. Narastające poczucie napięcia, lęku, niepokoju z powodu „przebodźcowania” dźwiękami może powodować negatywne emocje, napięcia emocjonalne, frustracje, a nawet niekontrolowane wybuchy złości. Te stany mogą przekładać się na trudne zachowania, generując dodatkowe utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu społecznym ucznia.

Uczeń, u którego rozpoznano zaburzenia integracji słuchowej, ma silniejszą od reszty grupy potrzebę ciszy, często wymaga czasu na wyrównanie swojego stanu, np. po powrocie do sali z przerwy, z występów, z przestrzeni, gdzie bodźce słuchowe były dla niego zbyt przeciążające. Warto rozpoznać potrzeby takiego ucznia i zaproponować pomoce, które pozwolą mu na odszukanie przestrzeni w ciszy. W tym celu można zastosować np.: stopery w uszach podczas pracy na lekcji (choć u niektórych uczniów dźwięki z wnętrza ich organizmu mogą być zbyt przeciążające i wówczas to rozwiązanie przyniesie odwrotny do zakładanego efekt), słuchawki na uszach, umożliwienie słuchania np. wybranych utworów na słuchawkach w czasie lekcji, co pozwoli na wytłumienie dodatkowych dystraktorów podczas pracy nad zadaniem. Podobne działanie mogą mieć inne aktywności proponowane uczniowi, np. „gryzmolenie”, stosowanie tzw. gniotków, atrakcyjnych długopisów, które pełnią funkcję kierunkowskazu w skupieniu uwagi, jednocześnie stanowiąc „parawan”, zasłaniający ucznia w kontakcie z pojawiającymi się bodźcami z zewnątrz.

Uczniom z ASD często dotyczy również nadwrażliwość dotykowa. Ten rodzaj nadwrażliwości jest rozpoznawany w obszarze dłoni i głowy. Może być powodem „ucieczki” z aktywności podczas lekcji. Nawet drobny dotyk może być uznany za bolesny w odczuciu ucznia.

Metody przywrócenia ucznia do zadania, proponowane w pracy z uczniami z deficytami uwagi, które często towarzyszą uczniom ze spektrum autyzmu, mogą być nieodpowiednie dla innej grupy uczniów. Wspomniany drobny dotyk korygujący, czy dotyk równieśniczy podczas codziennych czynności, może powodować silnie odczuwany ból.

Na drugim biegunie są dzieci z obniżoną wrażliwością sensoryczną, dotykową. Ta grupa wymaga uważności ze względu na słabsze odczuwanie bólu, co może być powodem podejmowania bardziej ryzykownych zachowań albo braku świadomości uszkodzeń ciała np. po upadku. Wówczas nauczyciel staje się strażnikiem bezpieczeństwa, za które zazwyczaj odpowiada niejako próg bólu, chroniący, szczególnie małe dzieci, przed działaniami niebezpiecznymi dla zdrowia, a nawet życia. Dotyk w tej grupie może okazać się pomocny w skupianiu uwagi podczas pracy – np. poprzez dostymulowanie dotyku dłoni czy głowy, aby uczeń wrócił do jakiejś przerwanej aktywności. Wykorzystanie kontaktu dotykowego w toku lekcji jest modelem zbliżonym do proponowanych form pracy z uczniami z ADHD. Umożliwienie uczniowi takiej formy odciążenia emocjonalnego w czasie pracy może pozwolić mu na skuteczniejsze skupienie uwagi. Może to być np. głaskanie się po głowie, dłoni, ale także w ramach treningu zastępczych zachowań ryzykownych np. stosowanie gniotków, mat uciskowych itp.⁵

Ważnym elementem w pracy z uczniami z ASD jest uświadomienie sobie, jak ważną rolę w ich funkcjonowaniu stanowią pojawiające się natręctwa czy manieryzmy w ruchu. Wielu nauczycieli, pedagogów czy specjalistów z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przestrzeni oświatowej dostrzega kwestie związane z występującymi fiksacjami u osób w spektrum autyzmu. Często jednak w podejściu do tej kwestii wielu pracowników oświatowych koncentruje się na dostrzeganiu fiksacji w obrębie realizowanych pasji czy szczególnych zainteresowań ucznia. Ważne jest natomiast szersze spojrzenie na tę kwestię, mianowicie uwzględnienie w swojej codziennej pracy zjawiska fiksacji w zachowaniach uczniów. Wiele osób z ASD w codziennych czynnościach kieruje się sztywno ustalonymi ramami rytuałów. Dodatkowo, co pokazują badania, rytualizacja ta u większość osób nabiera charakteru przymusu, a nawet może wejść na poziom zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych.

Konieczność wykonywania stereotypowych ruchów, rytuałów u wielu uczniów może świadczyć nie tylko o tendencji do manieryzmów, ale w sytuacjach stresu może być traktowana jako reduktor napięć. Staje się to problemem w momencie, w którym manieryzm zachowania dotyczy czynności o tendencji autoagresywnej. Wówczas niezwykle ważne jest jak najszybsze rozpoznanie źródła napięć, podpowiedź zachowań zastępczych, a także kształtowanie nowych, bezpiecznych modeli funkcjonowania. Bywa również tak, że manieryzmy o charakterze autoagresywnym mogą być odpowiedzią na wyzwalacz bólowy wysyłany z organizmu. Z tego powodu znajomość reaktywności na bodźce sensoryczne czy wiedza o chorobach towarzyszących u ucznia, które mogą powodować odczucia bólowe, jest pomocna w pracy. Przykładem mogą być np. u dziewczynek bóle menstruacyjne, które często powodują nasilenie się natręctw w zachowaniu jako reduktorów dyskomfortu, a u alergików zachowania te intensyfikują się w okresie nasilenia alergii.⁶ Z tej perspektywy niezwykle ważna jest stała współpraca z rodzicami ucznia oraz współpraca w zespole uczącym, aby na bieżąco wymieniać się spostrzeżeniami i unikać sytuacji wzmacniających natręctwa w zachowaniach.

Aby skuteczniej radzić sobie z manieryzmami warto rozważyć poniższe wskazania:

5 A. Borkowska, Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018, s. 44-47

6 Red. S. M. Edelson, J.B. Johson, Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie. Perspektywa multidyscyplinarna, Gdańsk 2018

- Należy szukać sposobu na to, aby wpływać na manieryzmy, ponieważ nie jest możliwa ich całkowita eliminacja. Nastawienie na zakazy, zabranianie danych zachowań może potęgować napięcie emocjonalne, które odczuwa uczeń i dodatkowo powodować narastanie takich zachowań. Po rozpoznaniu celu danego manieryzmu, można zastąpić wykonywany przez ucznia ruch innym np. jeżeli uczeń macha rękoma – można zaproponować mu piłeczkę antystresową, tzw. „gniotkę”, „wyciskane” maty antystresowe. Uczniom, którzy wykazują tendencje do gryzienia przedmiotów, odzieży, swoich dłoni itp. można zaproponować np. żucie gumy.
- Aktywność fizyczna również pozwala na redukcję napięć – wprowadzenie aktywności fizycznej podczas przerwy śródlekcyjnej może wspomóc proces pracy na lekcji. Podobnie jak w przypadku pracy z dziećmi z nadpobudliwością psychoruchową, można stosować różne zadania związane z przemieszczaniem się po sali, np. prosząc o pomoc w pracy na lekcji, proponując podanie kart pracy uczniom biorącym udział w lekcji itp. Można dodatkowo, w ramach szerszego treningu zastępowania trudnych zachowań, zaproponować aktywność w czasie wolnym, np. biegi, uprawianie narciarstwa itp. W przypadku uczniów z ASD warto wskazać na aktywność indywidualną, szczególnie na początku treningu zastępczego, gdyż aktywność zespołowa, np. w czasie gier zespołowych może powodować dodatkowy stres społeczny i przynieść odwrotne do zakładanych skutki.
- Redukcja „przestojów”. Gdy uczeń w spektrum autyzmu wykona zadanie i nie ma żadnego zajęcia, często odczuwa dyskomfort spowodowany brakiem planu działania. Uczeń, który „czeka” na kolejną aktywność, niejednokrotnie nie ma rytuału, który wzmacnia jego poczucie bezpieczeństwa i wówczas jako reduktor uruchamia manieryzmy. W niezaplanowanej sytuacji, jaką jest oczekiwanie na kolejne polecenie po zakończeniu pracy, uczniowi towarzyszy poczucie niepewności, wzrasta napięcie, pojawia się czasem poczucie zagrożenia. To prowadzi do uruchomienia manieryzmów jako „zabijacza czasu”. Warto zatem zaproponować dowolną aktywność – w formie polecenia, aby rozproszyć czas „czekania”.⁷

U części uczniów z ASD pojawiają się trudności w obszarze percepcyjno-motorycznym. To powoduje wolniejsze odczytywanie treści, tworzenie notatek, co przekłada się także na ich jakość graficzną. Bywa, że z uwagi na tempo i estetykę pracy nauczyciele trudności te mylą z dysleksją lub dysortografią. Kolejnym elementem, który może wpływać na jakość współpracy na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel jest słaba koherencja poznawcza, czyli brak umiejętności płynnego łączenia różnych informacji w celu stworzenia pełniejszego obrazu rzeczywistości. To z kolei przekłada się na mniejsze umiejętności hierarchizacji przetworzonych informacji. Łatwiej natomiast uczniowi z niskim poziomem koherencji wyodrębnić poszczególne elementy z całości, skupić się na szczegółach. Warto to uwzględnić w ramach realizacji dostosowania metod i form pracy z uczniem z SPE, tworząc odpowiednio dobrane zadania, wzmacniając mocne strony ucznia, ale jednocześnie uwzględniając w jego pracy rozpoznane deficyty.

Z trudnościami poznawczymi uczniów w spektrum autyzmu łączy się także problem zrozumienia upływu czasu – zarówno podczas pracy na zegarku, podczas ustalania terminów spotkań, wakacji itp., ale także w zakresie rozumienia wydarzeń na osi czasu, np. na lekcji historii.⁸

Powyżej przytoczone trudności korelują z wyzwaniem, jakim jest jednoczesne skupienie się na treści i zapisywaniu notatek. Aby wspomagać efektywny pro-

⁷ A. Beytien, Autyzm na co dzień. Ponad 150 sprawdzonych sposobów postępowania z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Kraków 2018, s.52-53

⁸ A. Borkowska, Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018, s. 48-53

ces pracy edukacyjnej, pomocne mogą okazać się np. graficzne, prostsze formy prezentacji treści przez nauczyciela, ale także takie formuły stosowane w pracy samodzielnej przez ucznia, jak mapy myśli. Należy stosować na tablicy zapisy z wykorzystaniem grafiki, obrazu, zamiast zapisu linearnego. Często w pracy z uczniami korzystne okazują się gotowe „wklejki”, przygotowane do lekcji dla ucznia, które są bazą do dalszej pracy samodzielnej, a pozwalają uczniowi zaoszczędzić czas na samodzielnym przepisywaniu notatek z tablicy. Podobnie jak w pracy z uczniami z deficytami uwagi, warto podejść do ucznia w czasie lekcji i zweryfikować poziom jego skupienia na zadaniu, by nie przerwać jego zaangażowania. Bardzo korzystne jest tworzenie w szkołach tzw. sal ciszy sensorycznej, albo w poszczególnych klasach wskazywanie na cichą przestrzeń, czyli miejsce wyciszenia dla uczniów z ASD.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje koncepcja deficytu teorii umysłu, która zakłada defekt mechanizmu poznawczego, co przekłada się na brak umiejętności czytania stanów umysłowych i emocjonalnych. W efekcie pojawia się niezrozumienie intencji rozmówcy lub błędne założenie, że inni wiedzą, na czym uczniowi w spektrum zależy, aby wiedzieli. Uczeń zakłada, że jego rozmówca, podejmując dialog, jest na tym samym poziomie rozumienia danego zagadnienia i to powoduje skrótowe, często niezrozumiałe dla interlokutora prezentowanie poglądów. Jednocześnie koncepcja ta wyjaśnia trudności w budowaniu relacji, szczególnie rówieśniczych, w których zbyt dosłowne lub naiwne rozumienie wypowiedzi może doprowadzać do skrajnie trudnych relacji ucznia z innymi członkami społeczności. Postawy uczniów z ASD często opierają się na bezgranicznym zaufaniu w szczerość zachowań innych osób i wypowiedzi swojego rozmówcy.⁹ Wspomniane zaufanie do szczerości i jednoznaczności komunikacyjnej rozmówcy przekłada się również na funkcjonowanie językowe uczniów z ASD. Dosłowne odczytywanie komunikatów powoduje brak rozumienia sarkazmu, często niezrozumienie żartu czy nieumiejętność czytania związków frazeologicznych.

Uczeń w spektrum autyzmu również stosuje jednoznaczne, szczere komunikaty. Komunikuje się w zbliżony sposób zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Z tego powoduje jego wypowiedzi mogą być odbierane jako niekulturalne, czy nawet aroganckie, a w ocenie ucznia są bezpośrednim wyrażeniem opinii lub oczekiwania wobec rozmówcy.

Ważnym elementem z perspektywy przyjętych wzorców kulturowych jest fakt, że z pozycji ucznia zarówno dzieci, jak i dorośli mają te same prawa i obowiązki w przestrzeni relacji. Badania dotyczące różnic między chłopcami a dziewczętami z ASD pokazują, że z uwagi na cechy kulturowe dziewczynki, szczególnie te młodsze, potrafią lepiej odczytywać normy i zwyczaje społeczne niż ich rówieśnicy płci męskiej będący w spektrum.¹⁰ Przykładem zachowania, które w odczuciu autystycznego ucznia jest reakcją odnoszącą się do przestrzegania przyjętych zasad komunikacyjnych jest ta, w której nauczyciel w czasie lekcji prosi: „Daj mi zeszyt”, a uczeń z ASD odpowie: „Mówi się proszę”. Podobne reakcje mogą pojawić się w odpowiedzi na żart czy sarkazm ze strony nauczyciela.

W codziennych relacjach zupełnie nieświadomie stosujemy skróty myślowe, metafory w wypowiedziach czy związki językowe, które dla osób z deficytami w obszarze komunikacyjnym mogą okazać się przeszkodą w budowaniu konstruktywnych, bezpiecznych relacji. Uczeń bywa zdezorientowany, jeśli pojawiają się metafory lub idiomy, które niejednokrotnie odczytuje w dosłowny sposób. Należy unikać tego typu wypowiedzi w relacjach z uczniem. Przykładem może być stwierdzenie nauczyciela: „teraz rozgrzewka przed zadaniem”, a uczeń, od-

9 A. Borkowska, Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018, s. 48-53

10 S. Hendrickx, Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej streści, Kraków, 2018

czytując tę wypowiedź dosłownie, odpowie, że jest mu ciepło i nie musi się dodatkowo rozgrzewać. Inną formą stosowaną w przestrzeni komunikacji szkolnej są polecenia do zadań. Często są one ogólne, co nie stanowi trudności w ich odczytaniu dla większości uczniów, ale zbyt uogólnione wymagania mogą zatrzymać w pracy ucznia z ASD. Polecenie typu *wskaż, czy wypowiedzi są prawdziwe* jest zbyt ogólne, gdyż nie zawiera informacji, w jaki sposób uczeń ma wykonać czynność, co może skutkować odstępianiem od wykonania polecenia. Zadanie: *Wypisz czasowniki i przymiotniki w tabelce*, ze względu na brak precyzyjnej informacji, o jaką liczbę czasowników, przymiotników chodzi, znowu blokuje pracę ucznia. Nie potrafi on wykonać polecenia, bo jest dla niego nieprecyzyjne, zatem w jego odczuciu obarczone błędem.

Jednym z elementów pracy edukacyjnej jest praca samodzielna uczniów. Uczniowie często otrzymują zadania domowe, które oparte są na zapisanych poleceniach. Warto stosować polecenia zgodne z wcześniej wskazanymi wytycznymi. Aby zadanie domowe było wyzwaniem, z którym poradzi sobie uczeń z ASD, należy zastosować kilka reguł:

- stosuj krótkie, jednoznaczne komunikaty;
- zadawaj zadanie domowe na początku lekcji, zanim uczeń się rozproszy, zmęczy, będzie przebodźcowany;
- sprawdź, czy uczeń zapisał zadanie (możesz przesłać dodatkowo informację do rodzica);
- sprawdź, jak uczeń rozumie polecenie;
- współpracuj z rodzicami – informuj, weryfikuj trudność zadań;
- przy zadaniach projektowych, dłuższych terminach – monitoruj przebieg prac.¹¹

Istnieją pewne stereotypy w pracy i oczekiwaniach nauczycieli wobec uczniów z ASD, szczególnie wobec uczniów z Zespołem Aspergera. Fiksacje i pogłębione pasje występujące u tych uczniów powodują, że wielu nauczycieli zakłada, że uczniowie są szczególnie uzdolnieni w określonych grupach przedmiotów. Jednym z takich przedmiotów jest matematyka. Badania pokazują, że chłopcy z ASD częściej wykazują wyższy poziom umiejętności w obszarach przedmiotów ścisłych, matematyczno-przyrodniczych, natomiast dziewczęta z ASD częściej wykazują uzdolnienia i zainteresowania artystyczne i wyższe niż przeciętne umiejętności do nauki języków.¹² Warto pamiętać, że dotyczy to kompetencji związanych z bogatym słownictwem, niemal „kolekcjonowaniem” słów i zasad gramatycznych z poszczególnych języków. Nie zawsze idzie to w parze z kompetencjami komunikacji społecznej.

Najczęstsze trudności pojawiające się na wybranych lekcjach.

Matematyka, w tej dziedzinie nauka może przebiegać na 3 poziomach:

- Osoby z talentem do widzenia przestrzennego, z dużymi uzdolnieniami i pasją do przedmiotu. Zazwyczaj przekłada się to na duże sukcesy edukacyjne.
- Osoby nie posiadające talentu, ale też nie mające problemów z myśleniem przestrzennym i ze zrozumieniem abstrakcyjnych pojęć matematycznych. Są to uczniowie klasyfikujący się w średniej zespołu klasowego, matematyka jest jednym z wielu przedmiotów obowiązkowych wpisanych w plan dnia tych uczniów.
- Osoby, dla których matematyka stanowi bardzo dużą trudność. Lekcja z tego przedmiotu to magiczna przestrzeń pełna tajemnych znaków. W pracy z tą grupą uczniów warto dłużej stosować pracę na konkretnych, pozwolić na stosowanie kalkulatora, podpowiedzieć indywidualne sposoby „liczenia na palcach” itp.

11 A. Borkowska, Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018, s. 34

12 S. Hendrickx, Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej treści, Kraków, 2018

Podobnie jak w przypadku matematyki, mamy często uczniów w ASD o wysokich kompetencjach w zakresie nauki języków, zarówno ojczystego, jak i języków obcych. W pracy z tymi uczniami warto pamiętać o trudnościach wynikających z deficytów poznawczych, niższych kompetencji społecznych oraz słabszego lub braku rozumienia przenośni, metafor itp. Nauka języka może stanowić dla tej grupy uczniów ogromne wyzwanie, na tyle trudne, że na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego uczeń może być zwolniony z nauki drugiego języka obcego.

Kolejnym przedmiotem, który może stanowić duże wyzwanie dla uczniów w spektrum autyzmu, jest geografia. Z uwagi na wcześniej wskazywane trudności rozwojowe, poznawcze, dla wielu uczniów zadaniem niezwykle trudnym będzie czytanie mapy, orientacja w stronach świata, orientacja przestrzenna – łączą się one z myśleniem przestrzennym, abstrakcyjnym, które są często zaburzone. Dlatego należy te kwestie uwzględniać przy proponowanych aktywnościach i w ramach realizowanych dostosowań z tego przedmiotu.

Kolejna grupa zajęć, która może przysparzać trudności uczniom z ASD, to zajęcia, podczas których następuje zwiększona aktywizacja motoryki zarówno małej, jak i dużej. Przedmioty, takie jak technika i plastyka mogą być dla tych uczniów, z uwagi na zaburzenia percepcyjno-motoryczne, jednymi z trudniejszych przedmiotów szkolnych. Podczas zajęć należy indywidualizować polecenia zgodnie z rozpoznanymi aktualnymi możliwościami psychofizycznymi ucznia. Należy pamiętać, że występujące u dzieci z tej grupy zaburzenia napięć mięśniowych, dodatkowo nie pozwalają na aktywność zgodną z oczekiwaniami stawianymi przed nimi.

Wychowanie fizyczne to lekcja, gdzie występujące zaburzenia napięć mięśniowych, wspótruchy mogą wręcz zniechęcać ucznia do pracy. Przy zaburzonej integracji sensorycznej może dojść podczas tych zajęć do przebodźcowania, które może powodować złość, niepokój, a nawet przełożyć się na zachowania agresywne. Również doświadczanie muzyki podczas lekcji może przynieść u uczniów z nadwrażliwością słuchową negatywne reakcje.¹³

Podsumowując rozważania, nie można wskazać jednej, idealnej metody pracy z uczniami w spektrum autyzmu. Można natomiast, stosując różnorodne formy indywidualizacji i określone dostosowania form i metod pracy, pomóc uczniowi w sposób dla niego bardziej komfortowy i bezpieczny odnaleźć się w szkole. Do głównych zasad, które pojawiają się w literaturze i w przestrzeni internetowej można zaliczyć poniższe propozycje:

- „Konsekwentne, jasne i zrozumiałe zasady.
- Stałe miejsca przechowywania przedmiotów codziennego użytku.
- Plan zajęć w widocznym miejscu.
- Zapewnienie wizualnych (obrazkowych lub pisemnych) instrukcji do zadań.
- Środowisko wolne od rozpraszających bodźców.
- Przeznaczenie czasu na uczynienie oczekiwań i poleceń zrozumiałymi.
- Przekazywanie na bieżąco informacji zwrotnych o bieżącym postępowaniu, o osiągniętych postępach, uwzględnianie włożonego przez osobę z ZA wysiłku i docenienie rezultatów pracy.
- Zadbanie o zapewnienie możliwości poproszenia o pomoc w każdym momencie – nauczanie odpowiednich kompetencji komunikacyjnych, dostępność dla ucznia
- Dbanie o komunikowanie zmian w planie dnia z wyprzedzeniem, uszanowanie potrzeby przewidywalności i związanego z nią poczucia bezpieczeństwa”.¹⁴

¹³ A. Borkowska, Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018, s. 35-47

¹⁴ <https://pomocautyzm.org/wspieranie-dziecka-z-zespołem-aspergera-w-szkole-i-w-domu/?gclid=CjwKCAjwzJmlBhBBEiwAEJyLu--10IdIAH2Pwa7OZmObnDF702BYmDQf7lpmjwNg68YDoNfxUi7NIROcNPIQA->

Pomocne bywają również metody oparte na pozytywnym wzmacnianiu, np. metoda żetonowa, zeszyt pochwał, kilkupunktowe kontrakty zachowań itp.

Niezwykle istotne jest rozpoznawanie mocnych stron dziecka i wykorzystywanie ich w kreowaniu jego motywacji, wzmacnianiu wiary we własne możliwości nawet wówczas, gdy doświadczają trudności czy stresu. Ważnym elementem pracy z uczniami z ASD jest budowanie w nich umiejętności zaakceptowania błędów i szukania strategii, które pozwolą im w przyszłości lepiej poradzić sobie z kolejnymi zadaniami.

Podane informacje są ważne nie tylko z perspektywy pracy edukacyjnej czy wychowawczej, ale stanowią bazę do budowania pozytywnych relacji uczniów ze spektrum autyzmu w ich dorosłym życiu.

Bibliografia:

1. Beytien A., Autyzm na co dzień. Ponad 150 sprawdzonych sposobów postępowania z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Kraków 2018.
2. Borkowska A., Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera, Gdańsk 2018.
3. Edelson S. M, Johson J.B. [red.:], Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie. Perspektywa multidyscyplinarna, Gdańsk 2018.
4. Hendrickx S., Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości, Kraków, 2018.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
6. https://pomocautyzm.org/wspieranie-dziecka-z-zespołem-aspergera-w-szkole-i-w-domu/?gclid=CjwKCAjwzJmlBhBBEiwAEJyLu--10IdIAH2Pwa7OZmObnDF702BYmDQf7lpmjwNg68YDoNfxUi7NIRoCnPIQAvD_BwE, 06.07.2023 r.
7. <https://pomocautyzm.org/co-to-jest-ados-2/> , 10.07.2023 r.
8. <https://polskiauizym.pl/klasyfikacje-diagnostyczne-autyzmu/>, 29.09.2023 r.
9. <https://psychiatraplus.pl/spektrum-autyzmu/> , 29.09.2023 r.

vD_BwE, 06.07.2023 r.



Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu jest jednostką organizacyjną Samorządu Województwa Dolnośląskiego, akredytowaną przez Kuratorium Oświaty we Wrocławiu. Posiada siedzibę główną we Wrocławiu oraz Filie w trzech lokalizacjach: w Jeleniej Górze, Legnicy i Wałbrzychu obejmując zasięgiem całe województwo dolnośląskie.

Zajmuje się organizacją i prowadzeniem różnorodnych form doskonalenia kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych oraz nauczycieli. Proponuje realizację programów wsparcia szkół w ich jakościowym rozwoju. Jest organizatorem wydarzeń edukacyjnych o charakterze lokalnym, regionalnym i międzynarodowym. W ramach statutowych zadań prowadzi działalność promocyjno-wydawniczą oraz konsultacje dla nauczycieli. Współpracuje z szeroko pojętym środowiskiem edukacyjnym - instytucjami działającymi na rzecz oświaty, wyższymi uczelniami, pracodawcami. Bierze udział w projektach LekcjaEnter, ORE i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Zapraszamy dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli do skorzystania z naszej oferty szkoleniowej. Proponujemy formy tradycyjne i prowadzone zdalnie. Różnorodna problematyka szkoleń zapewni Państwu podnoszenie kompetencji zawodowych w różnych obszarach, również związanych z realizacją kierunków polityki oświatowej państwa i województwa dolnośląskiego. Zapraszamy na stronę dodn.dolnyslask.pl/oferta/

Działamy skutecznie i profesjonalnie. Realizujemy różnorodne formy szkolenia: warsztaty, rady szkoleniowe, seminaria, konferencje i inne wydarzenia edukacyjne.

Oferta szkoleń jest różnorodna, z uwzględnieniem zgłoszonych przez Państwa potrzeb. Realizujemy międzynarodowe projekty edukacyjne.

Dedykujemy Państwu serię wydawniczą „Skrypty belfra” i „Skrypty metodyczne”.

Nie pozostajemy obojętni na bieżące problemy nauczycieli - nasi konsultanci i doradcy metodyczni prowadzą konsultacje indywidualne, w tym on-line.



ZAPRASZAMY

dodn.dolnyslask.pl