

Ewa Kochanowska
Joanna Skibska
Justyna Wojciechowska

INDYWIDUALNE POTRZEBY DZIECKA – UCZNIA Z AUTYZMEM. KOMUNIKACJA – INTERAKCJE SPOŁECZNE – EDUKACJA

Spotkanie z innym człowiekiem, z innymi ludźmi,
było zawsze powszechnym i podstawowym
doświadczeniem naszego gatunku¹

WPROWADZENIE

Autyzm dziecięcy to rozległe zaburzenie rozwojowe o charakterze kompleksowego syndromu z wieloma symptomami, zaburzenie wysoce zróżnicowane i wielopostaciowe². Z punktu widzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej, w kontakcie z dzieckiem z autyzmem, nauczyciel przedszkola i szkoły powinien kierować się zasadą indywidualizacji, biorąc pod uwagę to, że mimo iż „[...] zaburzenia autystyczne to wiele różnych form nieprawidłowości rozwoju, zróżnicowanych pod względem etiologii i poziomu funkcjonowania jednostki, to wszystkie one mają jednak pewne cechy, pozwalające na to, by rozpatrywać je łącznie. Do cech tych należą przede wszystkim zaburzenia w zakresie rozwoju społecznego”³ oraz komunikacji, które w największym

¹ R. Kapuściński, *Spotkanie z innym jako wyzwanie XXI wieku. Wykład wygłoszony 1 października 2004 roku z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 2004, s. 8.

² Zob. A. Maciarz, M. Biadasiewicz, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, Kraków 2000, s. 9.

³ K.J. Zabłocki, *Autyzm*, Płock 2002, s. 65.

stopniu bezpośrednio wpływają na jakość i skuteczność pracy z dziećmi autystycznymi. Funkcjonowanie dziecka z autyzmem determinuje również problem z jednością zmysłów oraz tworzeniem wzorców. Dziecko z tendencjami autystycznymi poszukuje porządku w zdezorganizowanym świecie, spełniając z pasją swoją ludzką misję, aby z chaosu stworzyć ład⁴, dlatego pracując z dzieckiem z autyzmem, powinniśmy przekraczać granicę izolacji społecznej i komunikacyjnej, by móc wspólnie z nim odkrywać świat.

KOMUNIKACJA JĘZYKOWA DZIECKA Z AUTYZMEM – OGRODNICZENIA I MOŻLIWOŚCI

Zdolność doświadczenia świata przy jednoczesnej możliwości werbalizowania myśli, odczuć i pragnień warunkuje samodzielność człowieka w przeżywaniu, rozwoju, istnieniu. Kontakt z drugim człowiekiem wymaga wsłuchania się w jego słowa i potrzeby, przy czym należy pamiętać, że wypowiedzenie, które **znaczy**, nie musi przejawiać się wyłącznie w dialogu, ponieważ może ono mieć charakter milczący. Bez słów/komunikacji nie jest możliwe poznanie myśli drugiego człowieka. Zaburzenia rozwoju mowy⁵ stanowią wyzwanie dla cywilizacyjnych osiągnięć XXI wieku. Wspomagająca i alternatywna komunikacja łączy treści właściwe różnym obszarom nauki, co rodzi jej interdyscyplinarny charakter. Przyjęcie definicji mowy za Stanisławem Grabiasem rozumianej jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego”⁶, pozwala na wyszczególnienie zachowań dokonujących się w tzw. mowie

⁴ Zob. J. Bluestone, *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*, przeł. M. Dąbrowska-Jędrzał, A. Klimek, Warszawa 2012, s. 89.

⁵ Zaburzenia rozwoju mowy są różnorodnie uwarunkowane. Uszkodzenia neurologiczne i inne wymagają terapii, której celem jest między innymi niwelowanie zaburzeń w komunikowaniu. W książce pt. *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji* (red. J.J. Błeszyński, Kraków 2006) szczegółowo omówiono wczesną interwencję komunikacyjną wobec dzieci, które tego wymagają. Poruszone zagadnienia dotyczą osób zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu, z grupy wysokiego ryzyka zaburzeń komunikacji, dzieci i młodzieży z ciężkimi zaburzeniami porozumiewania się. W terapii wykorzystuje się język migowy i system językowo-migowy, fonogesty, komunikację przez dotyk, piktogramy, ułatwioną komunikację, system komunikacji symbolicznej Bliss.

⁶ S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012, s. 15.

wewnętrznej, dzięki której powstaje tekst pomyślany⁷, określony jako wypowiedzenie o milczącym charakterze. Zachowania wskazane przez Grabiąsą stanowią poznawcze czynności komunikacyjne, za pomocą których w umyśle podmiotu myślącego/mówiącego powstaje proces zdobywania wiedzy o nim samym i o świecie. Czynności te wyznaczają zakres tej wiedzy, jak również jej strukturę, a jednocześnie organizują ją w celu przekazania. Wynikiem zachowań werbalnych, dokonujących się w mowie zewnętrznej, jest tekst w postaci dźwiękowej, nazywany komunikacją językową, interakcją językową, dyskursem⁸. Podstawą aktu komunikacyjnego jest społeczna interakcja, która warunkuje podstawy konwersacyjnych umiejętności, poznawcze aspekty rozwoju, w tym również poszerzenie pragmatycznej wiedzy, a w ostateczności kształtowanie znaczeń pojęć utrwalonych w umyśle i języku⁹. Zdaniem Grabiąsą przyczynowe klasyfikacje zaburzeń mowy wynikają z mechanicznego biologizmu, który, utrwalony w nauce w połowie XIX wieku, był i jest stosowany na potrzebę interpretacji mowy. Synkretyzm przyczyny i skutku narzuca następujący schemat: „jeśli istnieje jakiś odbiegający od normy stan X, to musi istnieć i przyczyna Z”¹⁰.

Wczesnodziecięcy autyzm to zespół zaburzeń rozwoju, który jest związany z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego. Jego etiologia jest skomplikowana, wieloczynnikowa. Najsilniejsze objawy ujawniają się przed trzecim rokiem życia, co nie znaczy, że wcześniej w ogóle nie występują. Zarówno w zachowaniach niemowląt, jak i dzieci, które ukończyły drugi rok życia, mogą pojawić się wczesne objawy ze spektrum autyzmu, które warunkują istnienie określonego syndromu konstytuowanego przez niechęć do tworzenia społecznych relacji, brak użycia mowy w celach komunikacyjnych, powtarzające się zachowania, dla których właściwa jest schematyczność¹¹. Zachowania te są sposobem na wyrażanie siebie, dlatego są uznawane jako narzędzie do komunikowania, nieprzeciętne, odmienne, ale funkcjonujące, co powoduje, że intencjonalne zachowania celowe werbalne i niewerbalne, wykonywane z myślą o wywołaniu zmian, na podstawie których odbiorca może odczytać

⁷ Zob. *ibidem*, s. 16.

⁸ Zob. *ibidem*.

⁹ Por. *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 212.

¹⁰ *Ibidem*, s. 16.

¹¹ Zob. U. Bigas, *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń...*, s. 361–365.

zamiar, określane są jako komunikacyjne¹², ponieważ „wszelka niekomunikatywność, zrywanie kontaktu z otoczeniem, wycofywanie się z niego to swojego rodzaju szukanie porozumienia przez dziecko autystyczne [...]”¹³.

Zachowania komunikacyjne powinny być odróżniane od innych, choć wszystkie najczęściej posiadają charakter zdeformowany, pozornie lub niepozornie. Komunikacja osób z autyzmem jest bardzo zróżnicowana, ponieważ zawiera się w rozległej przestrzeni, której granice domykają: brak form komunikacji niewerbalnej, całkowity mutyzm, echolalia, wypowiedzi konstruowane bez kontekstu sytuacyjnego. Dzieci z autyzmem często wykazują brak potrzeby i motywacji, które są niezbędne do nawiązania werbalnego kontaktu z innymi. Czynnikiem ten jest niesprzyjający dla właściwego rozwoju zdolności komunikacyjnych, które są głęboko osadzone w relacjach społecznych. Funkcjonalna wymiana komunikacyjna zakłada fortunność aktu mowy, na którą składa się zachowanie reguł dotyczących ilości, jakości, relewancji, sposobu wypowiedzi, jak również grzeczności¹⁴. Osoby dotknięte autyzmem wykazują silne deficyty poznawczo-komunikacyjne, co ściśle przekłada się na sposób ich funkcjonowania. Uogólniając, zaburzenia komunikowania osób z autyzmem charakteryzują się występowaniem przynajmniej jednego z objawów, do których należą: opóźnienie lub całkowity brak rozwoju mowy, przy czym nie towarzyszą temu sposoby alternatywne obejmujące gesty i mimikę; u osób, które posługują się mową, występująca ewidentnie zaburzona zdolność do inicjowania rozmowy, jak również jej podtrzymania/kontynuowania; schematyczne użycie języka, liczne powtórzenia, idiosynkratyzmy; brak spontanicznego naśladownictwa podczas zabaw adekwatnych dla etapu rozwojowego¹⁵. Podejmowane działania terapeutyczne mają na celu zwiększenie/umożliwienie nawiązania kontaktu i porozumienia. Terapia dziecka z niesamoistnym opóźnionym rozwojem mowy na tle autyzmu¹⁶ wykorzystuje między innymi metodę psychostymulacyjną Małgorzaty Młynarskiej i Tomasza Smereki, która kształtuje rozwój mowy i myślenia. Autorzy metody wychodzą z założenia, iż:

¹² Zob. K. Markiewicz, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin 2004, s. 91.

¹³ Cyt. za: B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, s. 40.

¹⁴ Zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003, s. 669.

¹⁵ Zob. U. Bigas, op. cit., s. 366.

¹⁶ Świadomie nawiązano do tytułu tekstu R. Smaler, *Techniki psychostymulacyjne w terapii dziecka z niesamoistnym opóźnionym rozwojem mowy na tle autyzmu. Studium przypadku*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005, s. 167.

„praca nad rozwojem lub rekonstrukcją (utraconej) mowy musi uwzględniać cały system powiązań, jakie występują pomiędzy mową a innymi funkcjami psychicznymi, w szczególności myśleniem”¹⁷. Diagnostyka operacyjna uwzględnia odpowiednio **mowę/myślenie**, w tym: stan oddechu i głosu/stan emocjonalny, określenie etapu rozwoju mowy/etap rozwoju myślenia, sposób przyswajania języka/poziom sprawności manualnej, relacje z przedmiotami i ludźmi, zakres rozumienia języka/zakres rozumienia zjawisk, stopień opanowania reguł gramatycznych/sposób planowania oraz zasady działania, które dziecko stosuje, zakres słownictwa czynnego/zakres pojęć, sprawność artykulatorów i wyrazistość mowy/umiejętność rysowania i malowania, sposób realizowania prozodii/poczucie rytmu, koordynacja ruchowa i kondycja fizyczna, spontaniczna aktywność słowna/sposób rozwiązywania problemów, sposób przekazu informacji/rodzaj kontaktu z otoczeniem, stopień otwartości społecznej i poziom empatii, charakterystyka opisu słownego i opowiadania o zdarzeniach/pamięć cech przedmiotów, orientacja czasowa i przestrzenna¹⁸. Terapia dziecka z zaburzonym rozwojem mowy na tle autyzmu wymaga nieprzeciętnego zaangażowania wielu osób wzajemnie się wspierających, wytrwałości i wiary w skuteczność. Wysiłek przynosi rezultaty, które potrafią być zaskakujące, co potwierdzają słowa jednej z matek dziecka z zaburzeniami autystycznymi: „Dzięki [...] ciężkiej pracy nasz syn nauczył się mówić, zaczyna coraz sprawniej myśleć, otworzył się na świat i ludzi”¹⁹.

FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE DZIECKA ZE SPEKTRUM AUTYZMU – WYBRANE PROBLEMY

Zaburzenie funkcjonowania społecznego nie zawsze można zaobserwować we wczesnym okresie życia, jednak często z perspektywy czasu okazuje się, że dzieci u których zdiagnozowano autyzm, różniły się od samego początku od swoich rówieśników, tzn. „[...] rzadziej nawiązywały kontakt wzrokowy, rzadziej też obserwowano u nich uśmiechy społeczne i znacznie rzadziej od dzieci normalnie się rozwijających reagowały, gdy padało ich imię”²⁰. W pierwszym

¹⁷ M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy i myślenia (nowa nazwa: Metoda „Dyna-Lingua M.S.”*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka...*, s. 131.

¹⁸ Zob. ibidem, s. 135–139.

¹⁹ M. Lewandowska, *Mój sposób postępowania z dzieckiem autystycznym*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka...*, s. 211.

²⁰ U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk 2008, s. 132.

roku życia u niektórych dzieci występują prawidłowe interakcje społeczne, które zmieniają się w trakcie całego rozwoju.

Wczesne dzieciństwo – od 3. do 5. roku życia – to okres, w którym izolacja dziecka autystycznego od świata innych ludzi sięga zenitu. [...] U dzieci autystycznych w wieku 5 lat często obserwuje się postępy w rozwoju umiejętności społecznych i ogólnego przystosowania. Postępy socjalizacyjne dokonują się zresztą u tych dzieci podczas całego rozwoju²¹.

Według standardowej klasyfikacji chorób psychicznych DSM-IV, zaburzenia w zakresie rozwoju społecznego dzieci ze spektrum autyzmu obejmują:

- upośledzenie komunikacji niewerbalnej odnoszącej się do kontaktu wzrokowego, pozycji ciała i gestykulacji;
- niepowodzenie w nawiązywaniu odpowiednich dla wieku przyjaźni;
- brak zainteresowania dzieleniem osiągnięć i przyjemności z innymi²².

U dzieci z autyzmem często występują napady złości, agresja, działania destrukcyjne bez wyraźnej świadomości ich wpływu na innych ludzi, pojawiają się zwłaszcza jako reakcja na ingerencję w stereotypowe czynności lub na zmiany w otoczeniu. Ten rodzaj zaburzeń zachowania łączy się z wysokim poziomem lęku, dlatego też występują negatywne reakcje na każdą próbę kontaktu podejmowaną przez innych ludzi, z wyjątkiem tych, którzy wiedzą, jak nawiązać kontakt i podjąć współpracę²³. Większość dzieci z autyzmem ma problemy z uczestniczeniem w interakcjach społecznych, opartych na schemacie „dawania i brania”. Mają też trudności z nawiązaniem pełnowartościowych kontaktów z dorosłymi, przy czym z dziećmi, w niektórych przypadkach, potrafią się kontaktować dość swobodnie.

Część naukowców uważa, że jedną z przyczyn ubogich kontaktów dzieci z autyzmem z rówieśnikami są ograniczone umiejętności zabawy. Dzieci te, nie nawiązując przyjaźni, nie mają możliwości ćwiczenia wielu umiejętności społecznych, takich jak: funkcjonowanie w grupie, współpraca, kontrola własnej impulsywności²⁴.

²¹ Ibidem, s. 133.

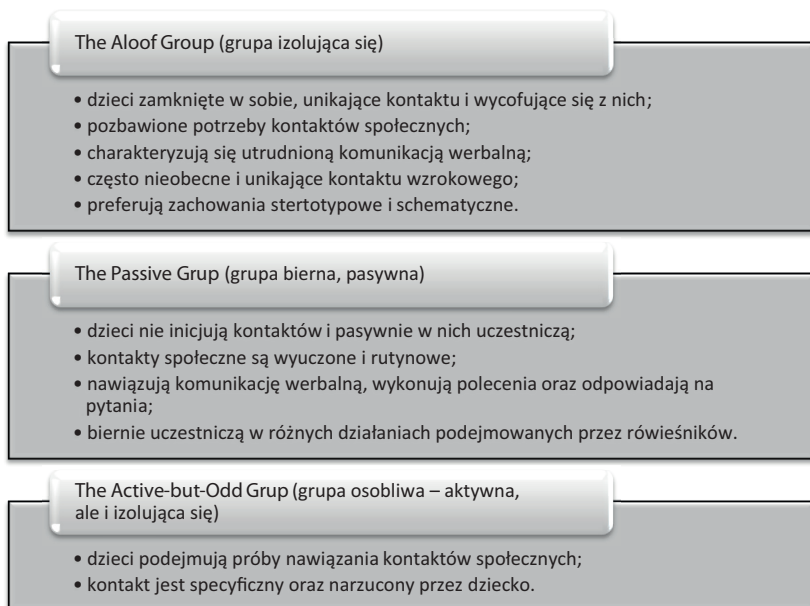
²² Zob. A.D. Bragdon, D. Gamon, *Kiedy mózg pracuje inaczej. ADHD – alkoholizm – autyzm – déjà vu – dysleksja – leworęczność – słuch absolutny – pamięć fotograficzna – sezonowe zaburzenie afektywne – synestezja*, przeł. L. Okupniak, Gdańsk 2003, s. 32.

²³ Zob. L. Wing, *Związek między zespołem Aspergera i autyzmem Kanner*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, przeł. B. Godlewska, Warszawa 2005, s. 118.

²⁴ Cyt. za: K.J. Zabłocki, op. cit., s. 82.

W grupie dzieci z autyzmem znajdują się zarówno te, które stosunkowo łatwo wchodzi w interakcje z innymi ludźmi, jak i te, które panicznie się tego boją i reagują silnym lękiem. Ze względu na poziom i jakość kontaktów społecznych wyodrębniono trzy grupy dzieci autystycznych (por. schemat 1).

Schemat 1. Rodzaje kontaktów społecznych typowe dla dzieci z autyzmem



Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Wing, J. Gould, *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 1979, vol. 9 (1), s. 11–29.

Z podziału tego wyniku, jak różnorodną grupę stanowią osoby autystyczne, a tym samym, jak trudno jest dokonać diagnozy tego zaburzenia. W kontekście nieprawidłowości funkcjonowania społecznego dziecka z autyzmem, nauczyciel przedszkola i szkoły powinien kierować się w swojej pracy wychowawczej następującymi zasadami:

- poświęć czas na nawiązanie pozytywnej relacji i zbudowanie zaufania; bazuj na wzajemnym szacunku dla uczuć, opinii, potrzeb i pragnień;
- rozwijaj wiarę dziecka w możliwości i kompetencje; nie oczekuj ograniczeń zanim do nich dotrze;

- stwarzaj sytuacje, w ramach których dziecko może obserwować i modelować właściwe zachowania społeczne innych dzieci, tak, aby wiedziało, jak należy właściwie postępować w kontaktach z dorosłymi i innymi dziećmi;
- zachęcaj dziecko do zabaw polegających na współpracy, współdziałaniu;
- dowiedz się, co dla dziecka z autyzmem jest nagrodą, poszukuj jego zewnętrznych i wewnętrznych motywów do zabawy, nauki i pracy, nagradzaj pożądane zachowania, ignoruj – w miarę możliwości – zachowania niepożądane;
- organizuj dziecku różne formy aktywności w tzw. wolnym czasie, np. w czasie przerwy pomiędzy lekcjami, podpowiadaj, co dziecko może robić w trakcie przerw;
- zachęcaj do zawierania przyjaźni, tłumacz, wyjaśniaj, kim jest przyjaciel, jakie są cechy dobrego przyjaciela;
- prezentuj przykłady wyrażania emocji; pomagaj w wyrażaniu emocji;
- ucz dziecko, jak zwracać uwagę na niebezpieczeństwa, jak je przewidywać i jak ich unikać.

EDUKACJA DZIECKA Z AUTYZMEM – DYLEMATY I WYZWANIA

Dziecko – uczeń ze spektrum autyzmu – wymaga indywidualnego i interdyscyplinarnego wsparcia w różnych zakresach rozwoju, dlatego przedszkole i szkoła powinny traktować edukację dziecka z tym rodzajem zaburzenia bardzo szeroko. Realizacja treści programowych powinna odnosić się do indywidualnego programu, który będzie uwzględniał również aspekt terapeutyczno-rehabilitacyjny. Praca dydaktyczna z dzieckiem z autyzmem nie może być nastawiona tylko na zdobywanie wiedzy i umiejętności, lecz przede wszystkim jej nadrzędnym celem powinno być kształtowanie kontaktów interpersonalnych, wdrażania do szeroko rozumianej komunikacji – werbalnej lub, jeśli zajdzie taka potrzeba, alternatywnej oraz zapobieganie wtórnym dysfunkcjom i nieprawidłowościom rozwojowym.

Nauczyciel, chcąc efektywnie pracować z dzieckiem ze spektrum autyzmu, musi systematycznie, każdego dnia, podejmować szereg działań nastawionych na dziecko i jego rozwój w różnych sferach. Jednak, by było to możliwe, musi poznać, zaakceptować i zrozumieć zachowania przejawiane przez dziecko, po to, by mieć pełną świadomość, że nie wynikają one z jego złej woli, a z nieprawidłowości rozwojowych typowych dla tego zaburzenia. Włączanie dziecka z autyzmem w proces edukacyjno-wychowawczy, a tym samym w grupę rówie-

śniczą, ma szczególne znaczenie, wynikające z uczenia się nowych umiejętności oraz zachowań społecznych, co skutkuje poprawą funkcjonowania dziecka w warunkach domowych. Dlatego „ogromne znaczenie ma to, aby uczniowie z autyzmem doświadczali zaprogramowanych i wspieranych interakcji z typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Takie włączanie zapewnia im właściwe wzorce, pozwalające obserwować zachowania i interakcje rówieśników”²⁵. Jednak nie możemy zapominać o tym, że przebywanie dziecka z autyzmem w przedszkolu lub szkole diametralnie zmienia jego sytuację i powoduje doświadczanie przez nie lęku oraz stresu – wywołujących wycofywanie się, a czasami nawet wzmożoną agresję. Rozwiązaniem trudności tego rodzaju może być stopniowe wdrażanie i poznawanie kolegów i koleżanek oraz nauczycieli i terapeutów, którzy będą z dzieckiem pracować. Jednak, aby podjęte działania służyły dziecku i miały na uwadze jego dobro, należy zapewnić, przynajmniej w okresie wprowadzającym – wstępnym, obecność rodziców lub prawnych opiekunów, aby stworzyć punkt odniesienia i stałości, a także poczucie bezpieczeństwa. Kolejną bardzo istotną kwestią jest czas, który musi być dany dziecku z autyzmem, aby mogło oswoić się i zaakceptować nowe osoby oraz przestrzeń, która je otacza²⁶. Osoby pracujące z dzieckiem muszą być świadome i posiadać wiedzę na temat procesu jego adaptacji do nowych warunków, muszą wiedzieć, że jest on dłuższy i bardziej złożony niż u dzieci o prawidłowym rozwoju oraz że „zaprojektowanie i zorganizowanie placówek i programów nauczania dla dzieci autystycznych jest zadaniem bardzo skomplikowanym i wymagającym ścisłego trzymania się pewnej struktury”²⁷. Złożoność problemu wynika przede wszystkim z tego, że istota wyzwania dla nauczycieli i terapeutów pracujących z dzieckiem z autyzmem tkwi w podjęciu działań zmierzających do rozwinięcia jego zachowań komunikacyjnych oraz społecznych, stanowiących istotę autyzmu²⁸.

Celem nadrzędnym edukacji dziecka ze spektrum autyzmu oraz wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest „uzyskanie przez dziecko niezależności funkcjonowania lub umiejętności zbliżających dziecko do samodzielności tak bardzo, jak to tylko możliwe”²⁹. Chcąc więc zapewnić

²⁵ D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2008, s. 297.

²⁶ Zob. P. Randall, J. Parker, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2002, s. 232.

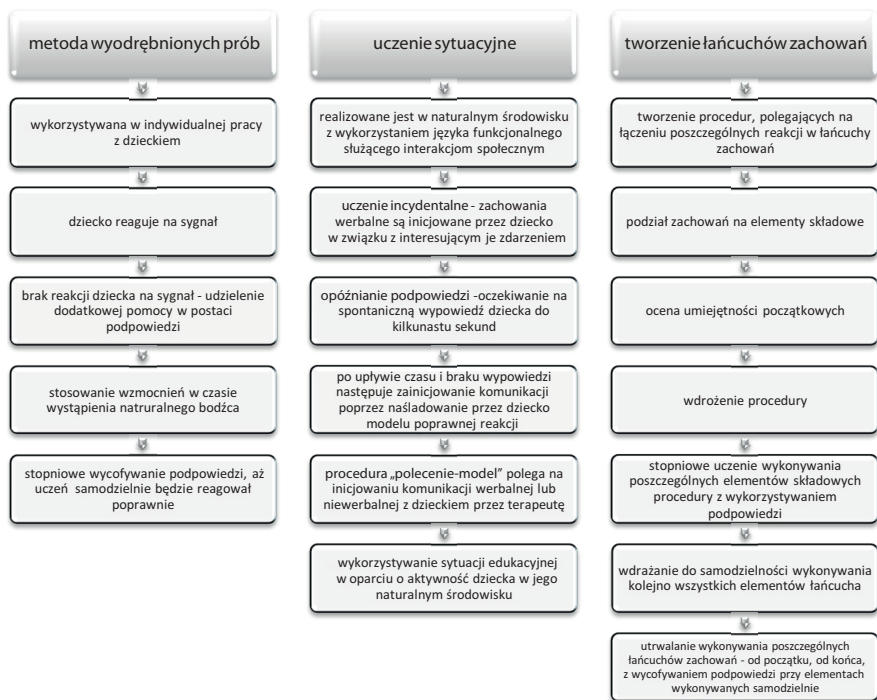
²⁷ Ibidem.

²⁸ Zob. M. Suchowierska, *Nauczanie dzieci z autyzmem zachowań werbalnych – dwa uzupełniające się podejścia*, Kraków 2010.

²⁹ P. Randall, J. Parker, op. cit., s. 232.

brak osiągnięcie samodzielności oraz umożliwić autonomię w działaniu, warto sięgnąć po trzy podstawowe techniki nauczania dzieci z autyzmem (por. schemat 2).

Schemat 2. Podstawowe techniki nauczania dzieci z autyzmem



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Gdańsk 2012, s. 141–157.

Kolejną istotną kwestią w pracy z dzieckiem z autyzmem jest podnoszenie skuteczności oddziaływań rozwijających zachowania pożądane poprzez wykorzystanie strategii proaktywnych w tworzeniu efektywnego środowiska edukacyjnego, wśród których należy wymienić³⁰:

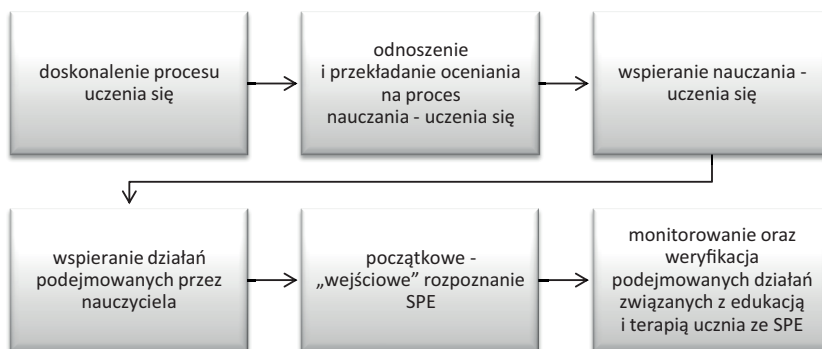
³⁰ M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Gdańsk 2012, s. 158–160.

- troskę o to, aby uczeń się nie nudził;
- zadbanie o odpowiedni poziom motywacji;
- wyeliminowanie czynników zakłócających dobre zachowanie;
- zaaranżowanie środowiska społecznego i fizycznego w odpowiedni sposób;
- pozwalanie dziecku na dokonywanie wyborów;
- obiektywną ocenę umiejętności uczenia do nauki;
- gwarancję odnoszenia przez dziecko sukcesów, poprzez zapewnianie mu podpowiedzi w celu uniknięcia błędów i podniesienia motywacji do uczenia się;
- przeplatanie wykonywania przez ucznia umiejętności dobrze opanowanych z umiejętnościami, których dopiero się uczy;
- interwencję nauczyciela-terapeuty przed pełnym kryzysem – zdenerwowaniem i zaniepokojeniem dziecka;
- słuchanie ucznia i obserwowanie jego zachowań – brak postępów czynionych przez dziecko jest błędem nauczyciela lub terapeuty;
- spokój, stanowczość i systematyczność to fundament pracy z uczniem z autyzmem – emocje nauczyciela-terapeuty znajdują odzwierciedlenie w emocjach i zachowaniach dziecka.

Innym, bardzo ważnym elementem edukacji dziecka z autyzmem jest stosowanie odpowiedniego systemu oceniania, weryfikacji wiedzy i umiejętności. W tym celu warto sięgnąć po **ocenianie włączające**, którego priorytetem jest ukierunkowanie na możliwie najlepsze wspomaganie procesu uczenia się. Celem tego rodzaju oceniania jest dostosowanie wszystkich procedur wspierania i wzmacniania skuteczności procesu włączania oraz przyczynianie się do uczestnictwa w edukacji wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem³¹. Z takiego założenia wynikają szczegółowe cele oceniania włączającego (por. schemat 3) – doskonalenie i wspieranie procesu uczenia się – nauczania oraz mobilizowanie dziecka do pracy i pokonywania różnorodnych trudności. Nauczyciel powinien mieć możliwość wglądu w efekty podejmowanych działań edukacyjno-terapeutycznych, co ułatwi ewentualną modyfikację niezbędną do podniesienia poziomu wyników.

³¹ Zob. A. Watkins, *Assessment In Inclusive Setting. Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark: European Agency for Development In Special Needs Education 2007, s. 52.

Schemat 3. Szczegółowe cele oceniania włączającego



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Watkins, op. cit., s. 20–27.

Stosowanie w praktyce edukacyjnej oceniania włączającego pozwala na podążanie za dzieckiem z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, przy pełnym uwzględnieniu jego potrzeb, zapewnia ustawiczny rozwój oraz przewiduje zmiany wynikające z funkcjonowania w różnych zakresach edukacyjno-wychowawczych i terapeutycznych. Wśród istotnych elementów decydujących o efektywności kształcenia dziecka z autyzmem należy również wymienić **dostosowanie wymagań edukacyjnych**, czyli stworzenie odpowiednich warunków i podjęcie działań ukierunkowanych na wspieranie ucznia w taki sposób, aby mógł się rozwijać i uczyć – odnosić sukcesy, pomimo deficytów rozwojowych, które utrudniają zdobywanie wiedzy i umiejętności na drodze dostępnej uczniom o prawidłowym rozwoju. Dostosowanie przestrzeni szkolnej oraz wymagań edukacyjnych to warunek konieczny dobrej edukacji uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeśli placówka nie podejmie działań związanych z dostosowaniem, to niestety niemożliwe będzie zdobywanie wiedzy i umiejętności na poziomie indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka, dlatego istotnym czynnikiem jest szczególna dbałość o spełnienie wskazanych wymagań.

KONKLUZJA

Autyzm, jako zaburzenie niejednorodne często sprzężone z innymi deficytami³², wymaga terapii o szerokim zakresie oddziaływania. Zainteresowanie złożonością zagadnienia, jakie przejawiają specjaliści reprezentujący różne dziedziny nauki, gwarantuje szeroki opis problematyki, przez co daje podstawę dla wypracowywania właściwych metod pracy z dzieckiem zaburzonym na tle autyzmu. Praktyka i opisy przypadków w literaturze przedmiotu dowodzą wymiernych efektów trafnej diagnozy i widocznych rezultatów złożonej terapii. Niezwykle istotne wydają się postawy społeczne prezentowane zarówno przez osoby dorosłe, jak i dzieci – rówieśników najmłodszych z deficytami. Wzrost świadomości na temat zagadnienia autyzmu powinien kształtować odpowiednie postawy, które będą stanowiły wsparcie zarówno dla rodziców, jak również ich dzieci dotkniętych deficytami w określonych zakresach. Zrozumienie i pomoc ze strony otoczenia pomoże w utrzymaniu siły niezbędnej dla efektów pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Bleszyński, Kraków 2006.
- Bigas U., *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012.
- Bluestone J., *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*, przeł. M. Dąbrowska-Jędral, A. Klimek, Warszawa 2012.
- Bragdon A.D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej. ADHD – alkoholizm – autyzm – déjà vu – dysleksja – leworęczność – słuch absolutny – pamięć fotograficzna – sezonowe zaburzenie afektywne – synestezja*, przeł. L. Okupniak, Gdańsk 2003.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
- Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk 2008.
- Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012.
- Kapuściński R., *Spotkanie z innym jako wyzwanie XXI wieku. Wykład wygłoszony 1 października 2004 roku z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 2004.

³² Zob. K. Markiewicz, op. cit., s. 9.

- Lewandowska M., *Mój sposób postępowania z dzieckiem autystycznym*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005.
- Maciarz A., Biadasiewicz M., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków 2000.
- Markiewicz K., *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin 2004.
- Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy i myślenia (nowa nazwa: Metoda „Dyna-Lingua M.S.”*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005.
- Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańsk 2007.
- Randall P., Parker J., *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2002.
- Smaler R., *Tehniki psychostymulacyjne w terapii dziecka z niesamodzielnym opóźnionym rozwojem mowy na tle autyzmu. Studium przypadku*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005.
- Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2008.
- Suchowierska M., *Nauczanie dzieci z autyzmem zachowań werbalnych – dwa uzupełniające się podejścia*, Kraków 2010.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P., *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Gdańsk 2012.
- Watkins A., *Assessment In Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark: European Agency for Development In Special Needs Education 2007.
- Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008.
- Wing L., *Związek między zespołem Aspergera i autyzmem Kanner’a*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, przeł. B. Godlewska, Warszawa 2005.
- Wing L., Gould J., *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 1979, vol. 9 (1).
- Zabłocki K.J., *Autyzm*, Płock 2002.

INDYWIDUALNE POTRZEBY DZIECKA – UCZNIĄ Z AUTYZMEM.

KOMUNIKACJA – INTERAKCJE SPOŁECZNE – EDUKACJA

Streszczenie: Artykuł porusza istotne kwestie dotyczące indywidualnych potrzeb dziecka z autyzmem. Autorki wyłoniły trzy fundamentalne płaszczyzny, które w pracy z dzieckiem stanowią jedno z ważniejszych przestrzeni odniesienia dla rodziców oraz specjalistów, których zadaniem jest wspieranie rozwoju oraz usprawnianie funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie. Komunikacja, interakcje społeczne i edukacja – to, zdaniem Auterek, podstawowe

płaszczyzny i zakresy wyznaczające najistotniejsze cele pracy dydaktyczno-wychowawczej i terapeutycznej. Tekst systematyzuje główne założenia działań ukierunkowanych i czyniących ich podmiotem dziecko z autyzmem.

Słowa kluczowe: dziecko z autyzmem, komunikacja, interakcje społeczne, edukacja, dostosowanie wymagań, ocenianie włączające, strategie proaktywne

THE INDIVIDUAL NEEDS OF A CHILD – A PUPIL WITH AUTISM.

COMMUNICATION – SOCIAL INTERACTIONS – EDUCATION

Summary: The following article discusses important questions of the individual needs of a child with autism. The authors have identified three fundamental planes which are among the most significant areas of reference in the work with a child for parents and specialists whose aim is to support a child's development and to enhance his or her functioning in society. Communication, social interactions and education are, according to the authors, the basic areas and scopes defining the most important goals of the didactic, educational and therapeutic work. The text systematizes main assumptions behind actions oriented to treating a child with autism.

Keywords: children with autism, communication, social interactions, education, adaptation of requirements, inclusive assessment, proactive strategies