

ALEKSANDRA ANTONIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**NAUCZYCIEL
WOBEC TRUDNOŚCI ZWIĄZANYCH
Z EDUKACJĄ UCZNIÓW
Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU
W WARUNKACH SZKOŁY INTEGRACYJNEJ
I OGÓLNODOSTĘPNEJ.
ANALIZA OBSZARÓW PROBLEMOWYCH**

ABSTRACT. Antonik Aleksandra, Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych [Teachers Faced with Difficulties of Educating Students with Autism Spectrum Disorders in Integration and Mainstream Schools. An Analysis of Problem Areas]. Studia Edukacyjne nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 153-165. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.9

Inclusive education is currently the main direction of educational transformation in Poland. A growing presence of students with different kinds of disabilities in mainstream classes represents a new challenge for teachers, who do not have specific qualifications in the field of special education. The purpose of this article is to analyze the situation of those teachers facing various difficult situations occurring in the education of students with autism spectrum disorders. The analysis covers four areas whose characteristics can become a potential source of difficulties: student characteristics related to autistic disorders, characteristics of the school environment, competence and professional preparation of teachers, and cooperation with parents and professionals working with the child.

Key words: inclusive education, teacher, difficulties, autism spectrum disorders

Kierunek przemian oświatowych w Polsce

We wrześniu 2012 roku Polska ratyfikowała Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, stanowiącą zbiór postulatów, których wprowadzenie w życie zapewniłoby tej grupie osób pełne, nieskrępowane uczestnictwo

w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym. Stało się to zobowiązaniem do sukcesywnego wdrażania w życie jej założeń. Jednym z nich, wyrażonym w artykule 24, jest zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do wysokiej jakości edukacji w ramach ogólnodostępnych szkół rejonowych, co jest szansą na ich pełną integrację w środowisku, w którym żyją¹. Ratyfikowanie Konwencji jest zresztą tylko jednym ze wskaźników przemian, jakie dokonują się od kilku lat w polskim systemie oświaty, zmierzającym konsekwentnie w stronę edukacji włączającej. Obecnie obowiązujące przepisy nie przewidują przeszkód w dostępie do ogólnodostępnego szkolnictwa, co przekłada się na coraz powszechniejszą obecność uczniów z niepełnosprawnościami w klasach nauczanych przez nauczycieli nieposiadających wykształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej. Gwarantuje to zmienione w roku 2013 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach². Włączanie uczniów z niepełnosprawnością do placówek ogólnodostępnych stało się jednym z głównych kierunków realizacji polskiej polityki oświatowej w roku szkolnym 2013/2014 oraz 2014/2015³. Pomimo wielu pozytywnych zmian wyrażanych poprzez reformy przepisów prawa ułatwiających osobom z niepełnosprawnością dostęp do edukacji ogólnodostępnej, w praktyce wciąż bardziej popularną formą jest jednak nauczanie integracyjne, stanowiące częściową realizację idei normalizacji edukacyjnego życiorysu tej grupy osób⁴.

Wzrost popularności placówek integracyjnych i włączających jako miejsca realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci z niepełnosprawnościami rodzi sytuacje, które dotąd nie były udziałem tej grupy zawodowej, ponieważ były zarezerwowane dla pracowników szkół specjalnych. Te dwie formy stały się kontekstem rozważań nad sytuacją nauczycieli nieposiadających specjalistycznego przygotowania do pracy z uczniami posiadającymi specjalne potrzeby edukacyjne, a spotykającymi się w swojej codziennej pracy z trudnościami związanymi z ich nauczaniem.

¹ *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-opprawach-osob-niepelnosprawnych> [dostęp: 12.03.2015].

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013 r., poz. 532).

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej*, http://www.kuratorium.lodz.pl/data/topicsFiles/kierunki_polityki_oswiatowej.pdf [dostęp 15.02.2015].

⁴ P. Kubicki, A. Dudzińska, M. Olcoń-Kubicka, *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych*. Raport z działań w 2011, Stowarzyszenie „Nie-Grzeczne Dzieci”, Warszawa 2012, s. 5-6.

Szkoła integracyjna i włączająca jako środowisko sprzyjające powstawaniu trudnych dla nauczyciela sytuacji

Pojęcie „sytuacja” oznacza układ wzajemnych stosunków człowieka z elementami środowiska, w jakim się znajduje w danym momencie w czasie. Określana jest przez jej elementy składowe, ich cechy i stan oraz stosunki, jakie pomiędzy nimi zachodzą. Każdy z uczestników sytuacji jest jej podmiotem, który wykazuje się aktywnością odpowiednią ze względu na swoją rolę. Ustosunkowując się do tak rozumianego pojęcia sytuacji, można dokonać odniesienia do zjawisk zachodzących w nauczaniu integracyjnym. Aktywnością podstawową nauczyciela jest nauczanie oraz, choć w mniejszym stopniu, wychowywanie. Ze względu na charakter klasy, dochodzą do tego jeszcze inne działania, jakie jest zobowiązany wykonywać w związku z obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Klasa stanowi układ elementów wzajemnie na siebie oddziałujących w czasie, czyli generujących różne sytuacje. Sytuacje dydaktyczne i wychowawcze dodatkowo komplikuje zróżnicowany poziom możliwości i potrzeb uczniów będących członkami klasy. Każdy nauczyciel ma unikalny profil osobowościowy i predyspozycje zawodowe, co wynika zarówno z jego indywidualnych cech i doświadczeń, jak również z jego przygotowania akademickiego. Te unikalne właściwości determinują sposób reagowania na różne sytuacje, a subiektywna ocena danego zdarzenia wpływa na możliwości wewnętrzne warunkujące zdolność do podjęcia określonych zachowań przez podmiot⁵. Sytuacja w niektórych okolicznościach może być postrzegana subiektywnie jako trudna, a w związku z tym niepomysłna dla danego rodzaju aktywności. Jest ona definiowana jako okoliczność, w której została naruszona równowaga pomiędzy wymaganiami zewnętrznymi a wewnętrznymi możliwościami jednostki⁶. Napotkany problem wywołuje zakłócenie toku czynności, czego konsekwencją jest postrzeganie danej sytuacji jako trudnej⁷. Tadeusz Tomaszewski wymienia pięć rodzajów sytuacji trudnych: deprivacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktu i zagrożenia⁸. Nie ulega wątpliwości, że każda z nich może stać się udziałem nauczyciela pracującego w klasie, w której spotykają się jednostki posiadające bardzo zróżnicowany poziom możliwości, potrzeb i aspiracji, jak ma to miejsce w integracji. Zenon Gajdzi-

⁵ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975, s. 17-22.

⁶ S. Kowalik, *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Psychologia*, t. 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 812.

⁷ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011, s. 21-22.

⁸ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, s. 32-36.

ca upatruje źródeł tych problemów w złożoności integracyjnej rzeczywistości, która wynika według niego z:

- bogactwa zmiennych charakteryzujących przestrzeń integracyjną oraz działania podejmowane w tym obszarze;
- interdyscyplinarności teoretycznych podstaw;
- braku ugruntowanych (w danych zaczerpniętych z praktyki) koncepcji (teorii) porządkujących, interpretujących, wyjaśniających związki między zmiennymi na omawianym polu kształcenia integracyjnego;
- występowania w jej obrębie wielu sprzeczności⁹.

Nauczyciel często doświadcza sytuacji, kiedy jego możliwości okazują się niewystarczające w porównaniu z wymaganiami, jakie stawia przed nim rzeczywistość, co jest przez niego doświadczane jako trudność. Sytuacje takie mogą pojawiać się w związku z różnorodnością potrzeb przejawianych przez uczniów klasy integracyjnej oraz wymaganiami, jakie stawia to przed nauczycielem odpowiedzialnym za ich zaspokojenie. Przyczyny mogą być również powiązane z samym nauczycielem, jego cechami osobowości, kompetencjami zawodowymi i poziomem przygotowania do radzenia sobie z określonymi problemami.

Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia wynikające z zaburzeń ze spektrum autyzmu

Spektrum zaburzeń autystycznych jest kategorią mieszczącą w sobie autyzm oraz zespół Aspergera¹⁰. Wspólną cechą obu jednostek klinicznych jest tak zwana „triada autystyczna”, na którą składają się trudności w obrębie funkcjonowania społecznego i komunikacji oraz specyficzne zachowania w postaci specyficznych wzorów rozwoju zabawy i zachowań stereotypowych¹¹. Objawy te stanowią oś do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu według klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-V¹² oraz europejską klasyfikację ICD-10¹³. Bardzo często towarzyszą im inne utrudnienia, jak na przykład zaburzenia przetwa-

⁹ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne*, s. 22.

¹⁰ E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot, 2010, s. 15-21.

¹¹ Tamże, s. 20.

¹² American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM 5*, Waszyngton 2013, s. 50-58.

¹³ I. Chojnicka, *Kryteria diagnostyczne autyzmu*, <http://www.forumautyzmu.pl/artykul/psychologia/kryteria-diagnostyczne-autyzmu> [dostęp: 12.03.2015].

rzania sensorycznego, mogące objawiać się w postaci nadwrażliwości lub niedowrażliwości zmysłowej¹⁴.

Wiele cech wynikających bezpośrednio lub pośrednio z „triady autystycznej” oraz objawów towarzyszących sprawia, że uczniowie z tym zaburzeniem są przez nauczycieli postrzegani jako szczególnie trudna grupa w kontekście nauczania integracyjnego¹⁵. Znamienne jest stwierdzenie, iż uczniowie ci „sprawiają poważne trudności nauczycielom, ponieważ są trudni, a praca z nimi jest czasochłonna i frustrująca”¹⁶. Analiza wyników badań nad czynnikami utrudniającymi pracę z uczniami z autyzmem i zespołem Aspergera wskazuje na trzy główne kategorie problemów, jakie mogą pojawić się w toku nauczania.

Pierwszą kategorię stanowią utrudnienia związane z zaburzeniami komunikacji werbalnej i niewerbalnej z uczniem. W pracy nauczyciela bardzo ważna jest umiejętność rozpoznawania stanów emocjonalnych i sygnałów niewerbalnych wysyłanych przez uczniów oraz dostosowywanie tempa i sposobu przekazywania materiału dydaktycznego do ich poziomu zrozumienia. Nieumiejętność rozpoznawania oraz ekspresji bardziej złożonych emocji, takich jak podekscytowanie, duma, czy wstyd, utrudnia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych. Podobnie jest ze zdolnością odczytywania informacji, jakie niesie ze sobą ton głosu, mimika i proksemika oraz gesty. Trudności w rozumieniu wyrażań idiomatycznych czy przenośnych również mogą być odbierane jako bariera w komunikacji. Jest to szczególnie trudne w szkole ogólnodostępnej, kiedy nauczyciel kieruje wypowiedzi do licznej klasy i ma ograniczone możliwości indywidualizacji procesu nauczania. Obecność ucznia z tego typu zaburzeniem wymaga od niego większej ostrożności w doborze słów i poświęcania dodatkowego czasu na wyjaśnienie sensu wypowiedzi, które dzieci neurotypowe rozumieją od razu¹⁷.

Druga grupa sytuacji problemowych jest powiązana z zaburzeniami rozwoju społecznego i emocjonalnego. Wyniki badań Jennifer Cassady¹⁸ pokazują, że nauczyciele niemający doświadczenia w pracy z dziećmi z autyzmem i zespołem Aspergera wykazują sceptycyzm i niewielką gotowość do

¹⁴ C. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa 1995, s. 82-85.

¹⁵ Ch. Syriopoulou-Delli i in., *Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2011, 1.

¹⁶ J. Lopes, I. Monteiro, V. Siü, *Teacher's perceptions about teaching problem students in regular classrooms*, *Education and Treatment of Childrens*, 2004, 27(4), s. 413.

¹⁷ M. Emam, P. Farrell, *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*, *European Journal of Special Needs Education*, 2009, 4(24), s. 411-415.

¹⁸ J. Cassady, *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2011, 7, 2, s. 4.

włączania ich do swojej klasy. Obawiają się takiej sytuacji właśnie ze względu na deficyty umiejętności społecznych i związane z nimi zachowania trudne. Nadpobudliwość i impulsywność, która może być sprzężona z zaburzeniem oraz związane z tym wybuchy złości i zachowania opozycyjne, jak również deficyty społeczne wynikające z zaburzeń teorii umysłu, są postrzegane jako potencjalne źródło trudnych sytuacji w klasie. Nieprzewidywalność zachowań jest również silnym czynnikiem stresującym. Badania Mahmoud Emam i Peter Farrell pokazują, że napięcia w relacjach nauczycieli z uczniami z autyzmem wynikają zarówno z przyczyn związanych z percepcją własnej skuteczności zawodowej, jak i z zachowaniami manifestowanymi przez ucznia, związanymi z jego funkcjonowaniem społecznym i emocjonalnym. Biorąc pod uwagę tę drugą kategorię, w badaniach zwrócono uwagę na takie cechy ucznia, jak: trudności w rozumieniu czyichś stanów emocjonalnych, niebranie pod uwagę perspektywy innych osób, robienie wszystkiego „po swojemu” bez uwzględnienia wpływu własnych działań na inne osoby, nieumiejętność dzielenia się emocjami i brak tzw. „wspólnych momentów”, czyli chwil obustronnego zrozumienia i zaangażowania w jedną czynność¹⁹.

Obawy nauczycieli związane z obecnością w ich klasie dziecka z autyzmem dotyczą również tego, jaki ma to wpływ na innych uczniów. Zdarzają się zachowania trudne, dezorganizujące lekcję i przeszkadzające w nauce lub nawet zagrażające bezpieczeństwu innych osób. W klasie włączającej nauczyciel bardzo często musi poświęcać dodatkowy czas uczniowi o specjalnych potrzebach, przez co może mieć poczucie zaniedbywania potrzeb innych dzieci. Działa to również w drugą stronę. Nauczyciel może doświadczać trudności we wprowadzaniu zasad oraz w integrowaniu grupy, ze względu na pojawiającą się niechęć lub brak motywacji ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu do podporządkowywania się zasadom i regułom panującym w klasie. Nieraz zmusza to do zastosowania indywidualnych rozwiązań, aby utrzymać dyscyplinę, co może być postrzegane przez rówieśników jako niesprawiedliwe, a w konsekwencji prowadzić do negatywnego naznaczania dziecka i wykluczenia go z grupy. Takie sytuacje niewątpliwie są odczuwane przez wychowawcę jako trudne²⁰. Potwierdzają to również wnioski z przywoływanych już wcześniej badań J. Cassady.

Trzecią kategorię sytuacji trudnych pojawiających się w toku pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, sygnalizowanych przez nauczycieli są specyficzne trudności w uczeniu się wynikające z właściwości

¹⁹ M. Emam, P. Farrell, *Tensions experienced*, s. 411-415.

²⁰ L. Glashan, G. MacKay, A. Grieve, *Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism*, *Improving Schools*, 2004, 1, 7, s. 54-55.

ich rozwoju i stylu poznawczego, funkcjonowania zmysłów oraz podejmowanych wzorów aktywności, w postaci np. zachowań stereotypowych. Jednym z utrudnień realizacji procesu dydaktycznego jest ograniczona możliwość generalizacji umiejętności, która wymaga wielokrotnego powracania do już raz przerobionych zagadnień. W przypadku, kiedy w klasie nie ma pedagoga wspierającego, nauczyciel postawiony jest w trudnej sytuacji, ponieważ nie zawsze ma czas na ponowne powracanie do zagadnień sprawiających kłopoty jednemu uczniowi. Ponadto, bardzo powszechnym problemem omawianej grupy osób są deficyty w zakresie zdolności koncentracji uwagi dowolnej, które mogą być bardzo istotnym czynnikiem zaburzającym proces uczenia się w warunkach klasy integracyjnej lub ogólnodostępnej. Charakterystyczną cechą osób z autyzmem i zespołem Aspergera jest silne, czasami obsesyjne, przywiązanie do wykonywania niektórych czynności w określony sposób oraz trudności w zaakceptowaniu zmian zachodzących w znajomej przestrzeni. Biorąc pod uwagę zmienność i nieprzewidywalność środowiska szkoły, tego rodzaju sztywność zachowania może stać się dla ucznia przyczyną stresu i jego konsekwencji, w postaci np. agresji skierowanej na siebie lub inne osoby w otoczeniu. Wśród osób funkcjonujących na wyższym poziomie poznawczym brak elastyczności myślenia przejawia się również poprzez obsesyjne zainteresowanie wybranym tematem oraz niechęć do podejmowania jakichkolwiek aktywności niepowiązanych z tym wąskim obszarem. Zmotywowanie ucznia do udziału w proponowanych klasie aktywnościach może być dla nauczyciela dużym wyzwaniem²¹.

Badania pokazują, że wymienione powyżej „wewnętrzne” właściwości specyficznego stylu funkcjonowania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zaburzają właściwą komunikację i są potencjalnym źródłem frustracji nauczyciela. Przekłada się to na podwyższone ryzyko wypalenia zawodowego występującego w tej grupie pedagogów, zwłaszcza wśród osób nie posiadających dodatkowego wykształcenia przygotowującego do pracy z uczniami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu²².

Kompetencje i przygotowanie zawodowe nauczyciela jako potencjalne źródło sytuacji problemowych

J. Cassady badała nastawienie nauczycieli szkół ogólnodostępnych pod kątem gotowości do włączania uczniów z autyzmem oraz zaburzeniami

²¹ S. Helps, I. Newsom-Davis, M. Callias, *Autism. The teacher's view*, National Autistic Society, 1999, 3(3), s. 293-294.

²² M. Emam, P. Farrell, *Tensions experienced*, s. 415-416.

emocjonalnymi i zachowania do swoich klas. Analiza odpowiedzi pokazuje, że nauczyciele wykazują się małą pewnością siebie, jeśli chodzi o nauczanie uczniów z tego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wolą zostawić to zadanie specjalistom, za których uważają pedagogów specjalnych. Krytycznie oceniają swoje kompetencje w zakresie modyfikowania programu nauczania i sposobu pracy w celu dostosowania go do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Sygnalizowali niedostateczną ilość otrzymywanego specjalistycznego wsparcia oraz szkoleń metodycznych, co jest przyczyną stresu i napięć związanych z brakiem wiedzy, jak radzić sobie z pojawiającymi się sytuacjami trudnymi. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się ci nauczyciele, którzy rzadko mają możliwość współpracy z pedagogami specjalnymi i innymi specjalistami z zakresu rehabilitacji niepełnosprawności. Nauczyciele szkół masowych nie są najczęściej wykształceni w kierunku wspierania specjalnych potrzeb edukacyjnych, co stanowi czynnik ryzyka dla pojawienia się sytuacji trudnych. Wielu badanych uważało, że nie jest w stanie poradzić sobie z jednoczesnym nauczaniem uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych²³. Nauczyciele klas integracyjnych badani przez Zenona Gajdzicę zwracali uwagę na deficyty wiedzy i własnych kompetencji metodycznych. Jako trudność najczęściej wskazywali złożoną sytuację metodyczną, która dotyczy równoległego nauczania uczniów znajdujących się na różnych poziomach, jeśli chodzi o możliwości intelektualne czy percepcyjne. Wymaga to włożenia dużego wysiłku w modyfikowanie metod i form stosowanych podczas lekcji oraz poświęcenia większej ilości czasu na przygotowywanie różnych pomocy dydaktycznych²⁴. Podobne wnioski wynikają z badań prowadzonych przez Sarah Helps, Imogena Newsom-Davis i Marię Callias. Oprócz braków w wiedzy merytorycznej, wskazują oni również na deficyty kompetencji z zakresu pracy zespołowej, przejawiających się w trudnościach w porozumieniu się z innymi specjalistami w kwestiach dotyczących np. odmiennych pomysłów na realizację praktyki edukacyjnej²⁵.

Jak pokazują wyniki badań Isabel Rodriguez, Davida Saladana i Javiera Moreno, efektywne radzenie sobie z pojawiającymi się trudnościami determinuje pozytywny stosunek nauczycieli do nauczania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jednocześnie wpływa na zwiększenie prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez ucznia w warunkach integracji. Na nastawienie nauczyciela wpływa między innymi jakość jego wykształcenia. Wiedza na temat autyzmu rozwija się obecnie dość szybko,

²³ J. Cassady, *Teachers' attitudes*, s. 8-9.

²⁴ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne*, s. 125-159.

²⁵ S. Helps, I. Newsom-Davis, M. Callias, *Autism*, s. 293.

dlatego istotne wydaje się jej aktualizowanie i rozszerzanie podczas szkoleń oraz w toku studiów podyplomowych. Badania pokazują, że podejmowanie takich działań wpływa pozytywnie na poczucie własnej skuteczności i zmniejsza ryzyko wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego u nauczycieli. Innym czynnikiem warunkującym gotowość nauczyciela do podjęcia wyzwania, jakim jest nauczanie dziecka w autyzmem w swojej klasie, jest jego wcześniejsze doświadczenie w tego typu pracy. Nauczyciele z dłuższym stażem mają generalnie lepsze nastawienie i są bardziej pewni siebie w tym zakresie²⁶.

Trudności wynikające z właściwości środowiska pracy nauczyciela

Najważniejszymi aspektami związanymi z organizacją szkoły integracyjnej i włączającej, do której uczęszczają uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera, mogące stanowić potencjalne źródło utrudnień w pracy nauczyciela, jest dostęp do specjalistycznego wsparcia oraz wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne²⁷. Wsparcie obejmuje między innymi współpracę z pedagogami specjalnymi, którzy mogą pomóc w organizacji pracy klasy oraz w dostosowaniu form i metod nauczania do potrzeb ucznia z autyzmem. Ważny jest dostęp do rzetelnych informacji o zaburzeniu oraz jak skutecznie wdrażać rozwiązania integracyjne i wsparcie społeczne ze strony innych pracowników szkoły. Nauczyciele oczekują od specjalistów pomocy w tworzeniu indywidualnych planów edukacyjnych oraz w sprecyzowaniu i nazwaniu specyficznych potrzeb dziecka, co pomogłoby im w przekazywaniu informacji rodzicom i innym uczniom²⁸. Sprostanie tym potrzebom często nie jest możliwe z powodów finansowych, uniemożliwiających zatrudnienie optymalnej liczby dobrze wykwalifikowanego personelu. Niedofinansowanie szkolnictwa jest zresztą przyczyną wielu innych problemów, jak na przykład zbyt mała liczba godzin na zajęcia dodatkowe czy bariery architektoniczne²⁹.

Ważne jest panujące w szkole nastawienie do integracji i włączania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pozytywny klimat sprzyja

²⁶ I. Rodriguez, D. Saldana, J. Moreno, *Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders*, *Autism Research and Treatment*, 2012, 1, s. 5-6.

²⁷ S. Helps, I. Newsom-Davis, M. Callias, *Autism*, s. 296.

²⁸ I. Rodriguez, D. Saldana, J. Moreno, *Support, inclusion*, s. 6.

²⁹ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne*, s. 161-174.

implementacji nowych rozwiązań, ponieważ nauczyciele mogą liczyć na emocjonalne i profesjonalne wsparcie ze strony innych pracowników szkoły. Wysokie oczekiwania ze strony kierownictwa oraz rodziców związane z efektami pracy rodzą u nauczyciela stres i poczucie przeciążenia³⁰.

Trudności może rodzić niewłaściwy dobór uczniów do zespołu klasowego, powodujący zbyt duże rozbieżności w zakresie potrzeb poszczególnych jednostek. Z jednej strony różnorodność może być postrzegana jako wartość, ponieważ umożliwia uczenie się dzieci od siebie nawzajem, z drugiej jednak strony jest potencjalnym źródłem trudności dla nauczyciela, ponieważ wymaga bardzo zindywidualizowanych i wielotorowych oddziaływań edukacyjnych, co nie jest możliwe przy małej liczbie nauczycieli przypadających na jednego ucznia. Samo środowisko szkoły masowej czy integracyjnej może być dla dziecka miejscem, w którym ekspresja jego utrudnień będzie nasiloną, co jest dodatkowym wyzwaniem dla pracowników.

Trudna współpraca ze specjalistami i rodzicami ucznia

Lisa Glashan, Gilbert MacKey i Ann Grieve analizując odpowiedzi nauczycieli dotyczące trudności związanych z pracą z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole masowej oraz otrzymywanego i oczekiwanego od profesjonalistów wsparcia, wyróżnili obszary, w jakich mogą rodzić się trudności. Jeden z nich dotyczy współpracy z rodzicami ucznia. Pogłębiona analiza wypowiedzi badanych pokazała, że rodzice bardzo często mają nierealistyczne oczekiwania co do roli nauczyciela w procesie terapii ich dziecka i jest to źródłem stresu dla obu stron. Rozbieżne oczekiwania wynikają między innymi z braku zrozumienia przez rodzica ograniczeń związanych z włączaniem. Edukacja integracyjna i włączająca różnią się od edukacji w szkole specjalnej, co nieraz wymaga osiągnięcia kompromisu dla uzyskania równowagi pomiędzy celami dotyczącymi rozwoju poznawczego i społecznego. Wielu rodziców wymaga zapewnienia ich dziecku specjalistycznej pomocy w niespecjalistycznym środowisku, co w praktyce jest bardzo trudne do osiągnięcia. Ponadto zauważono, że rodzice oczekują od nauczycieli szeroko zakrojonego wsparcia emocjonalnego, polegającego między innymi na częstych, nieraz nieformalnych spotkaniach w celu omawiania trudności dziecka oraz naciskaniu na szczegółowe monitorowanie postępów dziecka i zdawanie z nich częstych relacji. Mimo że takie oczekiwania nie są niczym

³⁰ J. Cassady, *Teachers' attitudes*, s. 3-4.

niewłaściwym, badani nauczyciele nie czuli się kompetentni do udzielania tego rodzaju wsparcia i odczuwali takie sytuacje jako trudne³¹. Innym ważnym problemem jest komunikacja i współpraca z rodzicami, którzy często napotykają trudności w realizowaniu ustalonych celów w pracy z dzieckiem. Generuje to dysonans i ogranicza efektywność podejmowanych przez nauczycieli działań edukacyjno-terapeutycznych³².

Kolejnym obszarem, który okazał się potencjalnie problemowy, ujawniła się współpraca z asystentem dziecka z autyzmem. Taka forma wsparcia zyskuje coraz większą popularność również w Polsce. Badania pokazały, że w związku z tym, że często nie są to osoby wykształcone w zakresie pedagogiki specjalnej, lecz np. wolontariusze lub osoby z rodziny, wzrastał stres nauczycieli spowodowany oczekiwaniami związanymi z udzielaniem asystentowi przez nauczyciela pomocy w sytuacjach, w których on sam czuł się niekompetentny. Inną sprawą jest niejasny status takiej osoby w szkole i brak pewności, w jakim stopniu nauczyciel może wykorzystywać jej obecność w swojej pracy³³.

Obszarem wyraźnie zagrożonym trudnościami jest praca w wielospecjalistycznym zespole i komunikacja pomiędzy jego uczestnikami. Przywoływane badania Glashan, MacKey i Grieve pokazują, że wychowawca jako osoba koordynująca pracę zespołu, często spotyka się z niechęcią odnośnie uczestniczenia w spotkaniach częściej, niż jest to konieczne, co wywołuje u niego poczucie zagubienia i przeciążenia. Nauczyciele oczekują większego zaangażowania, zwłaszcza ze strony psychologów pracujących w poradniach i szybszego reagowania na ich prośby związane z udzielaniem wsparcia w obliczu trudnych sytuacji. Na problem nierzetelności diagnoz i małej przydatności zawartych w orzeczeniach zaleceń zwrócił w swoich badaniach uwagę Zenon Gajdzica³⁴. Nauczyciele pracujący w szkołach często nie są doinformowani co do możliwości udzielania uczniowi pomocy instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej, co sprawia, że nie są w stanie wykorzystywać ich w sposób efektywny. Punktem spornym może być ponadto forma i zakres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w postaci dodatkowych zajęć terapeutycznych zapewnianych przez szkołę. Badani przez Glashan, MacKey i Grieve nauczyciele deklarowali poczucie słabej integracji działań specjalistów z programem nauczania realizowanym w klasie. Brak płynnej komunikacji pomiędzy poszczególnymi specjalistami niesie za sobą

³¹ L. Glashan, G. MacKay, A. Grieve, *Teachers' experience*, s. 55.

³² Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne*, s. 177-186.

³³ L. Glashan, G. MacKay, A. Grieve, *Teachers' experience*, s. 56.

³⁴ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne*, s. 82.

ryzyko nieadekwatności charakteru udzielanej pomocy względem rzeczywistych potrzeb ucznia, związanych z efektywną realizacją procesu edukacyjnego w klasie integracyjnej lub włączającej³⁵.

Podsumowanie

Rolą nauczyciela jest takie sterowanie procesem edukacji i wychowania, aby zapewnić dziecku optymalne warunki rozwoju i uczenia się³⁶. Nauczyciel jest też głównym adresatem społecznych oczekiwań, jakie są kierowane względem szkoły jako instytucji, ponieważ „wszelkie idee pedagogiczne, cele, treści i zasady kształcenia i wychowania nie działają automatycznie, same przez się, lecz realizują się i ożywiają dopiero dzięki działalności nauczyciela-wychowawcy”³⁷. Od nich w największej mierze zależy jakość i efektywność nauczania oraz możliwość urzeczywistnienia idei pełnej integracji edukacyjnej i społecznej osób z niepełnosprawnościami.

Zaprezentowana analiza jasno ukazuje, że praca z dzieckiem w klasie, do której uczęszcza dziecko z autyzmem lub zespołem Aspergera jest dla nauczyciela klasy integracyjnej i włączającej źródłem różnorodnych trudności. Wynikają one z różnych czynników. Niektóre mają charakter obiektywne i wynikają ze specyfiki funkcjonowania osób z tym zaburzeniem, inne są zależne od organizacji procesu edukacji i mogą ulegać zmianom. Monitorowanie sytuacji nauczycieli uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera w klasach integracyjnych oraz włączających pod kątem radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, na jakie są narażeni, wydaje się niezwykle istotna dla całego procesu edukacji, ponieważ może stać się podstawą do projektowania efektywnych strategii interwencyjnych i metodycznych.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM 5*, American Psychiatric Publishing, Waszyngton 2013.
- Bałachowicz J., Szkolak A., *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

³⁵ L. Glashan, G. MacKay, A. Grieve, *Teachers' experience*, s. 53.

³⁶ J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Kraków 2012, s. 7.

³⁷ S. Wołoszyn, *System oświaty i nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1976, s. 621.

- Cassady J., *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2011, 7, 2.
- Chojnicka I., *Kryteria diagnostyczne autyzmu*, <http://www.forumautyzmu.pl/artykul/psychologia/kryteria-diagnostyczne-autyzmu> [dostęp: 12.03.2015].
- Delacato C., *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.
- Emam M., Farrell P., *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*, *European Journal of Special Needs Education*, 2009, 4(24).
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Glashan L., MacKay G., Grieve A., *Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism*, *Improving Schools*, 2004, 1, 7.
- Helps S., Newsom-Davis I., Callias M., *Autism. The teacher's view*, National Autistic Society, 1999, 3(3).
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-opprawach-osob-niepelnosprawnych> [dostęp: 12.03.2015].
- Kowalik S., *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Psychologia*, t. 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Kubicki P., Dudzińska A., Olcoń-Kubicka M., *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych*. Raport z działań w 2011, Stowarzyszenie „Nie-Grzeczne Dzieci”, Warszawa 2012.
- Lopes J., Monteiro J., Sii V., *Teacher's perceptions about teaching problem students in regular classrooms*, *Education and Treatment of Childrens*, 2004, 27(4).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej*, http://www.kuratorium.lodz.pl/data/topicsFiles/kierunki_polityki_oswiatowej.pdf [dostęp 15.02.2015].
- Pisula E., *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Rodriguez I., Saldana D., Moreno J., *Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders*, *Autism Research and Treatment*, 2012, 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013 r., poz. 532).
- Syriopoulou-Delli Ch., Cassimos D., Tripsianis G., Polychronopoulou S., *Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2011, 1.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.