

Cytowanie:

Stefańska-Klar, R. (2013). Przedszkolak i uczeń ze spektrum autyzmu. [w:] J. Skibska, M. Warchał (Red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole* (str.67-88). Bielsko-Biała, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Wydawnictwo LIBRON - Filip Lohner, Kraków.

## PRZEDSZKOLAK I UCZEŃ ZE SPEKTRUM AUTYZMU

**Renata Stefańska-Klar**

*Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie<sup>1</sup>*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu*

renata.stefanska-klar@wp.pl

### Streszczenie

*Spektrum autyzmu* obejmuje dzieci, u których zdiagnozowano *autyzm klasyczny* i *atypowy*, *zespół Aspergera* i inne *pokrewne całościowe zaburzenia rozwoju*. Modernizacja polskiego systemu edukacji umożliwia coraz to szersze włączanie dzieci dotkniętych zaburzeniem ze spektrum autyzmu do przedszkoli i szkół o ogólnodostępnym charakterze. To oznacza konieczność dostosowania warunków pobytu dziecka w tych miejscach do specyfiki jego funkcjonowania, a zindywidualizowany program nauczania opierać na analizie jego potrzeb edukacyjno-rozwojowych, „mocnych stron” i ograniczeń, wynikających z istoty zaburzeń umiejscowionych na spektrum autyzmu.

### 1. Autyzm i jego spektrum

Spektrum autyzmu, zwane czasem autystycznym spektrum, to grupa ogólnorozwojowych zaburzeń dziecięcych, zbliżonych pod względem objawów emocjonalno-społecznych, poznawczych i behawioralnych, dających się uszeregować, począwszy od tych, w których mamy do czynienia z najsłabszym natężeniem autyzmu do tych, w których objawy autyzmu są najsilniejsze (E.Pisula, 2010). Należą do nich – poza *autyzmem dziecięcym – klasycznym*, „*kannerowskim*” oraz - *atypowym*, *zespół Aspergera*, *dziecięce zespoły dezintegracyjne* oraz pozostałe *całościowe zaburzenia rozwojowe* (por. opis całościowych zaburzeń rozwoju wg klasyfikacji ICD-10 w tabeli 1). Niektórzy dodają do *zaburzeń autystycznego spektrum*, *autyzm wykofunkcjonujący*, odróżniając go od *zespołu Aspergera* (por. M. Kutcher, 2007).

Tabela 1. Autyzm i pokrewne zaburzenia rozwoju wg klasyfikacji ICD-10

Lp	Kod	Całościowe zaburzenia rozwojowe (F84)
1	F84.0	Autyzm dziecięcy
2	F84.1	Autyzm atypowy
3	F84.2	Zespół Retta
4	F84.3	Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne
5	F84.4	Zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi
6	F84.5	Zespół Aspergera
7	F84.8	Inne całościowe zaburzenia rozwojowe
8	F84.9	Całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone

W pewien sposób, tj. w większym lub mniejszym stopniu, mogą łączyć się ze *spektrum autyzmu*: *językowe zaburzenie semantyczno- pragmatyczne*, *zespół trudności w uczeniu się niewerbalnym*, *hiperleksja*, *ADHD ze skłonnością do stereotypowych zachowań*. Część dzieci reprezentujących zaburzenie należące do *spektrum autyzmu* jest dotknięta również innymi schorzeniami czy formami niepełnosprawności, mówimy wtedy o *autyzmie ze sprzężeniami* lub o *zaburzeniach mieszanych*.

<sup>1</sup> Pełna nazwa cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego brzmi: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Nakładać się mogą na ten zakres – przez podobieństwo zachowań dzieci, zwłaszcza w najmłodszym wieku - *zaburzenia rozwoju językowego i psychozy dziecięce* o wczesnym przebiegu, jednak są one wykluczane z diagnozy *spektrum autyzmu*. Niemniej, dla nauczycieli przedszkola czy szkoły, uczniowie ci będą stanowić grupę o *podobnych potrzebach edukacyjno-rozwojowych*.

Twórcy następnej, zmodyfikowanej wersji obecnych klasyfikacji chorób i zaburzeń ICD-10 i DMS-IV (ich nazwy będą odpowiednio brzmiały ICD-11 i DSM-V) zapowiadają usunięcie z nich istniejącego obecnie podziału jednostek w obrębie sekcji „*Całościowych zaburzeń rozwoju*”, na rzecz grupy *spektrum autyzmu*, podzielonej ze względu na natężenie symptomów. Z grupy tej będzie usunięty *zespół Retta*, ze względu na pozorne tylko podobieństwo objawów w pewnych fazach rozwoju zaburzenia u dziecka. Zniknąc mają również dotychczasowe jednostki CZR, w tym jednostka: *zespół Aspergera*; zamiast niej stosowane będzie w diagnozie wskazanie na autyzm lekkiego lub łagodnego (bądź wręcz – subklinicznego) stopnia, z dalszym opisem posiadanych przez dziecko kompetencji, np. dobrze rozwiniętej mowy, bogatej wiedzy czy wyspecjalizowanych zainteresowań).

Zaburzenie autystycznego spektrum, według zrewidowanej wersji DSM-5, zaproponowanej przez American Psychiatric Association, będzie obejmować tylko dwie domeny, będące scaleniem obowiązujących aktualnie trzech domen:

- a) Deficyty społeczno/komunikacyjne
- b) Uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania.

Usuwa się domenę związaną z zaburzeniami języka i komunikacji, motywując to tym, że obszar ten nie jest charakterystyczny wyłącznie dla zaburzeń należących do spektrum autyzmu i nakłada się z trudnościami o charakterze wyłącznie językowym i związanym z mową, podczas gdy przeciwnie - część osób z autyzmem (*autyzm wysokofunkcjonujący i zespół Aspergera*) nie doświadcza większych trudności w tym zakresie.

Aby postawić diagnozę (o nowych charakterze) „*zaburzenie spektrum autyzmu*”, zachowanie dziecka lub osoby dorosłej, będzie musiało spełnić cztery kryteria (A, B, C i D):

**A. Stałe deficyty w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji w różnych kontekstach, nie wyjaśnione przez ogólne opóźnienia rozwojowe i manifestujące się przez wszystkie trzy rodzaje:**

1. *Deficyty w zakresie społeczno-emocjonalnej wzajemności*; ich stopień może obejmować anormalne podejście społeczne i niepowodzenie w normalnej dwustronnej konwersacji, przez zredukowanego dzielenia zainteresowań, emocji i afektu oraz reakcji, po całkowity brak inicjowania interakcji społecznej.
2. *Deficyty w zakresie zachowań o charakterze komunikacji niewerbalnej, używanych w celu interakcji społecznej*; począwszy od słabo zintegrowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, przez anormalności kontaktu wzrokowego i języka ciała lub deficytów w zakresie rozumienia i stosowania komunikacji niewerbalnej, do całkowitego braku ekspresji twarzy lub gestów.
3. *Deficyty dotyczące rozumienia i utrzymywania relacji, odpowiednio do poziomu rozwojowego (oprócz tych związanych z opiekunami)*; stopień ich może być różny, począwszy od trudności w doborze zachowania do zastosowania w odpowiednich kontekstach społecznych, przez trudności w dzieleniu zabawy wyobraźniowej i nawiązywaniu przyjaźni, po widoczny brak zainteresowania ludźmi

**B. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań lub aktywności, manifestujące się przynajmniej przez dwa spośród wymienionych poniżej:**

1. *Stereotypowa lub powtarzalna mowa, ruchy lub posługiwanie się przedmiotami* (jak proste stereotypie ruchowe, echolalia, powtarzalne używanie przedmiotów lub idiosynkratyczne frazy).
2. *Nadmierne wykorzystanie rutyny, zrytualizowanych wzorców zachowań werbalnych lub niewerbalnych lub nadmierny opór wobec zmiany* (jak rytuały ruchowe, naciskanie na tą samą drogę lub jedzenie, powtarzanie tego samego pytania lub skrajny dystres w odpowiedzi na małe zmiany).
3. *Wysoce ograniczone, uporczywe zainteresowania, anormalne pod względem intensywności lub przedmiotu uwagi*; (takie jak silne przywiązanie do lub zajmowanie się niezwykle obiektami, zainteresowania, które są nadmiernie zawężone lub powtarzające się/perseweryjące).
4. *Hiper-lub hipo-reaktywność na sensoryczny wkład lub niezwykle zainteresowanie sensorycznymi aspektami otoczenia* (jak widoczna obojętność na ból/gorąco/zimno, negatywna reakcja na

specyficzne dźwięki lub powierzchnie, intensywne wacanie lub dotykanie przedmiotów, fascynowanie się błyskami światła lub wirującymi przedmiotami).

**C. Symptomy muszą być obecne we wczesnym dzieciństwie (ale mogą się nie manifestować przed czasem, w którym społeczne wymagania ujawnią ograniczone możliwości).**

**D. Symptomy razem wzięte ograniczają i upośledzają codzienne funkcjonowanie.**

*Zaburzenie spektrum autyzmu jest zaburzeniem neurorozwojowym i musi być obecne od niemowlęstwa lub wczesnego dzieciństwa, ale może nie być rozpoznane w tym okresie, z powodu minimalnych wymagań społecznych i wsparcia ze strony rodziców oraz opiekunów dostarczanego we wczesnych latach życia dziecka.*

Ponieważ proponowana jednostka diagnostyczna ma charakter jednowymiarowy, dla dokonania rozróżnień pomiędzy osobami o różnym nasileniu objawów i o zróżnicowanym rokowaniu psychologiczno-pedagogicznym, ma mieć zastosowanie określenie *stopnia poziomu głębokości* przejawianego przez nie „*zaburzenia spektrum autyzmu*”, jak również dodanie charakterystyki zachowania, min w zakresie funkcji komunikacji werbalnej. W tabelach nr. 2, 3 i 4 zawarte są charakterystyki osób osiągających trzy różne poziomy głębokości objawów ZSA (zaburzenie spektrum autyzmu), ze względu na wymagany przez nie poziom wsparcia ze strony innych osób.

Tabela 2. Poziom 3 - osoby z ZSA wymagające bardzo znacznego wsparcia

Domena komunikacji społecznej	Domena ograniczonych zainteresowań i powtarzających się zachowań
Poważne deficyty w zakresie umiejętności werbalnej i niewerbalnej komunikacji powodują poważne osłabienie funkcjonowania; bardzo ograniczone inicjowanie interakcji społecznych i minimalna reakcja na społeczne zabiegi ze strony innych osób.	Nadmierne zajmowanie się czymś, utrwalone i/lub powtarzające się zachowania w widoczny sposób zakłócają funkcjonowanie we wszystkich sferach. Wyraźny dystres, w przypadku przerwania rytuałów lub rutyn; bardzo trudno jest zmienić kierunek ustalonego zainteresowania lub bardzo szybko do niego powraca.

Oprac. na podst. American Psychiatric Association DSM-5 Development, [www.dsm5.org](http://www.dsm5.org)

Tabela 3. Poziom 2 - osoby z ZSA wymagające znacznego wsparcia

Domena komunikacji społecznej	Domena ograniczonych zainteresowań i powtarzających się zachowań
Zaznaczające się deficyty w obrębie umiejętności dotyczących werbalnej i niewerbalnej komunikacji społecznej; społeczne trudności wyraźne nawet przy wsparciu w sytuacyjnym; ograniczone inicjowanie interakcji społecznych i zredukowana lub anormalna reakcja na społeczne zabiegi ze strony innych	Rytuały i powtarzające się zachowania (RPZ) i/lub mocne zaabsorbowanie lub zainteresowania o charakterze fiksacji, pojawiają się dostatecznie często, aby być wyraźnymi dla przypadkowego obserwatora i zakłócają funkcjonowanie w wielu kontekstach. Widoczny jest dystres lub frustracja w odpowiedzi na przerwanie RPZ; trudno jest zmienić kierunek uwagi dziecko z zainteresowania, które się utrwaliło, na jakieś inne.

Oprac. na podst. American Psychiatric Association DSM-5 Development, [www.dsm5.org](http://www.dsm5.org)

Tabela 4. Poziom 1 - osoby z ZAS wymagające wsparcia

Domena komunikacji społecznej	Domena ograniczonych zainteresowań i powtarzających się zachowań
Bez wsparcia sytuacyjnego, deficyty w komunikacji społecznej powodują zauważalne osłabienie funkcjonowania. Ma trudności z rozpoczynaniem interakcji społecznych i demonstruje czytelne przykłady atypowych lub nieskutecznych reakcji na społeczne zabiegi innych. Może pojawić się zmniejszone zainteresowanie społecznymi interakcjami.	Rytuály i powtarzające się zachowania (RPZ) istotnie zakłócają funkcjonowanie w jednym lub większej liczbie kontekstów. Broni się przed podejmowanymi przez innych próbami przerwania jego RPZ lub skierowania jego uwagi na inny obszar lub obiekt zainteresowania, niż te, na których się zafiksowało.

Oprac. na podst. American Psychiatric Association DSM-5 Development, www.dsm5.org

### Przedшкоłak i uczeń ze spektrum autyzmu (z diagnozą i bez diagnozy)

Celowo w tytule tego rozdziału znalazło się rozróżnienie dzieci na *zdiagnozowane* i *nie posiadające właściwej diagnozy*. Te z diagnozą *autyzmu* bądź *spektrum autyzmu* (zwykle pod nazwą *całościowego zaburzenia rozwoju*), mogą być przez rodziców zarówno ujawnione przedszkolu/szkole, jako dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjno-rozwojowych, jak też fakt ten może być przemilczany. Dzieje się tak z powodu obawy, czy dziecko z diagnozą *autyzmu* lub pokrewnego zaburzenia (np. *zespołu Aspergera*) zostanie przyjęte do przedszkola, a jeśli nawet tak, to czy i w jaki sposób ujawnienie takiego zaburzenia rozwoju wpłynie na sposób traktowania dziecka przez placówkę i jej pracowników. Niechęć przed ujawnieniem może też wynikać z pełnego łęku przewidywania, iż społeczne zaetykietowanie dziecka może stać się przyczyną jego społecznego odrzucenia wraz z całą rodziną, nie tylko teraz ale i w przyszłości, co może uniemożliwić jego pełną społeczną adaptację, nawet w przypadku osiągnięcia całkowitej normalności, np. w okresie studiowania (Stefańska-Klar R. 2010).

Niezależnie od tego, czy myślenie takie jest słuszne czy nie, odgrywa ono ważną rolę w ukrywaniu problemów dziecka przez rodzinę tak długo jak tylko się da, a to powoduje, że – szczególnie w przedszkolu, niejednokrotnie też i w szkole – nauczyciele, nie wiedząc z jakim dzieckiem mają do czynienia, najczęściej nie byli w stanie zrozumieć jego nietypowych zachowań, ani też na nie właściwie odpowiedzieć. Mogą też nie móc stworzyć adekwatnego programu wsparcia dziecka w procesie edukacji i wychowania.

Odkąd zapisuje się do przedszkola już dzieci trzyletnie, a nawet coraz częściej, poniżej tego wieku, może się zdarzyć, że wśród innych maluchów znajdzie się również dziecko z niezdiagnozowanym autyzmem, której to przypadłości nikt się nie spodziewał, ani w rodzinie, ani w otoczeniu. Często może mieć miejsce sytuacja wręcz przeciwna, kiedy wszyscy myślą, że dziecko znacznie wyprzedza rówieśników pod wieloma względami. Im dziecko z wczesnymi przejawami autyzmu jest starsze, tym większe jest prawdopodobieństwo takiego kontaktu rodziny ze specjalistami, który zaowocuje postawieniem, choćby wstępnej, ale właściwie ukierunkowanej diagnozy w kierunku zaburzeń spektrum autyzmu. Tym samym, w miarę wieku dziecka, częstsze staje się dzielenie się ważnymi wiadomościami o faktycznym stanie syna czy córki przez rodziców z pracownikami placówki, do której dziecko uczęszcza. Daje to szansę na stworzenie dziecku właściwych warunków rozwoju i edukacji na jej aktualnym poziomie oraz na wypracowanie wspólnej strategii działania wobec dziecka w placówce i domu rodzinnym.

Niestety, równie często tak się nie dzieje, gdyż, z jednej strony, nauczyciele i wychowawcy zbyt mało wiedzą, zarówno o samym autyzmie i jego spektralnych odmianach, jak i o nauczaniu, wychowywaniu i wspieraniu tej grupy uczniów/ podopiecznych, natomiast z drugiej zaś strony, rodzice nie zawsze potrafią współpracować z przedszkolem czy szkołą, szczególnie w obliczu, leżących po obu stronach, możliwych konfliktów, nieporozumień czy trudności natury emocjonalno-motywacyjnej.

Ponadto, sami rodzice mogą nie umieć poradzić sobie z wychowywaniem dziecka ze spektrum autyzmu lub dopiero wdrażają się w terapię domową pod kierunkiem specjalistów, więc nie są w stanie udzielić nauczycielowi wskazówek czy rad, jak pracować z dzieckiem w przedszkolu lub klasie szkolnej. Czasem, gdy to nauczyciele dysponują większą wiedzą na ten temat czy dysponują odpowiednimi umiejętnościami, rodzice mogą być zamknięci na ich komunikację o potrzebach dziecka lub powodem nieporozumień stają się różnice w preferencjach co do terapii lub przekonaniach na temat tego, co i jak powinno się wdrażać.

Poniżej zamieszczam kilka przypadków niefortunnego wejścia dziecka w system edukacyjny, kiedy to zawiódł jeden lub więcej elementów społecznego środowiska dziecka: szkoła/przedszkole, rodzina, diagnosta, stając się przyczyną niepowodzeń o różnym charakterze i zasięgu, czasem wpływając na całe przyszłe życie ucznia i jego bliskich (przypadki pochodzą z będącego w druku poradnika dla nauczycieli i rodziców „Uczniowie ze spektrum autyzmu”, R. Stefańska-Klar, w druku).

### **Przykład 1 – Przedszkole: niepowodzenie nauczyciela i dziecka**

*Marysia została przyprowadzona do przedszkola w wieku 5 lat. Okazało się, że towarzystwo innych dzieci doprowadza ją do stanu silnego pobudzenia: biegania, krzyków, bicia i gryzienia dzieci i dorosłych. Któregoś dnia przyszła do przedszkola ze swoją ulubioną zabawką, z której nie wypuszczała z rąk, a z czasem zaczęła nią bić inne dzieci, głośno przy tym krzycząc. Indywidualne zajęcia się nią przez jedną z nauczycielek wykazało, że dziewczynka potrafi skupić się dość długo na tym, co ją interesuje, a mianowicie na wyszukiwaniu z dorosłą osobą fotografii tej samej, co jej zabawki, w katalogach handlowych i ulotkach reklamowych i że uspokaja się, podczas wycinania ich i naklejania na kartki. Jednak zaraz potem zaczynała biegać z obrazkiem, głośno wykrzykując; jej pobudzenie wzrastało, a wraz z nim, zachowania agresywne wobec innych dzieci. Dziewczynka nie chciała uczestniczyć we wspólnych zajęciach, uciekała do ogródka i na huśtawkę, na której spędzała wiele czasu, nie pozwalając się z niej sprowadzić. W gruncie rzeczy, było to na rękę nauczycielkom, gdyż tylko wtedy można było spokojnie pracować z resztą dzieci, więc jej na to pozwalały. Próby przeprowadzenia rozmowy z rodzicami na temat niepokojących zachowań dziewczynki nie przynosiły rezultatu, gdyż uważali oni, że ich dziecko jest dobrze rozwinięte i zachowuje się normalnie, natomiast to w przedszkolu musiało się dziać coś nieprawidłowego. Przedszkole było w trudnej sytuacji, gdyż nie mogło bez zgody rodziców uzyskać wsparcia profesjonalistów, ani postarać się o diagnozę, która wyjaśniłaby zachowanie dziecka i pozwoliła na opracowanie programu pracy dydaktycznej oraz korekcyjno-wychowawczej, dostosowanej do potrzeb dziewczynki.*

### **Przykład 2 – Szkoła masowa: niepowodzenie edukacyjne i społeczne**

*Dionizy przybył do szkoły z pełną umiejętnością czytania, pisania oraz ze znajomością matematyki na poziomie wykraczającym poza program klasy szóstej. Posiadał rozległą wiedzę o świecie, interesowała go przyroda, w tym astronomia. Był rozmowny, gadatliwy oraz ufny i przyjazny. Zaskoczeniem dla wszystkich było to, że przy swojej dużej wiedzy i wysokiej sprawności intelektualnej nie umiał poradzić sobie z programem pierwszej, a następnie drugiej klasy. Nie rozumiał treści historyjek dla dzieci, nie widział sensu w ćwiczeniach i zadaniach, co gorsze, nie potrafił ich rozwiązywać i wydawało się, że nie rozumie oczywistych dla innych poleceń. Dość szybko okazało się, że ma najniższe stopnie z całej klasy, a także – paradoksalnie – opóźnienia w zakresie nauczanych treści. Dzieci szybko zorientowały się, że Dionizy jest wyjątkowo naiwny społecznie i wierzy we wszystko, co się mu opowiada i że jest gotów spełnić najbardziej absurdalne polecenie. To stało się powodem naśmiewania i prowokowania chłopca do coraz bardziej kompromitujących go zachowań, powodujących konflikty z nauczycielami. Nie było dnia, żeby chłopiec nie otrzymał jakiejś uwagi, a rodzice byli coraz częściej wzywani do szkoły. Dionizy stał się milczący i nieszczęśliwy, zaczął bać się szkoły, codziennie błagał, aby pozwolono mu zostać w domu. Pojawiły się objawy psychosomatyczne w postaci bólów brzucha i głowy, biegunek, trudności ze snem, zaczął też coraz częściej chorować na przeziębienia i anginy. Przepuszczony do drugiej klasy, wcale nie radził sobie w niej lepiej; narastało napięcie emocjonalne i wtórne objawy nieradzenia sobie, które doprowadziły do konieczności hospitalizacji psychiatrycznej. Dalsza edukacja realizowana była już wyłącznie w formie nauczania indywidualne w domu lub placówce o charakterze szkolno-terapeutycznym, z różnym powodzeniem. W efekcie Dionizy nie zdobył żadnego wykształcenia.*

### **Przykład 2 Szkoła masowa: – powodzenie edukacyjne i niepowodzenie społeczne**

*Tomek od początku zachwyił wszystkich w szkole rozległą wiedzą, „dorosłym” myśleniem i zainteresowaniami, a nade wszystko przepięknym, „kwiecistym”, literackim językiem. Chłopiec był bardzo wrażliwy na etyczno-moralne aspekty zachowania, dlatego często starał się uświadamiać innym, że coś robią lub zrobili źle, pouczając o znaczeniu danego zachowania, konieczności zmiany, naprawienia zła, itd. To dodatkowo czyniło go ulubieńcem nauczycieli, nie pomogło jednakże w znalezieniu wspólnego języka z innymi dziećmi. On sam nie potrafił zrozumieć ich punktu widzenia, ani podzielić z nimi zabaw czy zainteresowań, tym bardziej dziecięcych psot, one zaś nie potrafiły go zaakceptować takim, jakim był. Rozpoczęły się przejawy nasilonej przemocy (fizycznej, psychicznej i werbalnej) ze strony części uczniów, tak, że trzeba było zorganizować chłopcu ochronę w szkole i poza jej murami. W ostateczności konieczną okazała się zmiana szkoły – zaczęto dowozić Tomka na zajęcia do niepublicznej szkoły w innym, odległym od miejsca zamieszkania mieście.*

### **Przykład 3 Szkoła masowa: - niepowodzenie organizacyjne przy powodzeniu edukacyjnym**

*Tymon realizował program nauczania początkowego w trybie indywidualnym, ponieważ był niemówiącym dzieckiem z rozpoznaniem autyzmu klasycznego. Do klasy trzeciej włącznie pracowała z nim nauczycielka, która oceniała wysoko jego możliwości i efekty pracy. Stosowano kryterium minimum programowego jako podstawę oceniania, natomiast w praktyce, wykraczano często poza tę granicę, realizując wiele zaawansowanych zadań, zwłaszcza przy pomocy komputera. Chłopiec czynił stale postępy i wykazywał wysoką motywację do pracy na lekcjach i nauki poza lekcjami. Niestety, zastosowanie przez psychologa niewłaściwego sposobu oceny inteligencji chłopca (w przypadku dzieci z autyzmem jest to prawdziwy problem i wyzwanie), spowodowało uzyskanie wyników nieadekwatnie zaniżających obraz jego poziomu umysłowego, w świetle realnych możliwości. Psycholog zasugerował szkołę specjalną i zrezygnowanie z nauczania indywidualnego, co stało się okazją do rezygnacji z ucznia w sytuacji braku klasy czwartej o charakterze integracyjnym.*

Sytuacja edukacyjna dziecka ze spektrum autyzmu jest pozornie jasna. Powinno ono realizować obowiązek szkolny i ma prawo do korzystania z pobytu w przedszkolu, niezależnie od charakteru tych placówek (specjalne, integracyjne, ogólnodostępne). Zespół nauczycieli i specjalistów na miejscu powinien mu zapewnić wielospecjalistyczną opiekę, w ramach której będzie ono miało zapewnione wspieranie rozwoju, udział w programach korekcyjno – kompensacyjnych i usprawniających, będzie otrzymywało niezbędną pomoc i wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, a także zadba się o wyrównanie jego szans edukacyjnych na tle grupy rówieśniczej i klasy szkolnej.

Podstawą pracy z nim będzie, opracowany przez nauczycieli i specjalistów przy współpracy z rodzicami i samym dzieckiem *indywidualny program edukacyjno – terapeutyczny (IPET)*, w którym zostanie określony rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów oraz zakres dostosowania wymagań edukacyjnych tak, aby w maksymalnym stopniu dostosować nauczanie i wychowanie, oparte na *podstawie programowej* do jego własnych, niepowtarzalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych a także „mocnych stron” i możliwości psychofizycznych.

Nie jest jednakże tajemnicą, że nauczyciele i dyrektorzy szkół i przedszkoli o nieintegracyjnym charakterze boją się wyzwania, jakie niesie ze sobą przybycie do placówki ucznia ze spektrum autyzmu. Wynika to głównie z niskiego przygotowania do pracy z takimi dziećmi, czasami powodem jest niepowodzenie, jakiego zaznali w kontakcie z uczniem ze spektrum autyzmu lub z jego rodziną a nawet specjalistami, jak psychiatry, psychologowie czy terapeuci. Istnieje ukryte przekonanie, że z uczniem ze spektrum autyzmu można radzić sobie tylko na gruncie terapii, w wysoce specjalistycznych warunkach, natomiast nie w codziennym życiu i podczas zajęć zbiorowych na terenie typowego przedszkola czy szkole. Nie jest to jednak prawda. Wprawdzie istnieje potrzeba poznania i uwzględnienia specyficznych właściwości i potrzeb edukacyjno-rozwojowych ucznia z *autyzmem, zespołem Aspergera, hiperleksją*, itd., jak również potrzeba stworzenia odpowiednich dostosowań środowiskowo-programowych, jednak nie są to rzeczy nadmiernie trudne do opanowania czy wdrożenia. W dalszej części artykułu przedstawię pokrótce strategię, jakiej można zastosować, aby ułatwić przebieg edukacji dziecka ze spektrum autyzmu w ogólnodostępnej placówce edukacyjnej, jaką jest przedszkole i szkoła masowa.

## **Problemy w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu w warunkach przedszkola i szkoły ogólnodostępnej i strategię zaradcze**

Rozpoczęcie uczęszczania do przedszkola lub szkoły jest prawdziwym wyzwaniem dla każdego dziecka. Zwłaszcza szkoła stawia poważne wymaganie w postaci odpowiedniego poziomu *gotowości szkolnej* przyszłego ucznia (R. Stefańska-Klar, 2000). Oznacza on zdolność do poradzenia sobie z sytuacjami i zadaniami, jakie pojawią się w tym nowym miejscu, jak również aktywne i dostosowane włączenie się w życie społeczne tego pozadomowego środowiska. Dla dziecka ze spektrum autyzmu wejście w środowiska przedszkola lub szkoły będzie to zatem oznaczać wielokrotną trudność, ze względu na charakter istoty tych zaburzeń. Do najważniejszych problemów, związanych z obecnością dzieci ze *spektrum autyzmu* w przedszkolu czy szkole, należą – w opinii zarówno rodziców jak i nauczycieli – w świetle moich zawodowych doświadczeń:

- Pierwsze dni w placówce, a zarazem adaptacja dziecka, rodziny, nauczycieli i pozostałych dzieci w grupie czy klasie
- Stres i trudne zachowania ucznia – jak sobie z nimi radzić?
- Dylematy metodyczne - jak nauczać dziecko ze spektrum autyzmu?
- Relacje z rówieśnikami – jak je polepszać, jak ich uczyć, jak je wykorzystywać?
- Wzajemne interakcje rodziców i nauczycieli oraz ich komunikowanie się dotyczące dziecka ze spektrum autyzmu – jak się rozmieć i jak współpracować ze sobą owocnie?
- Wpływ obecności uczniów ze spektrum autyzmu na środowisko szkolne – co zrobić aby korzyść z integracji była obopólna?

Omówię tylko niektóre z tych problemów, wskazując na sposoby zaradcze, wypróbowane w polskim szkolnictwie specjalnym (Wolski A. 2009) oraz szkolnictwie powszechnym innych krajów, w których już od wielu lat z powodzeniem włącza się dzieci ze *spektrum autyzmu* do ogólnodostępnych szkół i przedszkoli (por. D. Zager, N. Shamow, 2005; M. Hanbury, 2005; P. Howlin, 2002; J. K. Harrower, G. Dunlap, 2001).

### **Przygotowanie „przejścia”.**

Szczególnie ważnym problemem jest przygotowanie przyszłego przedszkolaka lub ucznia ze spektrum autyzmu do tego, co go spotka, gdy zacznie uczęszczać do przedszkola lub szkoły. Oznacza to zarówno poznanie z wyprzedzeniem budynku (z zewnątrz i od wewnątrz) i jego otoczenia, poznania rozkładu klas i zwiedzenia ich (w miarę możliwości poznania sali, w której będzie przebywało-uczyło się), jak i dowiedzenie się, na czym polega chodzenie do szkoły lub przedszkola, co to znaczy być uczniem/przedszkolakiem, kogo spotka w przedszkolu, co tam będzie robić, itd. Taki instruktaż powinien być wzbogacony rysunkami, schematami, poparty mapkami sytuacyjnymi, może fotografiami i zapisanymi scenariuszami, pod postacią planów aktywności (por. L.E., Mc Clannahan, P. J., Krantz 2002) lub historyjek społecznych. Może nie wystarczy jednorazowe zaznajomienie dziecka z przyszłym miejscem edukacji, zazwyczaj dzieci pragną kilkukrotnego powtórzenia takich rozmów i/lub wycieczek, aby się upewnić, że wiedzą, czego mają się spodziewać.

Użytecznym środkiem porządkowania zdarzeń jest kalendarz, na którym zaznaczone są kluczowe daty związane z odwiedzinami w przedszkolu czy szkole oraz rozpoczęciem roku szkolnego i najważniejszych, dających się przewidzieć wydarzeń roku szkolnego, świąt, wycieczek, itp. Przygotowuje to do posługiwania się kalendarzem w czasie nauki, kiedy zaznaczamy dziecku, a później ono samo, przy odpowiednich datach różne ważne terminy, np. imieniny/urodziny własne i bliskich, spotkania z kolegami, sprawdziany szkolne, interesujące filmy lub programy telewizyjne, wydarzenia, o których powinno lub chce pamiętać, itp.

Również nauczyciele i pozostali uczniowie muszą mieć szansę na przygotowanie się do czekającego ich spędzania czasu wspólnie z uczniem o cechach autyzmu. Nauczyciele powinni mieć okazję dowiedzenia się jak najwięcej zarówno o spektrum autyzmu jak i o właściwościach tego konkretnego dziecka, które przybędzie do ich przedszkola czy szkoły. Najlepszym sposobem jest zorganizowanie zajęć edukacyjnych na ten temat, zaproszenie specjalisty, lektura czy film na temat autyzmu, a potem spotkanie z rodzicami dziecka, aby porozmawiać o jego zachowaniach,

możliwościach, zainteresowaniach, źródłach stresu i sposobach skutecznego radzenia sobie z różnymi problemami, wypracowanymi na terenie domu rodzinnego.

Rówieśnicy powinni być stopniowo przygotowywani do odmienności koleżanki czy kolegi z autyzmem, ale także uczeni jak postępować w różnych sytuacjach, jak pomagać w nauce, jak doceniać jego mocne strony, jak wspierać w trudnych momentach, jak uczyć zabaw czy porozumiewania się. Wiele z dostosowań, które będą niezbędne, by wspomóc dziecko ze spektrum autyzmu, okaże się użyteczne, a często i bardzo atrakcyjne również i dla pozostałych dzieci, np. wizualne całodzienne plany aktywności (L.E., Mc Clannahan, P. J., Krantz 2002), kolorowe oznaczenia „własnego miejsca”, mapy pojęciowe, piktogramy, wskazówki społeczne pod postacią komiksów lub „kart mocy” (na wzór stosowanych w grach fabularnych), ilustrowane opowiadania społeczne (np. w postaci prezentacji wykonanej w programie PowerPoint), itp.

### ***Stres i jego zmniejszanie***

Dzieci ze spektrum autyzmu bywają bardzo podatne na stres, a ich reakcje nadmierne i trudne do stonowania, co oznacza nieraz nagłe, skrajne reakcje emocjonalne, jak krzyk, ucieczka, bicie siebie lub innych, w odpowiedzi na błahe lub niezauważalne dla postronnych osób bodźce czy zmiany otoczenia. Stres spowodowany być może konkretnymi bodźcami -zewnętrznymi (dźwiękowymi, wzrokowymi, zapachowymi, smakowymi dotykowymi) lub wewnętrznymi (poczucie braku równowagi, ból, mrowienie, głód, dyskomfort, rozdrażnienie, pobudzenie lękowe), ale także ogólnym przeciążeniem, wynikającym z nadmiaru stymulacji, z nakładających się i krzyżujących dźwięków czy poczucia chaosu i dezorientacji w otoczeniu.

Inna przyczyną nadmiernego stresu może być niejasna struktura otoczenia, biegu zdarzeń, czynności czy zadania lub niepotwierdzenie się oczekiwań, planów i obietnic. Również nagłe pojawianie się czegoś, czego dziecko nie zna lub czego się nie spodziewało, a także zmiany w strukturze dnia lub otoczenia może być przyczyną niezwykle silnego stresu, a co za tym idzie – ostrej negatywnej reakcji, o charakterze wyładowania emocjonalnego (wściekłość) i ruchowego (atakowanie lub autoagresja).

Niektóre dzieci bardzo silnie reagują na zbyt trudne dla nich zadania lub niepowodzenia i np. niszczą wytwór z którego są niezadowolone, okazując emocje gniewu i rozpacz, trwające czasem jeszcze po powrocie do domu. Również problemy z relacjami z innymi dziećmi lub dorosłymi w przedszkolu czy szkole mogą stanowić źródło stresu dziecka ze spektrum autyzmu, szczególnie, gdy w grę wchodzi niepowodzenia komunikacyjne albo przemoc. Z tego względu, oprócz monitoringu zachowania w grupie i na terenie placówki oraz udzielania dziecku wsparcia, aby wykluczyć ten czynnik stresogenny, należy systematycznie uczyć dziecko ze spektrum autyzmu rozumienia zachowań innych i swoich własnych, jak również rozpoznawania znaczenia sytuacji społecznych i odpowiadania na nie właściwymi zachowaniami (J. Kossewska, 2009; M. Sabik, A. Stachowicz, 2009; P. Howlin, S. Baron-Cohen, J. Hadwin, 2002). Analogiczny, choć na bardziej zaawansowanym poziomie trening umiejętności komunikacyjno-społecznych, warto prowadzić w ramach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dla rówieśników, nie bojąc się w nim adaptacji tego, czego uczymy dziecka ze spektrum autyzmu, w celu uzyskania zbieżności tematów i poruszanych problemów,

Zapobieganie nadmiernemu wzrostowi stresu lub jego kumulacji polega na odpowiednim zaplanowaniu środowiska nauczania i sposobu pracy z dzieckiem, po rozpoznaniu jego potrzeb i możliwości, jednak i tak może dojść do przeciążenia stymulacją lub nadmiernego zdenerwowania się z jakiegoś powodu. Może zaistnieć potrzeba wyciszenia dziecka z dala od innych uczniów lub po prostu konieczność natychmiastowego wyprowadzenia go z sali i odizolowania od reszty grupy.

Z tego powodu, w każdej placówce, do której uczęszcza dziecko należące do spektrum autyzmu powinno się znaleźć specjalnie zorganizowane miejsce do wyciszenia się ucznia, który jest „przestymulowany” lub w stanie silnego pobudzenia. Miejsce takie można nazwać „spokojnym miejscem” lub „pokojem ciszy” albo jeszcze inaczej, w każdym razie zarówno nazwa, jak i wystrój tego miejsca powinny kojarzyć się przyjemnie i nie powodować stygmatyzacji społecznej, a jednocześnie powinien umożliwiać każdemu uczniowi czy nauczycielowi, nie tylko temu z autyzmem, odprężyć się, uspokoić i powrócić do równowagi.

W przedszkolach często są to konstrukcje z tkanin: domki, namioty lub tunele, w których można się ukryć, pozwalające dodatkowo wtulić się lub doznać silniejszych bodźców dotykowych dzięki pewnej „ciasnocie”. Dziecko może tam wchodzić, kiedy tylko potrzebuje, w przeciwieństwie

do „pokoju cisy”, do którego pozwala mu się pójść lub jest zabierane przez nauczyciela w krytycznych momentach lub gdy jest w stanie zmęczenia czy przeciążenia nadmiarem bodźców.

Oprócz awaryjnego rozwiązania, jakim jest przejście do „spokojnego miejsca”, powinno się stopniowo uczyć dziecko radzenia sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi a także technik samokontroli i „zarządzania samym sobą” (niestety, opracowanie to nie pozwala na bardziej szczegółowe zapoznanie się z tym czego i jak można dziecko nauczyć). W niektórych krajach wyposaża się dzieci w przedmioty pozwalające zmniejszyć napięcie lub pobudzenie, np. w postaci zabawek redukujących stres, które można ugniatać, żuć, odkształcać, wyginać czy coś z nich konstruować. Niemniej używanie ich w polskich placówkach musi być dostosowane do warunków edukacyjnych i w tym kontekście nie zawsze bywają stosownym sposobem na sytuacyjne rozładowanie napięcia.

Ponieważ większość dzieci ze spektrum autyzmu reaguje nieprawidłowo na stymulację i nie radzi sobie dostatecznie z jej mózgowym opracowaniem (P. G., Emmons McKendry, L. Anderson 2007), długofalowym rozwiązaniem jest terapia metodami integracji sensorycznej, pozwalająca stopniowo zmienić sposób reagowania systemu nerwowego, z nadwrażliwości lub wrażliwości zbyt niskiej na wrażliwość i reaktywność adekwatną do natężenia i rodzaju bodźca, a także wypracować bardziej prawidłowe integrowanie napływających danych w obraz sytuacji i własnego ciała dziecka.

### ***Zapobieganie trudnościom i problemom podczas nauczania***

Istnieje wiele sposobów zapobiegania trudnościom i problemom, zanim one wystąpią, zarówno w trakcie nauczania, jak i w szeregu innych sytuacji szkolnych czy przedszkolnych. Należą do nich czynności związane z planowaniem aktywności, opcjami dotyczącymi wyników, dostosowaniem środowiska i rozwiązaniami odnoszącymi się do grupy przedszkolnej albo klasowej. Mają one na celu zapewnienie nauczycielowi płynne i bezproblemowe poprowadzenie lekcji, zaś uczniowi pomóc utrzymać uwagę i zaangażowanie, dostarczyć niezbędnych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych oraz uchronić go przed nadmiernym stresem i kryzysem.

W tym celu używa się:

a) „*historyjek społecznych*” (C. Gray, A. Leigh, 2008), tworzonych specjalnie z myślą o trudnościach danego ucznia i pomagających mu coś prawidłowo wykonać, poradzić sobie z lękiem lub podtrzymać motywację;

b) uczy się dziecko *komunikacji*, np. w systemie PECS (Picture Exchange Communication System; L. A., Frost, A., S., Bondy, 1985) lub w innych, aby mogło wyrażać swoje potrzeby i to w sposób społecznie akceptowany (M. Sabik, A. Stachowicz, 2009);

c) używa się tzw. *wizualnych planów aktywności*, w postaci tablic z obrazkami, napisami lub z jednym i drugim, pozwalających planować zarówno całe dni (tygodnie), jak i poszczególne zajęcia oraz czynności dziecka (L.E., Mc Clannahan, P. J., Krantz 2002)

d) *aranżuje się środowisko* –umeblowanie, materiały, itd. w uporządkowane, treściowo przejrzyste i z wyraźną strukturą, miejsca pracy, uwzględniające potrzeby sensoryczne uczniów (usuwanie bodźców zakłócających, redukcja zbyt głośnych dźwięków, mówienie w dostosowanej tonacji, pozwalanie na zakładanie słuchawek na uszy w trudnych momentach, np. w czasie przerwy, itp.

e) w celu *budowania i podtrzymywania motywacji oraz zaangażowania* w lekcję, należy stosować zróżnicowane sposoby nauczania, co umożliwi dziecku z trudnościami językowymi i społecznymi, a wieloma mocnymi stronami o innym charakterze, branie udziału w zajęciach, a często odniesienie sukcesu. Modyfikacje mogą obejmować *pracę w małych grupach, pracę nauczyciela z uczniem w układzie jeden na jeden, uczenie dzieci przez dzieci, zastosowanie komputerów i specjalnych programów edukacyjnych* dla uczniów wszystkich i niepełnosprawnych (por. I. Bieńkowska, 2000). Silnie preferowane aktywności mogą służyć jako motywator uczenia się i uczestnictwa w pracy całej klasy, zaleca się stosowanie ich do podnoszenia umiejętności, które same w sobie nie są preferowane (np. lubiany komputer do treningu czytania, którego dziecko nie lubi) (C. D., Mercer, A. R. Mercer (2004)

### ***Wspomaganie dziecka ze spektrum autyzmu podczas nauczania***

Nauczanie dzieci ze spektrum autyzmu w każdym rodzaju szkoły czy w przedszkolu, wymaga stworzenia *jasnej struktury oczekiwań i wymagań* (w tym społecznych i behawioralnych), które

następnie są uczone np. za pomocą modelowania, z zastosowaniem różnych rodzajów i poziomów wsparcia bezpośredniego (jak wypowiedzi ruchowe, słowne, itp.) i pośredniego (informacje zakodowane w różnych formach lub wymagające odszukania albo odtworzenia). Pochodzić mogą one od nauczyciela i innych uczniów oraz stanowić zarówno zaplanowany element zajęć dydaktycznych, jak też wynikać ze spontanicznych reakcji w naturalnych warunkach przedszkolnych/szkolnych lub pozaprzedszkolnych/ pozaszkolnych.

Uczeń znacznie łatwiej opanuje prezentowany materiał, uczyni to z większą motywacją i z mniejszym stopniem stresu (będzie znacznie rzadziej protestował przeciw aktywności), kiedy zastosujemy tzw. *priming* lub czyli prezentację wyprzedzającą, polegającą na pokazaniu mu wcześniej treści lub zadań, które będą wyuczane na następnej lekcji. Uczeń wie, czego się ma spodziewać i znacznie chętniej oczekuje lekcji, w czasie której odczuwa pozytywne emocje, rozpoznając znajomy temat (miał czas go sobie „uporządkować” w głowie, a może i przećwiczyć). Jest mu także łatwiej zrozumieć i zapamiętać nowe treści (J. K. Harrower, G. Dunlap, 2001) .

Skuteczne okazuje się wykorzystywanie *osobistych zainteresowań i pasji* ucznia, do nauki zarówno treści, które wiążą się z przedmiotem zainteresowań, jak i do wsparcia się formalnymi aspektami, jak sposób kodowania lub możliwość zastosowania jako przykładu lub ilustracji (np. uczeń pasjonuje się pociągami i kolejnictwem, możemy wykorzystać to na lekcji języka polskiego, matematyki, geografii, historii, plastyki, języka obcego, itp.).

Ważne jest stosowanie, zarówno do przekazywania treści programowych, jak i do uczenia wymaganych zachowań społecznych (również dotyczących dyscypliny), łączenia instrukcji werbalnych i wskazówek wizualnych, które zwiększają skuteczność przekazu i uczenia się. Chodzi o *tablice, karty, graficzne organizatory, mapy opowiadań, sieci i diagramy*, w których są wyszczególnione główne idee i inne elementy treści przekazywanych przez nauczyciela. Pomoce tego typu mogą mieć zastosowanie w odniesieniu do wszystkich pozostałych uczniów, jednak powinny być zindywidualizowane, tak aby dziecko z autyzmem mogło efektywnie przyswoić wiedzę, bez stygmatyzacji spowodowanej używaniem dodatkowych pomocy. Generalnie powinno się stosować *zróżnicowane strategie metodyczne*, aby umożliwić uczniom o różnych stylach poznawczych i profilach zdolności efektywnie wykorzystać lekcję, w tym również naszemu uczniowi ze spektrum autyzmu (D. Leach., M. L. Duffy, 2009)

Metodą, która dobrze nadaje się zarówno do indywidualizacji podejścia dydaktycznego, jak i do zróżnicowania sposobu oceniania, jest *metoda projektu*, która można stosować niezależnie od wieku dzieci, jak i z uczniami z poważnymi deficytami i ograniczeniami o różnym charakterze. W przypadku uczniów z autyzmem, projekt może być związany z zainteresowaniem dziecka, zaś aktywności związane z realizacją projektu, powinny być tak przemyślane przez nauczyciela, żeby pozwoliły zrealizować podstawę programową w zakresie różnych treści, umiejętności i sprawności (por. R. Stefańska-Klar, w druku). W jego ramach można również osiągać określone cele terapeutyczne i korekcyjno-wyrównawcze, jak również rozwinąć indywidualny program edukacyjny o charakterze zintegrowanym (R. Stefańska-Klar, 1997).

Również ocenianie powinno uwzględniać indywidualne różnice uczniów z autyzmem i pokrewnymi trudnościami. O ile dzieciom o typowym rozwoju łatwiej jest dostosować się do oczekiwań zewnętrznych swój sposób przekazu wymaganych treści czy umiejętności, o tyle uczeń z cechami autyzmu może mieć fundamentalne trudności w wyrażeniu myśli czy umiejętności praktycznych w ściśle oczekiwany sposób, np. słownie, pisemnie lub za pomocą rysunku. Zatem uczniowie powinni móc zademonstrować swoje umiejętności i wiedzę na różne, dostępne sobie sposoby, zgodnie z tym co mogą i co najlepiej im wychodzi, np. pisząc, odgrywając role, rysując, mówiąc, konstruując modele, itp. (Anderson, 2007).

Na koniec, warto pamiętać o pewnych zasadach, które wynikają z ze specyfiki myślenia, mowy i komunikowania się dzieci i osób ze spektrum autyzmu. Żeby być właściwie rozumianym i żeby samemu rozumieć ucznia z autyzmem, trzeba wprowadzić w życie zbiór reguł o charakterze „Tak” i „Nie”, odnoszących się do tego, co wspomaga komunikację, działając na jej korzyść i co ją utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia.

## Co ułatwia i wspiera komunikację z uczniem ze spektrum autyzmu?

- Rozpoznawanie i docenianie strategii komunikacyjnych stosowanych przez dziecko.
- Stosowanie materiałów wizualnych, żeby pomóc lepiej zrozumieć.
- Używanie konkretnego, dosłownego i precyzyjnego języka.
- Wypowiadanie imienia dziecka przed każdym poleceniem czy instruowaniem.
- Bycie konsekwentnym.
- Dawanie mu więcej czasu na przetworzenie informacji.
- Korzystanie ze wsparcia specjalisty.

## Przeszkody dla komunikacji, a więc to, czego należy unikać:

2. Budowanie założeń opartych na stosowanym przez dziecko języku.
3. Stosowanie zbyt wielu słów i w ogóle mówienie zbyt wiele.
4. Oczekiwanie, że dziecko rozumie to, co się do niego mówi.
5. Stosowanie metafor lub idiomów bez uprzedniego wyjaśnienia ich znaczenia.
6. Opieranie swojego przekazu na ekspresji i mimice twarzy oraz gestach (mowa ciała).
7. Praca w izolacji.

## Bibliografia:

- Anderson K., M. (2007)** *Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. Preventing Schoolm Failures, 51 (3), 49-54*
- American Psychiatric Association** *DSM-5 Development, www.dsm5.org*
- Bieńkowska I. (2008):** *Komputerowe wspomaganie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kraków: Wydawnictwo „scriptum.*
- Emmons P. G., McKendry Anderson L. (2007):** *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa.*
- Fox L., Dunlap G., Cushing L. (2002):** *Early intervention, positive behavior support, and transition to school. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 10, 2002.*
- Frost L., A., Bondy, A., S. (1985):** *PECS – The picture exchange communication system. Newark, DE; Pyramid Education Consultants.*
- Gray C., Leigh A. (2008):** *Ja i mój świat. Historyjki społeczne. Warszawa: Wydawnictwo: Fraszka Edukacyjna.*
- Hanbury M (2005):** *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders . A Practical Guide Paul Chapman Publishing , London, Thousand Oaks, New Delhi*
- Harrower J. K., Dunlap G. (2001):** *Including Children with Autism in General Education Classrooms : A Review of Effective Strategies. Behavior Modification, 25, 1, 762-784*
- Howlin P. (2002):** *Children with Autism and Asperger Syndrome. A Guide for Practitioners and Carers. New York, NY: John Wiley & Sons.*
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (2002):** *Teaching Children with Autism to Mind-Read. A Practical Guide. John Wiley & Sons, New York, NY.*
- Kossewska J. (2009):** *Trening w zakresie teorii umysłu. [w:] J. Kossewska (red) (2009) Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.*
- Kutscher M., L. (2007):** *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia. Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa.*
- Leach D., Duffy M., L. (2009):** *Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. Intervention in School and Clinic, 45, 1, 31-37*
- McClannahan L.E., Krantz P., J.(2002):** *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem. Uczenie samodzielności, tłum. M. Rybicka .Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Autystycznym, Gdańsk.*

- Mercer C., D., Mercer A., R. (2004).** *Teaching students with learning problems (7th ed.)* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pisula E. (2010):** *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia.* Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.
- Sabik M., Stachowicz A. (2009):** *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczniów z autyzmem.* . W: J. Kossewska (red) (2009) *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stefańska-Klar R.(w druku):** *Uczniowie ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców i nauczycieli.*
- Stefańska-Klar R. (2010):** *Studenci ze spektrum autyzmu. Funkcjonowanie, czynniki powodzenia, warunki skutecznego wsparcia.* W: I.Bieńkowska (red) *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Tom 2.* Wydawnictwo „scriptum”, Kraków-Gliwice.
- Stefańska-Klar (2000):** *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny.* W: B. Harwas-Napierała, W. Trempała (red) *Psychologia rozwoju człowieka. T.2.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stefańska-Klar R. (1997):** *Zagadnienia integracji różnych podejść teoretycznych i metodologicznych e czasie pracy nad programem edukacyjnym dla autystycznego ucznia.* W:H. Jaklewicz (red) *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych. Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym w Gdańsku.* Wydawnictwo „Stella Maris”, Gdańsk.
- Wolski A. (2009):** *Przygotowanie dziecka z autyzmem do uczestniczenia w edukacji.* . W: J. Kossewska (red) (2009) *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zager D., Shamow N. (2005):** *Teaching Students With Autism Spectrum Disorders.* In: D. Zager (ed) *Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment.* Lawrence Erlbaum Associates.