

Renata Stefańska-Klar, PhD
Uniwersytet Śląski w Katowicach,
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Jak cytować: Stefańska-Klar R. *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji. Jak wyrównać szanse edukacyjne uczniów, którzy są „specyficznymi innymi”* In: Wojtaś J. (red.) *Społeczne konteksty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica, 2013, pp.141-151 ISBN 978-83-61389-69-9

UCZNIOWIE Z ZESPOŁEM ASPERGERA I POKREWNymi KONDYCJAMI W SYSTEMIE EDUKACJI. JAK WYRÓWNAĆ SZANSE EDUKACYJNE UCZNIÓW, KTÓRZY SĄ „SPECYFICZNIE INNI”

/STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME AND SIMILAR CONDITIONS. PROBLEMS OF EQUALIZING EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF STUDENTS WHO ARE “SPECIFICALLY DIFFERENT”

Abstract

For some time, there has been an increasing number of students with Asperger Syndrome and other conditions belonging to the so-called autistic spectrum. General knowledge about this phenomenon is rather poor, despite the fact that these students, due to their characteristic response characteristics and specific profiles of cognitive and socio-emotional functioning, require special support of a social and educational nature, in the form of min. proper adaptation of the learning environment and curriculum. The basic diagnostic features of Asperger's syndrome include serious and persistent difficulties in terms of social relationships and limited, repeated patterns of behavior, interests or activities undertaken, generally in accordance with the age norms of cognitive development of the rate of language acquisition. At the same time, they usually have an average or above-average intelligence quotient, well-developed speech (at least internal) and high, usually selective possibilities / messages concerning narrow areas of knowledge, and very often high memory ability. At the same time, they have difficulties communicating and establishing individual and group relationships as well as learning in typical school and class conditions, the most common effect being rejection by the group and lack of success in learning. The article presents and discusses strategies for preventing social exclusion and increasing equality of educational opportunities for students with Asperger's syndrome and related conditions.

Key words: Asperger syndrome, autistic spectrum, students with special needs, aligning the educational opportunities, social inclusion

Streszczenie

Od pewnego czasu obserwuje się wzrastającą liczbę uczniów z zespołem Aspergera i innymi kondycjami, należącymi do tzw. autystycznego spektrum. Wiedza powszechna na temat tego zjawiska jest raczej uboga, pomimo, że ci uczniowie, ze względu na swoje charakterystyczne cechy reagowania i specyficzne profile funkcjonowania poznawczego oraz społeczno-emocjonalnego, wymagają szczególnego wsparcia o charakterze społecznym i edukacyjnym, w postaci min. właściwego dostosowania środowiska uczenia się i programu nauczania. Do podstawowych diagnostycznych cech zespołu Aspergera należą poważne i stałe trudności w zakresie relacji społecznych oraz ograniczone,

powtarzające się wzorce zachowania, zainteresowań czy podejmowanych aktywności, przy generalnie zgodnym z normami wieku rozwoju poznawczym tempem nabywania języka. Jednocześnie charakteryzują oni zazwyczaj się przeciętnym lub ponadprzeciętnym ilorazem inteligencji, dobrze rozwiniętą mową (co najmniej wewnętrzną) oraz wysokimi, na ogół wybiórczymi możliwościami/wiadomościami dotyczącymi wąskich obszarów wiedzy, a także bardzo często wysoką zdolnością do zapamiętywania. Równocześnie mają oni trudności z komunikowaniem się oraz nawiązywaniem relacji indywidualnych i grupowych a także nauką w typowych warunkach szkolnych i klasowych, czego najczęstszym efektem jest odrzucenie przez grupę oraz brak sukcesów w nauce. W artykule zostały przedstawione i poddane dyskusji strategie zapobiegania społecznego wykluczenia oraz zwiększania równości szans edukacyjnych dla uczniów z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, spektrum autyzmu, uczniowie specjalnych potrzeb, wyrównywanie szans edukacyjnych, inkluzja społeczna

1. Wstęp

Od pewnego czasu środowiska medyczne alarmują o ogromnym wzroście liczby dzieci z nieprawidłowym wzorcem rozwojowym w zakresie sfery poznawczej, emocjonalno-społecznej i behawioralnej, u których w pewnym momencie życia rozpoznaje się jakąś formę autyzmu lub pokrewnej kondycji. O ile dwadzieścia lat temu wskaźnik występowania autyzmu w populacji światowej wynosił 4-6 na 10000 zdrowych narodzeń, to obecnie można mówić o wzroście – średnio - jedenastokrotnym, zależnie od miejsca występowania¹. Oznacza to ogromne zapotrzebowanie społeczne na wszelkiego rodzaju formy wsparcia, od wczesnej interwencji, przez różnego rodzaju terapie i formy leczenia po przygotowanie na przybycie tych dzieci – całego, wciąż podlegającego modernizacji polskiego systemu edukacyjnego². Wczesne rozpoznanie i następujące po nim wczesne interweniowanie terapeutyczne sprawia, że stan wielu dzieci poprawia się na, tyle, że mogą być one włączone w system edukacji powszechnej, ogólnodostępnej, jednakże ze względu na swój specyficzny wzorec uczenia się i społecznego funkcjonowania, pomimo inkluzji społecznej, nadal potrzebują dostosowania warunków nauczania do swoich potrzeb³.

Pozbawienie ich tej możliwości prowadzi z reguły do wypadnięcia z systemu szkolnego, a tym samym zaprzepaszczenia szansy na uzyskanie wykształcenia normalną drogą, często również do trwałego porzucenia myśli o wykształceniu i zdobyciu jakiegokolwiek zawodu. Przyczyną tego stanu rzeczy jest powszechny brak wiedzy na temat uczniów i studentów należących do autystycznego spektrum, a co za tym idzie – nieumiejętności dostosowania do

¹ M. Elsabbagh et al., Global Prevalence of Autism and other Pervasive Developmental disorders, "Autism Research", vol. 5 .Issue 3, 2012

² Kryk G., Przyszłość wczesnej edukacji – co zmienić, a co zachować? [w:] A. Nelešovská (ed.) a kol., Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu, Olomouc 2010, ALTYN s.r.o.,

³ Howlin, P., Children with Autism and Asperger Syndrome: A Guide for Practitioners and Carers, John Wiley and Sons, 1998.

ich potrzeb i możliwości procesu nauczania-wychowania, jak również często nieprzychylny stosunek środowisk szkolnych i rodzinnych wobec uczniów słabo poznanych, a zatem nieprzewidywalnych i wydających się wręcz groźnymi⁴. Oznacza to, z jednej strony, duże prawdopodobieństwo odrzucenia takich uczniów przez rówieśników, z drugiej zaś brak wsparcia, a nawet „tępienie” ich ze strony nauczycieli. Niepowodzenie w „zaliczaniu” pośrednich etapów edukacyjnych również niepotrzebnie wydłuża, a czasami całkowicie eliminuje osiągnięcie statusu studenta w ramach szkolnictwa wyższego, co w przypadku lepiej funkcjonujących uczniów ze spektrum autyzmu okazuje się ogromnym nieporozumieniem, gdyż nauka w formie studiowania dla większości z nich okazuje się najlepszym z możliwych sposobem edukacji⁵

Należący do autystycznego spektrum uczniowie, włączający się coraz częściej w szkolnictwo masowe, to przede wszystkim ci z zespołem Aspergera oraz ze zbliżonymi kondycjami, dlatego to oni będą punktem odniesienia w moich rozważaniach na temat sposobów wyrównania szans edukacyjnych tej grupy uczniów. Należy dodać, że w systemie klasyfikacyjnym ICD-10⁶, który obowiązuje w Europie, zespół Aspergera jest traktowany jako jednostka niepewna nozologicznie, czyli o nieokreślonym statusie diagnostycznym i zapowiada się rychłą rezygnacją z tej kategorii, co nie zmieni wszakże faktu obecności uczniów o tym typie zachowania w społeczeństwie, a zatem i w całym systemie edukacji⁷. Oznacza to również, permanentna przydatność poradników, ułatwiających życie rodzinom uczniów z zespołem Aspergera, jak i ich nauczycielom, jak choćby niezastąpione opracowanie Tony/ego Attwooda na ten temat.⁸

2. Charakterystyka zespołu Aspergera na tle autystycznego spektrum

Zespół Aspergera obejmuje przypadki wykazujące obecność zachowań i cech charakterystycznych dla autystycznego spektrum, przy jednocześnie prezentowanym normalnym lub wysokim poziomie inteligencji. Występowanie dzieci wykazujących obecność tego zespołu jest kilkakrotnie częstsze, niż dzieci z czystym autyzmem. Charakterystyczną

⁴ Stefańska-Klar R Unknown, unwanted, deprived of proposals. About the place of a students' with Asperger syndrome in the Polish education system. Paper from International Conference „Education in tumultuous environment”, Silesian University, Cieszyn 5-6.12.2005.

⁵ Stefańska-Klar R , Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania. W: I. Bieńkowska (red) W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Tom 2. Wydawnictwo „Scriptum”, Gliwice-Kraków, 2010

⁶ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10). Tom 1. Vesalius, Kraków, 2006.

⁷ W przygotowywanym do druku DSM-5 zrezygnowano już z kategorii Asperger Syndrome, klasyfikując osoby z tym zespołem właściwości, zależnie od natężenia trudności, jako dotknięte „Zaburzeniem autystycznego spektrum”, bądź jako o „Zaburzonym Rozwoju Społecznym”. Kolejna, jedenasta edycja obowiązującego w Europie systemu klasyfikacji schorzeń ICD, przewidywana na rok 2015, z pewnością okaże się, jak zwykle, spójna z ustaleniami zawartymi w DSM, więc do tego czasu jednostka: zespół Aspergera pozostaje aktualna.

⁸ Attwood, T. Zespół Aspergera, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2010

cechą tego zespołu jest dobry rozwój mowy w zakresie słownictwa i gramatyki oraz obecność wąskich specyficznych zainteresowań typu intelektualnego, czyniących z dotkniętych nim dzieci rodzaj małych ekspertów w interesującej je dziedzinie. Zaburzenia rozwoju, objęte tzw. autystycznym spektrum, wyróżniają się spośród innych przede wszystkim specyficznymi deficytami w zakresie społecznego przystosowania i oczekiwanych form społecznej aktywności, jak prawidłowe kontaktowanie się, komunikacja, współpraca czy produktywność, uwzględniające perspektywę i potrzeby innych osób⁹. U podstaw tych zachowań i umiejętności leżą określone kompetencje psychologiczno-społeczne: poznawcze, emocjonalne i wykonawcze. Możemy do nich zaliczyć zarówno zdolność do odbioru i organizowania, a także przetwarzania, gromadzenia i produkowania wiadomości na temat ludzi, sytuacji czy świata społecznego w ogóle, jak i zdolność do reagowanie emocjonalnego i uruchamiania mniej lub bardziej złożonych czynności odnoszących się do innych osób oraz przebiegających w powiązaniu z nimi¹⁰

Christopher Gillberg, szwedzki lekarz zajmujący się od lat badaniem zespołu Aspergera, wskazał wraz z innymi badaczami na sześć kryteriów diagnostycznych, pozwalających wyodrębnić typowy zespół objawów „aspergerowskich”¹¹. Należą do nich:

1. Zaburzenie sfery społecznej (w powiązaniu ze skrajnym egocentryzmem), które mogą obejmować:

- braki w zakresie zdolności do uczestniczenia w interakcjach z rówieśnikami
- brak ochoty do uczestniczenia w interakcjach z rówieśnikami
- słabe rozumienie wskazówek społecznych
- reakcje niewłaściwe pod względem społecznym i emocjonalnym

2. Ograniczone zainteresowania i zajęcia, a w ich zakresie:

- większe wykorzystanie pamięci, niż rozumienia
- względne wyłączenie innych zainteresowań
- lgnięcie do tego, co powtarzalne

3. Powtarzające się rutynowe zachowania lub rytuały, które mogą:

- angażować siebie samego

⁹ Pisula E., Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia. Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk, 2010.

¹⁰ Stefańska-Klar R. (2004) Kształtowanie kompetencji psychologiczno-społecznych u osób z autyzmem i zespołem Aspergera”. W: W. Dykcik (red) Metody wspomagające, terapeutyczne i edukacyjne w pracy z osobami z autyzmem: teoria i praktyka, prawo i etyka. Międzynarodowa Konferencja Naukowa org. przez Uniwersytet im Adama Mickiewicza i Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Autyzmem Pro Futuro. Poznań, 10-11.12. Publikacja w wersji elektronicznej (e-book).

¹¹ Gillberg, C., Gillberg, C., Rastam, M., *et al.* The Asperger Syndrome (and high-functioning autism) Diagnostic Interview (ASDI). A preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism*, 5, 2001.

- angażować innych

4. Osobliwości związane z mową i językiem, takie jak:

- nadzwyczajnie perfekcyjny język ekspresyjny, dziwaczna prozodia,
- osobliwa charakterystyka głosu
- defekt rozumienia języka, obejmujący niewłaściwą interpretację znaczeń literalnych
- (dosłownych) oraz domyślnych

5. Problemy w zakresie komunikacji niewerbalnej, takie jak:

- ograniczone używanie gestów
- nieporadna mowa ciała
- ograniczona lub niewłaściwa ekspresja twarzy
- osobliwe „obojętne” spojrzenie
- trudność w regulowaniu fizycznej bliskości z innymi

6. Ruchowa niezdarność, która nie musi występować we wszystkich przypadkach

Warto wiedzieć, że równoległe do podejścia, lokującego zespół Aspergera w grupie zaburzeń rozwojowo-funkcjonalnych, których efektem jest niepełnosprawność określonego rodzaju, istnieją próby ukazania jednostek wykazujących tę kondycję, jako rodzaj odrębności psychoneurologicznej (*neurodiversity*), z którą wiążą się – jak z każdym układem cech psychologicznych, efekty zarówno pozytywne, zapewniające pomyślność, jak i negatywne, a więc niesprzyjające lub będące źródłem kłopotów. To ostatnie stanowisko zajmuje znany brytyjski badacz autyzmu u dzieci i dorosłych, Simon Baron-Cohen, ukazując normalność lub – przy swej atypowości – pozytywny charakter cech charakteryzujących osoby ze spektrum autyzmu, w tym tych z zespołem Aspergera.¹²

3. Wyzwania edukacyjne towarzyszące nauczaniu dzieci i młodzieży z problemami typu autystycznego.

Intensywnie prowadzone od jakiegoś czasu badania, zwłaszcza w obrębie dziedziny zwanej „neuroscience” ukazują odrębność osób z autyzmem i zespołem Aspergera w zakresie sposobów nabywania kompetencji psychologiczno-społecznych, a także nabywania wiedzy i uczenia się zachowań o różnym charakterze. W okresie kluczowym dla tworzenia się podwalin pod dojrzałe kompetencje psychologiczno-społeczne, a więc w okresie od 0 do 3 lat, nie uruchamiają one tych samych strategii poznawczych, co reszta niemowląt i małych dzieci,

¹² Baron-Cohen, Simon. Is asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? “Development and Psychopathology”. Summer;12, 3, 2000.

np. nie wpatrują się w znajome twarze, nie podążają wzrokiem za wskazówkami o istotnym znaczeniu społecznym, nie naśladują, itp., co prowadzi do zmiany wzorca czynności poznawczych na głębokich poziomach procesów mózgowych¹³..

Skutkiem tego są deficyty w zakresie typowych kompetencji społecznych, w zamian za ukształtowanie się wysokiej nieraz klasy kompetencji całkowicie nietypowych i oryginalnych, często alternatywnych funkcjonalnie i w pewien sposób przydatnych do kontaktowania się z innymi. Może to być gromadzenie ogromnej liczby informacji (np. z Internetu) na temat tego, jak funkcjonuje ludzki mózg, żeby potem próbować wyjaśniać zachowanie nauczyciela czy kolegów w jakiejś sytuacji, wykorzystywanie niezwyklej spostrzegawczości wzrokowej do podglądania innych w czasie gry w karty lub bezbłędne przewidywanie wyników rzutu kostką, żeby podnieść swoją atrakcyjność wśród rówieśników¹⁴. Ma to pewien związek z wykazywaniem przez dzieci i dorosłych z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami odmiennego wzorca uczenia się i nabywania zachowań, a także specyficznego, często niepowtarzalnego stylu poznawczego. Rozpoznanie przez nauczyciela i ucznia tego indywidualnego wzorca poznawania świata, przetwarzania i wytwarzania informacji oraz uczenia się tego, co nowe okazuje się w praktyce warunkiem powodzenia obu stron w procesie edukacji.

Dość charakterystyczne są style związane z typową, w przypadku osób ze spektrum autyzmu, nieharmonijnością profilu ich zdolności, a w efekcie – także i umiejętności. Nieharmonijność ta polega na tym, że sprawności, które w typowo pracującym systemie nerwowym tworzą pewną, spójną całość funkcjonalną, związaną z współpracą określonych ośrodków mózgowych, w przypadku spektrum autyzmu kształtują się według innych zasad, często niezależnie od siebie i w oparciu o odrębną drogę rozwoju. Z tego powodu, dziecko z autyzmem, które jest ogólnie bardzo sprawne ruchowo, może nie móc nauczyć się jeść łyżką lub zapinać guziki, zaś inne, ogólnie niesprawne, słabo skoordynowane i z deficytami w zakresie motoryki małej może wykonywać ulubione prace manualne, wymagające niezwyklej precyzji ruchowej, np. montować drobne elektroniczne układy za pomocą miniaturowych narzędzi i pięknie tańczyć przy uwielbianej przez siebie piosence.

Najczęściej spotykane w szkole odrębności z zakresu stylów uczenia się u uczniów ze spektrum autyzmu wiążą się ze stosowaniem stylów takich jak: skrajnie werbalny vs skrajnie niewerbalny (np. obrazowy¹⁵, skrajnie analityczny lub skrajnie globalny i wysoce

¹³ Pisula E., Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia, GWP, Gdańsk, 2005

¹⁴ Stefańska-Klar R., Uczniowie ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców i nauczycieli (w druku).

¹⁵ Grandin T., Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem, Fraszka Edukacyjna we współpracy z Synapsis, Warszawa, 2006

zindywidualizowana kombinacja sposobów uczenia się). Dzieci operujące skrajnym (w porównaniu z resztą klasy) sposobem przyjmowania, przetwarzania, przechowywania i wydobywania, a także tworzenia informacji, wymagają innego podejścia dydaktycznego, niż ten stosowany wobec ogółu uczniów, jeśli ma być mowa o jakimkolwiek powodzeniu w zakresie uczenia się i nauczania¹⁶.

Do częstych przypadków należy wykonywanie działań matematycznych bez operacji pomocniczych, będących w naszych szkołach samoistnym celem nauczania, podlegającym ocenie i stanowiącym kryterium kwalifikacji umiejętności ucznia. Wydaje się, że w takim przypadku wymóg ten pozbawiony jest racjonalnych podstaw i dotyczy to zarówno szkół specjalnych jak i masowych różnego stopnia (należy dodać, że uczniowie, którzy dokonują wyliczeń „w głowie” z reguły doznają niepowodzeń przy próbie opanowywania tzw. sposobów dochodzenia do wyniku, najczęściej również z powodu odmowy uczenia się tych sposobów jako, z ich punktu widzenia, niedorzecznych, miewają problemy z zaliczeniem przedmiotu, a nieraz także, klasy).

Problemem zazwyczaj jest zachowanie się ucznia z zespołem Aspergera na terenie klasy, gdzie może on wyłączać się i „śnić na jawie” lub koncentrować na czynnościach niezwiązanych z lekcją lub przeszkadzać, np. przez głośne komentowanie lekcji czy stałe zadawanie pytań, zabawianie klasy infantylnymi działaniami bądź chodzenie po klasie, czasem przez zachowania o charakterze pojedynczych, „barwnych” ekscesów. Zwykle towarzyszą temu trudności w skoncentrowaniu się na przebiegu lekcji i na narzuconych zewnętrznie zadaniach (podobnie jak to ma miejsce w ADHD), gdzie w grę wchodzi rozpraszenie się ucznia przez wielość i różnorodność bodźców, niedających się opracować w spójną, organizującą jakieś sensowne działanie, całość. Słabe rozumienie społecznych znaczeń i ich związku z sytuacjami i zachowaniami ludzi, dodatkowo przyczynia się do wszelkich, możliwych kłopotów, jakie mogą zaistnieć na terenie klasy szkolnej¹⁷

Kolejnym wyzwaniem może być sfera opanowania umiejętności posługiwania się pismem, gdyż u dzieci z cechami autyzmu mogą być znacznie osłabione zdolności grafomotoryczne i to zarówno pod względem tempa rozwojowego, jak i ich ogólnego poziomu. Nierzadka bywa dysgrafia, której towarzyszą poważne problemy z wykonywaniem zamierzonych czynności i świadomą kontrolą ruchów (dyspraksja). W swojej pracy psychologa spotkałam dzieci z zespołem Aspergera, które mimo wieloletniej nauki i codziennego posługiwania się pismem ręcznym, zdołały opanować wyłącznie sprawne

¹⁶ Stefańska-Klar R., Uczniowie ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców i nauczycieli (w druku).

¹⁷ Stefańska-Klar R., Uczniowie ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców i nauczycieli (w druku).

posługiwanie się pismem drukowanym. W niektórych przypadkach były to tylko wielkie litery, zarówno w sensie formalnym, jak i pod względem rzeczywistego rozmiaru (wysokość ok. 2-3 cm), których napisanie również sprawiało im trudność – uczniowie ci pisali wolno, ze nadmiernym napięciem mięśniowym, drżącą ręką i z dużą siłą nacisku, co dyskwalifikowało poziom ich prac ze względów formalnych, często również estetycznych, pomimo ogromnego wkładu pracy z ich strony. Należy dodać, że aktywność piśmiennicza tych dzieci, jak również motywacja do samodzielnego i spontanicznego pisania ogromnie wzrosły, gdy pozwolono im na moją prośbę korzystać z maszyny do pisania lub komputerowej klawiatury. Okazało się, że same zaczęły pisać dzienniki, utwory lub, jak było to w przypadku jednego z chłopców – dziecko już o świcie zwykło rozpoczynać swój dzień od wystukiwania na maszynie tekstów związanych z przedmiotem swego zainteresowania, jakim była wewnętrzna budowa samochodów określonych marek.

Kwestia, którą jednakże najczęściej chyba podnoszą nauczyciele i dyrektorzy szkół różnego stopnia, na spotkaniach poświęconych obecności uczniów z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami, to zachowania agresywne, będące najczęściej odpowiedzią na stres (gwałtowne, niekontrolowane reakcje wskutek przekroczenia progu wytrzymałości, który jest niższego, niż u przeciętnego ucznia), frustrację (gdy się nie potwierdzają ich oczekiwania lub nie potrafią rozwiązać zadania) i niejasność/wieloznaczność sytuacyjną. Tym, na co z kolei zwracają uwagę rodzice, to wykluczenie i odrzucenie społeczne, mobbing oraz różne formy przemocy rówieśniczej, jakich doświadczają ich dzieci uczęszczające do szkół masowych.

4. Szkoła jako miejsce wyrównywania szans edukacyjnych dla uczniów z zespołem Aspergera i zbliżonymi kondycjami

Generalnie, istnieje kilka kierunków działania, uwzględniające odrębność tej grupy uczniów i jej specyficzne potrzeby rozwojowo-edukacyjne, które należy wziąć pod uwagę przy projektowaniu środowiska szkolnego na miarę ucznia "specyficznie innego", jakim jest dziecko/nastolatek/młoda osoba z zespołem Aspergera lub pokrewną kondycją. Zdaniem autorki, do priorytetowych powinny należeć:

- Dążenie do pełnej inkluzji społecznej, przy jednoczesnym dostępie do wysoce zindywidualizowanych form i metod kształcenia, które zapewniają największą skuteczność edukacyjną u tych uczniów.
- Umożliwienie efektywności procesów uczenia się-nauczania, z wykorzystaniem mocnych stron zarówno ucznia, jak i środowiska edukacyjnego

- Stworzenie pola dla dobrej adaptacji społecznej i zapobieganie osamotnieniu, byciu odrzuconym czy wejściu w rolę stałej ofiary przemocy.
- Zapobieganie wybuchom i eskalacji lęku, frustracji oraz agresji, zwłaszcza wyuczeniu się przez ucznia stosowania takich reakcji jako stałych form radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.
- Stworzenie pola dla samorozwoju i samorealizacji, w ścisłym powiązaniu z życiem społeczności szkolnej (min. przez rozwijanie kompetencji samokształceniowych w środowisku edukacyjnym¹⁸).

Jak tego dokonać? Istnieje wiele materiałów wspierających szkoły i nauczycieli w zakresie wiedzy umożliwiającej stworzenie programu włączania uczniów ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera w system oświatowy a tym samym podjęcia próby wyrównania ich szans edukacyjnych^{19 20 21}, należą do nich również popularne poradniki szerokiego zasięgu, oferujące wiadomości o właściwościach i potrzebach osób w różnym wieku²². Następujące elementy szkolnych oddziaływań są najbardziej efektywne dla uczniów z zespołem Aspergera i zbliżonych kondycji²³:

1. Szkoła powinna dostosować przestrzeń do obecności uczniów tego rodzaju, np. zadbać o dobre jej oznakowanie, zapewnić tzw. spokojną przestrzeń, czyli pomieszczenie służące wyciszeniu się ucznia, służące także jako miejsce gotowe do przeprowadzenia tam ucznia w awaryjnej sytuacji, np. kryzysowej.
2. Dzień szkolny powinien być bardzo spójny i dobrze ustrukturywany, żeby zapewnić przewidywalność i łatwe dostosowanie się do wymogów szkoły jako instytucji, programu oraz konkretnej sytuacji. Aby efektywnie funkcjonować na gruncie szkolnym, dziecko z zespołem Aspergera wymaga rozbudowanej i sformalizowanej struktury zewnętrznej.

¹⁸ Autorką, silnie podkreślającą rolę samokształcenia i związanych z nim kompetencji u dzieci i młodzieży jest G. Kryk, Czyni to min. w artykule: „Edukacja zorientowana na rozwijanie kompetencji samokształceniowych młodszych uczniów” W: J. Nowik, (red.) W kręgu edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo NOWIK Sp, Racibórz – Opole 2011.

¹⁹ Smith B., Hagen, K., Holverstott J., Hubbard, A., Adreon, D., Trautman M., Life Journey Through Autism: An Educator’s Guide to Asperger Syndrome, The Organization for Autism Research, Arlington (2005).

²⁰ Zager D., Shamow N. Teaching Students With Autism Spectrum Disorders. In: D. Zager (ed) Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

²¹ Uczeń ze spektrum autyzmu w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej. W: J. Skibska, M. Warchał (red) Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej. Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2012

²² Attwood, T. Zespół Aspergera, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2010.

²³ Sformułowania te należą do podstawowych zasad organizowania pracy z uczniem ze spektrum autyzmu, toteż środowiska zajmujące się edukacją integracyjną i włączającą powinny być z nimi zaznajomione. Są one w różny sposób opisane w podręcznikach i poradnikach pedagogicznych dotyczących uczniów z zespołem Aspergera.

3. Zadania dydaktyczne powinny zostać rozbite na małe jednostki – nauczyciel powinien również często przekazywać informacje zwrotne i podpowiadać uczniowi oraz jego rodzicom kierunek myślenia i ewentualne zmiany w jego obrębie.
4. Aby uwzględnić odmienny sposób nabywania, wyrażania i wykorzystywania wiedzy przez uczniów ze spektrum autyzmu, powinno się dokonywać modyfikacji w procesie uczenia się/nauczania a także podczas sprawdzania wiedzy. Odkrycie indywidualnego stylu u ucznia z autyzmem lub zespołem Aspergera , a następnie oparcie się na nim w procesie nauczania, jest nie tylko warunkiem skuteczności pracy ucznia i nauczyciela, ale gwarantuje w jakiejś mierze sukcesy wyższego rzędu, stosownie do uzdolnień tego pierwszego oraz inwencji osoby uczącej.
5. Oprócz modyfikacji związanej z indywidualizacją podejścia, istnieją też pewne ogólne zasady, których stosowanie ułatwia nauczanie uczniów z autystycznego spektrum, z jednej strony, z drugiej zaś umożliwia im samym osiągać szybsze i lepsze efekty w procesie uczenia się, podnosząc także ich motywację do nauki. Należą tu np. „priming” lub „preteaching” – zapoznanie się ucznia z materiałem poprzedzające naukę na lekcji (prywatne pokazanie dziecku nowych zadań lub treści programowych, przed przedstawieniem ich całej klasie na lekcji) oraz prowadzenie ucznia metodą „na skróty”, czyli stosowanie różnych „ułatwaczy”, „wyjaśniaczy” i innych zindywidualizowanych sposobów wizualizacji, wyjaśniania czy memoryzacji przekazywanych informacji.
6. Uczeń powinien otrzymywać systematyczny trening umiejętności społecznych i naukę pragmatycznego stosowanie języka, obejmujące prawidłowe angażowanie się w dwustronną konwersację z innymi, słowa/zwroty, jakie powinny być używane w różnych sytuacjach i wobec różnych osób, sposoby rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach społecznych, w tym jak prawidłowo radzić sobie z poczuciem, że się jest ignorowanym lub obrażanym przez innych. Trening ten najłatwiej prowadzić i jest najskuteczniejszy, gdy się go realizuje w warunkach szkolnych, stanowiących podstawowy kontekst społeczny ucznia i jego interakcji z rówieśnikami.
7. Społeczny mentoring, szczególnie w sytuacjach o słabszej strukturalizacji czy związanymi z koniecznością dokonania jakościowego przejścia – z jednej sytuacji do drugiej, z jednego rodzaju czynności do działania o innym charakterze, itp. lub przemieszczenia się: z jednego do innego miejsc bądź pomieszczenia. Dotyczy to

również zmiany w składzie osobowym, np. odejście wychowawcy i przyjście kolejnego, włączanie się kolejnych nauczycieli w nauczanie, zmiany w składzie grupy rówieśniczej, itp.

8. Oprócz trudności w dokonywaniu „przejsć”, uczniowie z zespołem Aspergera, jak i prawie wszystkie osoby z autystycznego spektrum mają duże trudności z dokonywaniem transferu wiedzy i umiejętności, czyli z przenoszeniem kompetencji zdobytych w jednym kontekście do innego, np. z wykorzystaniem rad uzyskanych w gabinecie szkolnego pedagoga na placu zabaw czy w szkolnym sklepiku. Społeczny mentoring polegający na towarzyszeniu i uczniowi z zespołem Aspergera w kontekstach „realnego życia” i oferowanej mu opiece ze strony dorosłego lub innego dziecka, bywa bardzo efektywnym sposobem podpowiadania i doradzania, jak stosować praktyczne umiejętności wchodzenia w interakcje i zarządzania sytuacjami społecznymi, które zostały nabyte w czasie sesji terapeutycznych lub spotkań o charakterze rewalidacyjno-wyrównawczych
9. Doświadczenia nauczycieli całego świata mówią o kluczowej roli właściwie dobranej i zastosowanej modyfikacji w przyspieszenie uczenia się uczniów z autystycznego spektrum, jak również w zapobieganiu lęku i pobudzenia, jakich doświadczają w zetknięciu się z sytuacjami nauki, organizowanymi w typowy sposób, z powodu niepewności, co będzie na kolejnej lekcji lub, czemu konkretnie ma służyć dana lekcja czy zadanie.

Na zakończenie można dodać, że wielkie znaczenie dla powodzenia w procesie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z zespołem Aspergera czy z pokrewnymi kondycjami ma dobre przygotowanie merytoryczne i praktyczne, pozytywna postawa i współpraca pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi stronami: szkołą, dzieckiem, rodziną oraz środowiskiem zewnętrznym, czyli społeczeństwem w węższym (sąsiedztwo, lokalna społeczność) i szerszym znaczeniu (tzw. opinia publiczna, służby różnych sektorów, instytucje i organizacje, prawo, itd.).

Piśmiennictwo:

Attwood, T. Zespół Aspergera, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2010.

Baron-Cohen, Simon., Is asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? “Development and Psychopathology”. 2000 Summer;12(3)

Elsabbagh M., Divan G., Koh Y., Shin Kim Y., Kauchali S., Marcin C., Montiel-Nava C., Patel V., Paula C.S., Wang Ch., Taghi Yasamy M., Fombonne E., Global Prevalence of Autism and other Pervasive Developmental disorders, "Autism Research", vol. 5 .Issue 3, 2012

Gillberg, C., Gillberg, C., Rastam, M., et al. The Asperger Syndrome (and high-functioning autism) Diagnostic Interview (ASDI). A preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism*, 5, 2001.

Grandin T., Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem, Fraszka Edukacyjna we współpracy z Synapsis, Warszawa, 2006

Howlin, P. Children with Autism and Asperger Syndrome: A Guide for Practitioners and Carers, John Wiley and Sons, 1998

Kryk G., Przyszłość wczesnej edukacji – co zmienić, a co zachować? [w:] A. Nelešovská (ed.) a kol., Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu, Olomouc 2010, ALTYN s.r.o.,

Kryk G., Edukacja zorientowana na rozwijanie kompetencji samokształceniowych młodszych uczniów W: J. Nowik, (red.) W kręgu edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo NOWIK Sp, Racibórz – Opole 2011.

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10). Tom 1. Vesalius, Kraków, 2006

Pisula E., Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia. Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk, 2010.

Pisula E., Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia, GWP, Gdańsk, 2005

Smith B. , Hagen, K., Holverstott J., Hubbard, A., Adreon, D.,Trautman M. (2005) Life Journey Through Autism: An Educator’s Guide to Asperger Syndrome, The Organization for Autism Research, Arlington.

Stefańska-Klar R , Uczeń ze spektrum autyzmu w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej. W: J. Skibska, M. Warchał (red) Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej. Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2012

Stefańska-Klar R , Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania. W: I. Bieńkowska (red) W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Tom 2. Wydawnictwo „Scriptum”, Gliwice-Kraków, 2010

Stefańska-Klar R Unknown, unwanted, devoid of proposals . On student's with Asperger system place in Polish system of education. Paper from International Conference „Education in tumultuous environment”, Silesian University, Cieszyn 5-6.12 2005.

Stefańska-Klar R. Kształtowanie kompetencji psychologiczno-społecznych u osób z autyzmem i zespołem Aspergera”. W: W. Dykcik (red) Metody wspomagające, terapeutyczne i edukacyjne w pracy z osobami z autyzmem: teoria i praktyka, prawo i etyka. Pro Futuro. Poznań, 2004. (e-book).

Zager D., Shamow N. Teaching Students With Autism Spectrum Disorders. In: D. Zager (ed) Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.