



Krystyna Pomorska

Uczeń ze spektrum autyzmu (ASD)

Informacje dla nauczycieli i rodziców

Krystyna Pomorska

Uczeń ze spektrum autyzmu (ASD)

Informacje dla nauczycieli i rodziców

**Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2024**

Konsultacja merytoryczna
Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych
Małgorzata Kummant, Wioletta Jaskólska

Redakcja i korekta
Danuta Kownacka

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © Subbotina/Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2024
Wydanie I

ISBN 978-83-67366-52-6

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons
Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	5
1. Kryteria diagnostyczne spektrum autyzmu	6
Zaburzenia współwystępujące ze spektrum autyzmu	10
Wyzwania diagnostyczne	10
Podsumowanie rozdziału	12
2. Funkcjonowanie ucznia ze spektrum autyzmu – spektrum możliwości i trudności	13
Manifestacja objawów ASD w szkole: możliwości	14
Manifestacja objawów ASD w szkole: trudności w różnych sferach rozwoju	15
Podsumowanie rozdziału	20
3. Rozwijanie wybranych umiejętności kluczowych dla dobrego funkcjonowania w szkole	21
Jak uczyć o emocjach?	22
Jak uczyć umiejętności komunikacyjnych i złożonych umiejętności społecznych?	23
Uczenie przyjmowania perspektywy i zamiany perspektyw	23
Wybrane porady i wskazówki	24
Kilka słów o roli nauczyciela współorganizującego kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w pracy z uczniem z ASD	25
Podsumowanie rozdziału	25
4. Przeciwdziałanie sytuacjom trudnym i reagowanie na nie – narzędzia, możliwości, kontrowersje	26
Dokumentowanie sytuacji trudnych	32
Jak dbać o własną równowagę psychiczną i radzić sobie z trudnymi emocjami?	32
Podsumowanie rozdziału	33
Podsumowanie	34
Bibliografia	35
Załącznik nr 1. Formularz ABC	37
O autorce	38

Wstęp

Nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych stają przed nowymi wyzwaniami. Wśród nich znajduje się duże zróżnicowanie uczniów. Różnorodność ta obejmuje m.in. odmienne style uczenia się, tempo reagowania i poziom zapotrzebowania na stymulację.

Jedną z licznych grup uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego są uczniowie ze spektrum autyzmu¹. Wiedza o spektrum autyzmu jest potrzebna nauczycielom, rodzicom, a także samym uczniom. Brak właściwych oddziaływań (wynikających ze specyfiki zaburzenia i specjalnych potrzeb rozpoznanych u danego ucznia²) może skutkować nie tylko frustracją i wypaleniem zawodowym nauczycieli, lecz także nasileniem już występujących u uczniów objawów zaburzeń i/lub pojawianiem się dodatkowych trudności, np. zaburzeń depresyjnych, lękowych czy wystąpieniem zachowań problemowych.

Publikacja ta powstała w odpowiedzi na wyzwania, z jakimi mierzą się w szkole uczniowie ze spektrum autyzmu, ich rodzice i nauczyciele. Jest aktualizacją i rozszerzeniem wybranych treści poradnika poświęconego uczniom z zespołem Aspergera, opublikowanego w 2016 roku (Kłoda i Pomorska 2016). Zawiera m.in. opis nowych kryteriów diagnostycznych, przykłady możliwych trudności, jakich doświadczają uczniowie ze spektrum autyzmu i ich nauczyciele, oraz przykłady sprawdzonych działań edukacyjno-terapeutycznych w wybranych obszarach. Przeznaczona jest dla nauczycieli (w tym nauczycieli współorganizujących proces kształcenia), pedagogów, psychologów szkolnych, rodziców i innych osób mających styczność z uczniami ze spektrum autyzmu.

Publikacja składa się z kilku części. Pierwsza dotyczy zmian terminologii i kryteriów diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu. Kolejna część przedstawia, jak rozwój w spektrum autyzmu może manifestować się w sytuacjach szkolnych oraz jakie z tego wynikają możliwości i potencjalne trudności. W następnej części znajdują się wskazówki dotyczące sposobów uczenia wybranych kompetencji społeczno-emocjonalnych. Natomiast ostatnia część zawiera propozycje oddziaływań nakierowanych na poznanie przyczyn zachowań problemowych w grupie uczniów ze spektrum autyzmu oraz sposobów minimalizowania tych zachowań.

¹ Autorzy publikacji dotyczących spektrum autyzmu posługują się określeniami *osoba w spektrum autyzmu* lub *osoba ze spektrum autyzmu*. W niniejszej publikacji, analogicznie do sformułowań *uczniowie z ADHD* lub *uczniowie z zaburzeniami rozwoju intelektu*, będę pisać o *uczniach ze spektrum autyzmu*. Rozwiązanie to jest spójne ze współczesnym sposobem opisu zaburzeń neurorozwojowych. Podkreśla zarówno podmiotowość osoby prezentującej konkretne objawy, jak też fakt, że ASD może być jedną z wielu charakterystyk danego ucznia.

² Ze względów pragmatycznych w poradniku używam słowa *uczeń* w odniesieniu do wszystkich osób uczniowskich.

1. Kryteria diagnostyczne spektrum autyzmu

Większość nauczycieli, także tych niemających styczności z edukacją specjalną, zetknęła się z określeniami *autyzm* lub *zespół Aspergera*. Jednak już niedługo nazwy te zastąpi termin *zaburzenia ze spektrum autyzmu* (ang. *autism spectrum disorder* – ASD). Niniejszy rozdział zawiera garść informacji o kryteriach diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz precyzuje grupę uczniów, którym poświęcona jest ta publikacja.

W systemie opieki zdrowotnej wszelkie rozpoznania chorób lub zaburzeń są stawiane na podstawie obowiązujących klasyfikacji diagnostycznych. W Polsce obowiązuje klasyfikacja diagnostyczna ICD³ Światowej Organizacji Zdrowia. W 2022 roku ukazała się 11 wersja ICD, w której wprowadzono znaczące zmiany w definicjach wielu zaburzeń. Na dzień powstawania niniejszej publikacji (kwiecień 2024 r.) w Polsce nadal obowiązują kryteria diagnostyczne opisane w ICD-10. Okres przejściowy na wdrożenie nowej klasyfikacji wynosi 5 lat, co oznacza, że **najpóźniej w 2027 roku ICD-10 zostanie zastąpione przez ICD-11 w całym polskim systemie opieki zdrowotnej**, a tym samym określenie *zaburzenia ze spektrum autyzmu* będzie już oficjalnie obowiązującym rozpoznaniem.

W tabeli 1 zaprezentowano podsumowanie różnic w kategoriach i jednostkach diagnostycznych zaburzeń autystycznych według ICD-10 i ICD-11.

Tabela 1. Podsumowanie różnic w kategoriach i jednostkach diagnostycznych zaburzeń autystycznych według ICD-10 i ICD-11

Klasyfikacja	ICD-10	ICD-11
Nazwa kategorii	całościowe zaburzenia rozwoju	zaburzenia neurorozwojowe
Jednostki diagnostyczne w ramach kategorii	autyzm dziecięcy autyzm atypowy zespół Aspergera	zaburzenia ze spektrum autyzmu (ang. <i>autism spectrum disorder</i> – ASD)
Kryteria	różne kryteria dla różnych jednostek diagnostycznych	jedne kryteria ASD specyfikatory pozwalają określić występowanie i nasilenie objawów dodatkowych*

* Zaburzenia językowe i rozwoju intelektualnego **nie są** kryterium diagnostycznym ASD. Mogą, lecz nie muszą wystąpić u danej osoby.

Źródło: opracowanie własne

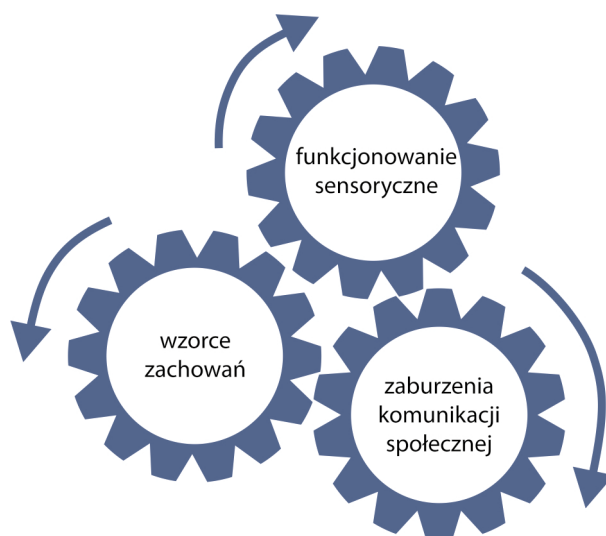
³ ICD – od ang. *International Classification of Diseases*. Choć ta oficjalna skrótowa nazwa w tłumaczeniu na język polski brzmi: *Międzynarodowa klasyfikacja chorób*, rozdział dotyczący zdrowia psychicznego jest zatytułowany: *Zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania lub zaburzenia neurorozwojowe* (ICD-11 2023).

Diagnozę zaburzeń stawia lekarz⁴, a w systemie oświaty orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest przez zespoły orzekające⁵, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w publicznych poradniach specjalistycznych. Jeśli pracuje się z uczniami ze spektrum autyzmu, warto jest jednak znać główne kryteria diagnostyczne ASD (patrz: tabela 2) i to, jak te zaburzenia mogą się manifestować u poszczególnych uczniów (więcej na ten temat znajduje się w kolejnym rozdziale).

W ICD-10 zespół Aspergera, autyzm i autyzm atypowy wchodziły w skład całościowych zaburzeń rozwoju. Choć część kryteriów diagnostycznych wymienionych zaburzeń jest wspólna, to w przypadku zespołu Aspergera nie obserwuje się opóźnień i upośledzenia ogólnego rozwoju umiejętności językowych i poznawczych. Według ICD-11 w kategorii *zaburzenia neurorozwojowe* jednostka diagnostyczna *zaburzenia ze spektrum autyzmu* dotyczy bardzo szerokiej i zróżnicowanej grupy osób. Elementami wspólnymi dla wszystkich osób z rozpoznaniem ASD są:

- trudności w inicjowaniu i podtrzymywaniu **komunikacji społecznej**;
- występowanie ograniczonych, powtarzalnych i nieelastycznych **wzorców zachowań lub zainteresowań**, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne dla wieku danej osoby i kontekstu społeczno-kulturowego;
- utrzymująca się przez całe życie nadmierna i uporczywa **nadwrażliwość** albo **niedowrażliwość na bodźce sensoryczne** lub **niezwykle zainteresowanie bodźcami sensorycznymi** (ICD-11 2023).

Powiązania między grupami objawów przedstawiono na rysunku 1.



Rys. 1. Grupy objawów zaburzeń ze spektrum autyzmu według ICD-11

Źródło: opracowanie własne

⁴ Najczęściej jest to lekarz ze specjalizacją z psychiatrii dzieci i młodzieży.

⁵ Podstawa prawna: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, t.j. Dz.U. 2023 poz. 2061.

Temat neuroróżnorodności pojawia się coraz częściej w przestrzeni publicznej. Wskazuje się na neurorozwojowe podłoże różnic m.in. w sposobach nabywania umiejętności i reagowania w rozmaitych sytuacjach. Jest to ważna wskazówka, ukierunkowująca specjalistów na poszukiwanie metod i warunków, dzięki którym osoba o nietypowym funkcjonowaniu układu nerwowego i o nietypowej ścieżce rozwoju może nabywać umiejętności i najpełniej rozwijać swój potencjał. Zaburzenia neurorozwojowe, do których należy spektrum autyzmu, powstają na wczesnych etapach rozwoju i są uwarunkowane wieloczynnikowo, co oznacza, że mechanizmy ich powstawania są bardzo złożone. Kryteria diagnostyczne ASD według ICD-11 przedstawiono w tabeli 2.

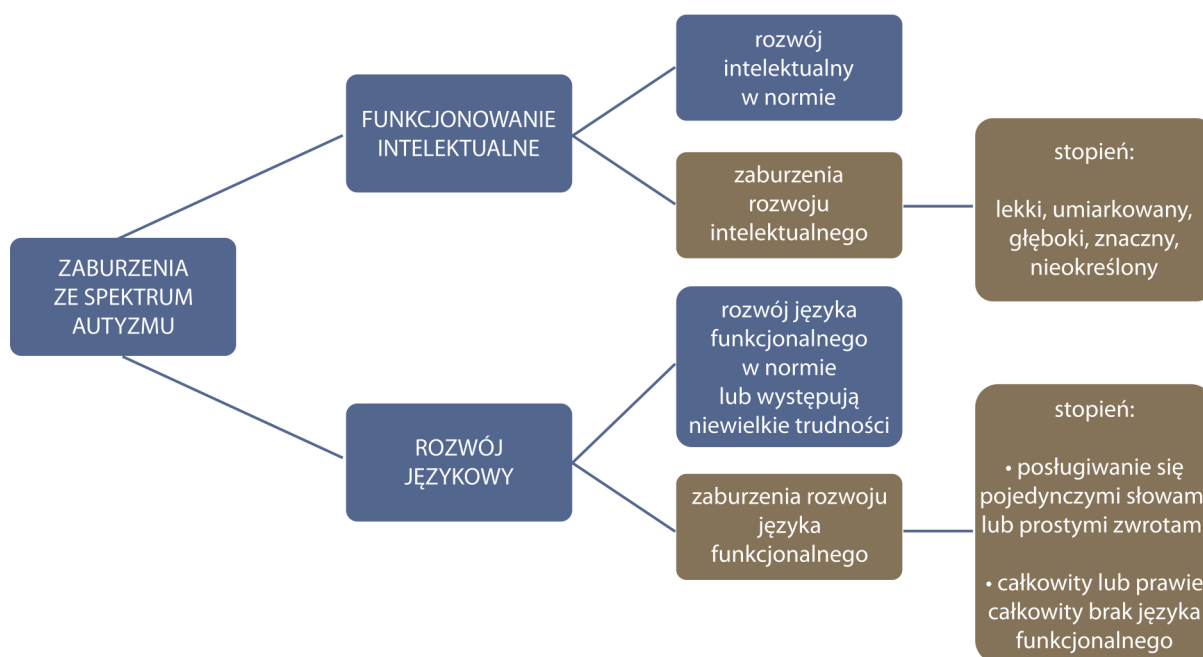
Tabela 2. Kryteria diagnostyczne ASD według ICD-11, z podziałem na obszary zaburzeń w sferze komunikacji, zachowań i funkcjonowania sensorycznego

ZABURZENIA W SFERZE KOMUNIKACJI I INTERAKCJI SPOŁECZNYCH	NIETYPOWE WZORCE ZACHOWAŃ, ZAIINTERESOWAŃ, DZIAŁAŃ	NIETYPOWE FUNKCJONOWANIE SENSORYCZNE
obejmujące: • rozumienie komunikacji społecznej i zainteresowanie nią • reakcje na werbalne i niewerbalne komunikaty innych osób • inicjowanie i podtrzymywanie rozmowy • świadomość społeczną (dostosowanie zachowania do kontekstu społecznego) • zdolność do wyobrażania sobie stanów emocjonalnych innych ludzi i reagowania na nie • wzajemne dzielenie się zainteresowaniami • zdolność nawiązywania i podtrzymywania typowych relacji rówieśniczych	obejmujące: • zdolności przystosowania do zmian i reagowania na nieprzewidywalne sytuacje • nadmierne i nieelastyczne przestrzeganie rutyn i/lub zasad • rytuały, które nie służą żadnemu celowi widocznemu z zewnątrz • powtarzające się i stereotypowe ruchy (np. kołysanie się), nietypowy chód (np. chodzenie na palcach), nietypowa postawa i nietypowe ruchy dłoni lub palców* • zaabsorbowanie szczególnymi zainteresowaniami/ bodźcami (w tym mediami) lub niezwykle silne przywiązanie do określonych przedmiotów	obejmujące: • nadmierną i uporczywą nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce sensoryczne • niezwykle zainteresowanie bodźcami sensorycznymi • reakcje na rzeczywiste lub przewidywane bodźce: dźwiękowe, świetlne, dotykowe (np. faktury/ konsystencje pokarmów), zapachowe, smakowe • reakcje na ciepło, zimno lub ból

* Szczególnie powszechne we wczesnym dzieciństwie.

Źródło: opracowanie własne

Konkretne przejawy trudności różnią się w zależności od wieku danego ucznia oraz prezentowanych zdolności intelektualnych i językowych. Rysunek 2 przedstawia podtypy ASD według ICD-11 ze względu na funkcjonowanie intelektualne i językowe.



Rys. 2. Klasyfikacja funkcjonowania intelektualnego i językowego osób z ASD według ICD-11

Źródło: opracowanie własne

Zróżnicowanie funkcjonowania intelektualnego i językowego uczniów ze spektrum autyzmu utrudnia opracowanie uniwersalnych rekomendacji przeznaczonych dla tej grupy. Niniejsza publikacja poświęcona jest najczęściej spotykanej grupie uczniów ze spektrum autyzmu w szkołach ogólnodostępnych, czyli osobom bez zaburzeń rozwoju intelektualnego (w normie intelektualnej) i z brakiem (lub niewielkim nasileniem) zaburzeń języka funkcjonalnego (obszary zaznaczone na granatowo na rys. 2).

Warto wspomnieć, że warunkiem postawienia rozpoznania zaburzeń ze spektrum autyzmu jest upośledzenie funkcjonowania, np. społecznego, rodzinnego, edukacyjnego lub w innych obszarach, ze względu na występujące objawy. Wobec osób wykazujących cechy autystyczne, będących w normie intelektualnej, posługujących się sprawnie językiem funkcjonalnym i dobrze funkcjonujących w społeczności, stosuje się określenie **spektrum autyzmu** (lub *stany ze spektrum autyzmu*) – celowo unika się słowa *zaburzenie* (Faherty 2016). Niniejsza publikacja opisuje funkcjonowanie uczniów rozwijających się w spektrum autyzmu, jednak w zależności od warunków i metod uczenia ich funkcjonowanie może, ale nie musi być zaburzone. Z tego względu zdecydowałam się korzystać także z określenia *spektrum autyzmu* jako mniej stygmatyzującego oraz wskazującego na odpowiedzialność spoczywającą na rodzicach, terapeutach, nauczycielach i rówieśnikach uczniów z ASD w tworzeniu takim osobom optymalnych warunków rozwoju i nauki.

Zaburzenia współwystępujące ze spektrum autyzmu

Szacuje się, że u około 70 procent osób z ASD (w normie intelektualnej) na przestrzeni ich całego życia można zaobserwować symptomy innych zaburzeń psychicznych – jednego lub więcej (Matilla i in. 2010). Uczniowie z ASD o wskaźnikach inteligencji w normie i powyżej normy mogą wykazywać większą świadomość własnej odmienności i silniej przeżywać odrzucenie, np. ze względu na prezentowane trudności w funkcjonowaniu społecznym, co może objawiać się współwystępowaniem zaburzeń depresyjnych lub lękowych.

ADHD (od ang. *attention deficit hyperactivity disorder*, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi) jest zaburzeniem neurorozwojowym często współwystępującym z ASD (u osób w normie intelektualnej to około 40 procent; Matilla i in. 2010). Osoby ze spektrum autyzmu, u których współwystępuje ADHD, przejawiają nasilone trudności, m.in. w zakresie:

- słownej pamięci operacyjnej (odpowiadającej m.in. za rozumienie i wykonywanie złożonych poleceń);
- funkcji wykonawczych (odpowiedzialnych za planowanie i myślenie przyczynowo-skutkowe).

U osób z ASD współwystępują również zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (ang. *obsessive-compulsive disorder* – OCD), które charakteryzują się występowaniem natrętnych myśli i/lub zachowań, oraz zaburzenia tikowe. Diagnoza OCD lub zaburzeń tikowych wspólnie z ASD może być problematyczna ze względu na trudności w ich różnicowaniu z powodu powtarzalnych czynności i rytuałów wpisujących się w symptomy ASD.

Wyzwania diagnostyczne

Osoba w spektrum autyzmu, która rozwija się normalnie pod względem intelektualnym i sprawnie posługuje się językiem funkcjonalnym, może otrzymać trafną diagnozę po wielu latach manifestowania się trudności. Wielu uczniów rozwijających się w spektrum autyzmu trafia do specjalisty dopiero, kiedy nasilą się zaburzenia współwystępujące (np. depresja, zaburzenia lękowe, OCD). Momentem kryzysowym, w którym objawy zaburzeń wtórnych⁶ do diagnozy ASD mogą się nasilać, jest zajście dużych zmian w życiu dziecka, np. przejście z edukacji wczesnoszkolnej do klasy czwartej.

Rodzice, mimo prób szukania pomocy, spotykają się często ze stwierdzeniem, że trudności są przejściowe, a ich dziecko jest indywidualistą. Od chwili zgłoszenia się do specjalisty do postawienia rozpoznania może minąć nawet kilka lat (Grygo i in. 2013). Tak zwane późne diagnozy, a co za tym idzie – wieloletni brak odpowiedniego wsparcia, nasilają ryzyko

⁶ Zaburzenia wtórne to takie, które wynikają m.in. z braku właściwych oddziaływań terapeutycznych. Można im zapobiec, jeśli obejmie się ucznia odpowiednim wsparciem.

wystąpienia zaburzeń wtórnych oraz zwiększają wymagany zakres oddziaływań terapeutycznych i koszty z tym związane.

Niemniej jednak objawy niepokojące otoczenie (np. nietypowe reakcje ucznia, zmiany rytmu okołodobowego, pogorszenie wyników w nauce) mogą wynikać z wielu różnych źródeł. Zmiany w klasyfikacji diagnostycznej ICD-11 niosą ze sobą zarówno szanse na pokazanie dużego zróżnicowania grupy uczniów ze spektrum autyzmu, jak też wyzwania, związane z diagnozą różnicową. Diagnoza różnicowa polega na uważnej analizie prezentowanych przez ucznia objawów, a także na ocenie ich źródła i zmienności (na przestrzeni życia i w różnych warunkach środowiskowych). Ma to na celu postawienie właściwego rozpoznania. W swojej praktyce klinicznej spotkałam się z sytuacjami, kiedy nauczyciele zapewniali rodziców o konieczności diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu u ucznia prezentującego zachowania problemowe związane z innym rodzajem zaburzenia, np. ADHD. Niestety, niewłaściwe rozpoznanie niesie ze sobą ryzyko nasilenia trudności ucznia – ze względu na oddziaływania terapeutyczne nieadekwatne do potrzeb. Liczy się zarówno trafność diagnozy, jak i czas postawienia rozpoznania – im szybciej, tym lepiej. Jednak w razie wątpliwości diagnostycznych warto wydłużyć czas obserwacji danego ucznia i zebrać szczegółowe informacje, aby nie postawić błędnego rozpoznania.

Rodzice i nauczyciele zadają często pytanie, czy i kiedy uczeń powinien dowiedzieć się o postawionej diagnozie. Z terapeutycznego punktu widzenia właściwie przekazana informacja o źródłach odmiennego funkcjonowania stanowi ważny element samoświadomości każdej osoby z ASD. Jednak informacja o diagnozie może zostać przekazana uczniowi wyłącznie za zgodą jego rodziców – dotyczy to rozmowy z samym uczniem, jak też informowania innych osób (np. pozostałych uczniów lub ich rodziców). Jeśli uczeń nie wie o diagnozie, nauczyciel może zachęcać rodziców do przekazania dziecku tej informacji (w sposób dostosowany do jego wieku i posiadanej już wiedzy), pokazując płynące z tego korzyści⁷. Jednym ze sprawdzonych sposobów na wprowadzenie do tematyki spektrum autyzmu jest rozmowa o przykładach typowych i nietypowych rzeczy, cech lub zachowań. Można wskazywać uczniom typowe i nietypowe auta, stroje, fryzury, sposoby odżywiania się itp. Po kilku takich przykładach nasuwa się wniosek, że określenie np. *typowa fryzura* nie ma jednego odpowiednika w otaczającym nas świecie. Zależy bowiem od kontekstu, częstotliwości występowania, naszych przekonań i doświadczeń. Wystarczy rozejrzeć się w klasie szkolnej i sprawdzić, ilu chłopców ma długie włosy, np. do ramion, a ile dziewczynek – krótko przystrzyżoną fryzurę. To, co występuje rzadko, określane jest jako nietypowe, a to, co widzimy często, staje się dla nas typowe. W takich rozmowach ważne jest, aby dziecko dostrzegło to, że nietypowe funkcjonowanie nie musi oznaczać nic złego. Czasem wręcz jest czymś bardzo cennym, np. gdy ktoś o nietypowym sposobie analizy sytuacji wpada na oryginalny pomysł.

⁷ Pomocna może być publikacja *Autyzm... Co to dla mnie znaczy? Podręcznik z ćwiczeniami dla dzieci i dorosłych ze spektrum autyzmu* autorstwa Catherine Faherty.

Podsumowanie rozdziału

- 1) Do 2027 roku zmieniają się kryteria diagnostyczne zaburzeń ze spektrum autyzmu.
- 2) W klasyfikacji ICD-11 nie ma podziału na autyzm, autyzm atypowy i zespół Aspergera. Zamiast tego określany jest poziom funkcjonowania językowego i intelektualnego osoby ze spektrum autyzmu.
- 3) Materiały zawarte w niniejszej publikacji mogą być z powodzeniem wykorzystane do pracy z szerszą grupą uczniów, jednak przeznaczone są szczególnie do pracy z uczniami ze spektrum autyzmu **w normie intelektualnej i bez zaburzeń języka funkcjonalnego**.
- 4) Z ASD mogą współwystępować inne zaburzenia. Część z nich pojawia się w efekcie braku odpowiedniego wsparcia.
- 5) Im później uczeń z ASD otrzyma właściwe wsparcie, tym trudniej jest mu osiągnąć optymalny poziom funkcjonowania.
- 6) Nauczyciel nie może bez zgody rodziców informować ucznia z ASD (ani innych osób) o diagnozie.

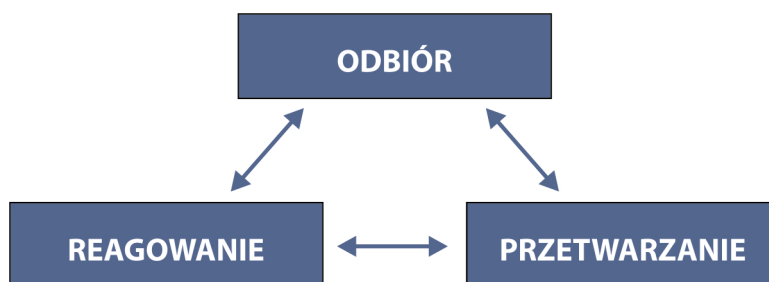
2. Funkcjonowanie ucznia ze spektrum autyzmu – spektrum możliwości i trudności

Osoby rozwijające się w spektrum autyzmu (w normie intelektualnej i bez znaczących zaburzeń rozwoju języka) przyswajają wiedzę o świecie, ale mają trudności z elastycznym uczeniem się, jak w nim funkcjonować. Duży kłopot sprawia im wykorzystanie posiadanej wiedzy i zdobytych umiejętności w dynamicznie zmieniających się warunkach, a przede wszystkim w sytuacjach społecznych (które nie podlegają sztywnym regułom i zmieniają się w zależności od kontekstu).

Nietypowe funkcjonowanie osób z ASD manifestuje się m.in. odmiennym sposobem odbioru i przetwarzania bodźców. U uczniów z ASD możemy obserwować nietypowe funkcjonowanie uwagi, nadselektywność bodźców⁸, hiperleksję⁹. Mogą oni mieć trudności z przyjmowaniem perspektywy innej niż własna oraz być przekonani, że ich punkt widzenia jest właściwy. Problemów może nastręczać im rozumienie emocji obserwowanych u innych osób, jak też przeżywanych przez nich samych. Mogą także dosłownie odbierać wypowiedzi innych, co wiąże się z utrudnieniami w interpretowaniu czyichś żartów lub metafor.

Uczniowie z ASD zachowują się często w sposób odmienny od typowo rozwijających się rówieśników. Reakcje osób z ASD mogą wydawać się otoczeniu nieadekwatne lub nawet dziwaczne. Znajomość sposobu ich funkcjonowania pomaga zrozumieć, z czego wynikają np. sztywne przestrzeganie reguł czy trudności z regulacją emocji.

Chociaż reakcje/zachowania uczniów z ASD są skutkiem m.in. nietypowego odbioru i przetwarzania informacji, to zdobyte doświadczenia mogą także wtórnie wpływać na odbiór bodźców, ich przetwarzanie i w konsekwencji – przyszłe reakcje. Powiązania między odbiorem informacji, ich przetwarzaniem i reakcjami są zatem wielokierunkowe, co obrazuje rysunek 3.



Rys. 3. Schemat powiązań między odbiorem informacji, ich przetwarzaniem i reagowaniem

Źródło: opracowanie własne

⁸ Brak reakcji na silne bodźce i silna reakcja na bodźce ledwo dostrzegalne dla innych osób (może to być reakcja na dźwięki, światło, zapach, dotyk).

⁹ Umiejętność płynnego czytania często przewyższająca umiejętności rozumienia tekstu i umiejętności czytania u rówieśników. Dziecko z hiperleksją wykazuje duże zainteresowanie słowem pisanym (rozumienie może być obniżone w stosunku do umiejętności czytania).

Na przykład uczeń doświadczający odrzucenia ze strony rówieśników może być nadmiernie wyczulony na sygnały niezadowolenia innych (odbiór bodźców), interpretować zachowanie innych jako wrogie (przetwarzanie) i jeszcze bardziej wycofywać się z kontaktów społecznych (reagowanie).

Manifestacja objawów ASD w szkole: możliwości

Warto pamiętać, że odmienne od typowego funkcjonowanie układu nerwowego u osób z ASD nie prowadzi jedynie do trudności. Osoby te cechuje nieszablonowy sposób myślenia, co sprzyja kreatywnemu i oryginalnemu rozwiązywaniu problemów (Best i in. 2015). W kontaktach z uczniem z ASD, tak jak w przypadku typowo rozwijających się uczniów, warto bazować na jego mocnych stronach. Takie podejście umożliwia budowanie pozytywnej samooceny danego ucznia, jak też minimalizowanie skutków trudności u niego obserwowanych.

Mocne strony uczniów z ASD mogą obejmować:

- dobrą pamięć wzrokową;
- świetną pamięć faktów i wydarzeń;
- dobre umiejętności analizowania informacji konkretnych lub znajdujących się w kręgu szczególnych zainteresowań uczniów;
- uzdolnienia w wybranych obszarach, np. matematycznym, plastycznym;
- twórcze, nietypowe propozycje rozwiązań problemów;
- prawdomówność i szczerość, która w pewnych sytuacjach jest źródłem trudności, a w innych – ogromnym atutem.

Część osób z ASD (niewielka, ale istotnie większa niż w populacji osób neurotypowych) ma uzdolnienia na poziomie sawantyzmu¹⁰ (m.in. w zakresie wykonywania skomplikowanych obliczeń w pamięci, zapamiętywania dat, bezbłędnego określania dnia tygodnia dowolnej podanej daty, zapamiętywania ogromnej liczby faktów na temat z zakresu własnych zainteresowań, słuch absolutny w dziedzinie muzyki lub szczególne zdolności plastyczne). Anegdotyczne przekazy przypisują ASD wybitnym osobom ze świata nauki, np. Albertowi Einsteinowi czy Nikoli Tesli, oraz sportu, np. Lionelowi Messiemu (por. Pomorska 2016a).

Warto pamiętać, że **uczeń z ASD jest przede wszystkim dzieckiem lub nastolatkiem**. Oprócz cech związanych ze spektrum autyzmu ma również potrzeby rozwojowe, marzenia, plany, uczucia, prawa i obowiązki, własne zainteresowania, preferencje, temperament. Dokładnie tak jak uczniowie o typowym rozwoju ma prawo testować granice lub psocić. Bardzo ważne jest rozróżnienie, które zachowania ucznia wynikają z odmiennej ścieżki rozwojowej, a które są normalnym i koniecznym do prawidłowego rozwoju testowaniem rzeczywistości otaczającej ucznia i sprawdzaniem panujących reguł.

¹⁰ Sawanci to osoby prezentujące wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie przy ograniczonych zdolnościach poznawczych i społecznych.

Uczniowie niespełniający kryteriów ASD także mogą prezentować zachowania charakterystyczne dla spektrum autyzmu, a opisane w dalszej części strategii mogą być z powodzeniem stosowane wobec całej klasy.

Manifestacja objawów ASD w szkole: trudności w różnych sferach rozwoju

1. Komunikacja

Język jako narzędzie komunikacji bazuje na symbolach i relacjach między poszczególnymi symbolami. Może to nastroczać problemów osobom z ASD, zwłaszcza gdy pojawiają się abstrakcyjne, niejednoznaczne słowa lub określenia, których znaczenie zależy od niuansów społecznych (np. intonacji wypowiedzi) lub kontekstu, w jakim słowo zostało użyte. Przykładowo uczeń może mieć trudność ze zrozumieniem, że słowo *rynek* oznacza zarówno miejsce handlu, jak też abstrakcyjny koncept, niemający odpowiednika w świecie fizycznym (np. rynek aut lub papierów wartościowych).

Osoby ze spektrum autyzmu posiadają niekiedy zaawansowane umiejętności językowe przy jednoczesnych **trudnościach z komunikacją społeczną**. W związku z tym mogą:

- przerywać komuś, kto mówi, lub kontynuować swoją wypowiedź, mimo że druga osoba jeszcze nie skończyła mówić;
- wtrącać komentarze niezwiązane z tematem (np. w trakcie lekcji uczeń przypomina sobie coś, co widział podczas wycieczki do muzeum, więc opowiada o tym ze szczegółami, gdy nauczyciel stara się prowadzić lekcję zgodnie z planem);
- mieć problem z rozpoczynaniem i kończeniem rozmowy (np. uczeń odchodzi, gdy ktoś do niego mówi, ponieważ zainteresowało go coś innego);
- mówić w nienaturalny lub dziwny sposób, używając nietypowego tonu, akcentu i rytmu (np. mówić jak postać z bajki lub robot);
- stosować zbyt formalne słownictwo (np. witać się z rówieśnikami słowami *dzień dobry* lub używać w rozmowie z nimi specjalistycznych, encyklopedycznych określeń);
- poruszać tematy uważane za nieodpowiednie dla dzieci (np. dotyczące przebiegu porodów u zwierząt);
- przyjmować nienaturalną postawę ciała i wykonywać nietypowe gesty;
- odwracać się w trakcie rozmowy, unikać kontaktu wzrokowego (co może sugerować, że uczeń nie słucha) lub przeciwnie – stać zbyt blisko rozmówcy i nadmiernie się w niego wpatrywać;
- przejawiać brak poczucia hierarchii społecznej (zwracać się zbyt bezpośrednio do osób będących autorytetami) lub odwrotnie – przesadnie używać zwrotów grzecznościowych, np. w każdym zdaniu mówić *proszę pani/pana* (taki wzorzec komunikacji obserwuję dość często w przypadku uczniów, których upominano, aby nie zwracali się per „ty”, ale nie uczono ich w sposób prawidłowy zasad komunikacji; por. Pomorska 2016a).

Nietypowy sposób komunikacji może czasem sugerować otoczeniu deficyty w obszarach, w których uczeń funkcjonuje w granicach normy lub jest ponadprzeciętnie rozwinięty.

W swojej pracy spotkałam kilku uczniów ze spektrum autyzmu, którzy w wypowiedziach ustnych starali się omijać wybrane słowa. Sprawiali wrażenie jękających lub posiadających ubogi zasób słownictwa (taki opis znajdował się w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia – WOPFU, a także indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym – IPET¹¹). Prawda okazała się inna. Uczniowie ci, po dopytaniu przez terapeutę, przyznali, że omijają słowa i zwroty, które źle im się kojarzą, ponieważ wiążą się z sytuacjami, w których rodzice, nauczyciele lub oni sami użyli tych słów, i towarzyszyły temu nieprzyjemne emocje. Przykładem takiego zwrotu dla jednego z uczniów ze spektrum autyzmu było polecenie podnoszenia liczby do kwadratu. Kiedy pierwszy raz usłyszał to polecenie, zrozumiał je dosłownie, więc narysował nieco wyżej kwadrat i wpisał liczbę. Nawet po wielu latach pamiętał śmiech nauczycielki i związane z tym nieprzyjemne uczucia. Przykład ten pokazuje, jak ważne jest szukanie prawdziwych źródeł nietypowych reakcji ucznia, co pozwoli planować odpowiednie wsparcie i minimalizować pojawianie się kolejnych trudności.

2. Rozumienie zachowań innych osób i przyjmowanie różnych perspektyw

Oprócz już wymienionych trudności uczniowie z ASD mogą mieć **problemy z rozpoznawaniem znaczących gestów społecznych i odczytywaniem mimiki** (lub mogą nie zwracać na nie uwagi). W konsekwencji prowadzi to do trudności z dostosowaniem swojego zachowania do sytuacji na podstawie sygnałów wysyłanych przez rozmówcę (np. ktoś robi znudzoną minę lub zerka na zegarek, a mimo to uczeń kontynuuje wypowiedź na ulubiony temat).

Osoby z ASD mają często **problem z przyjęciem perspektywy innej niż ich własna**. Kłopot może sprawiać także rozumienie, że ktoś postrzega daną sytuację w sposób odmienny od ich osobistego punktu widzenia (np. gdy coś rozbawiło ucznia z ASD, może on zakładać, że powinno to śmieszyć innych). To z kolei przekłada się na nieprawidłowe interpretowanie zachowania innych osób oraz trudności z regulowaniem własnych zachowań i dostosowaniem reakcji do oczekiwań społecznych. Osoby z ASD mogą wydawać się z tego powodu mało empatyczne, a czasem nawet „zimne” lub wyrachowane, tylko dlatego, że w jakiejś sytuacji zareagowały nietypowo (choć ich reakcja może wynikać z odmiennego postrzegania sytuacji) (por. Pomorska 2016a).

3. Funkcjonowanie ruchowe i sensoryczne

Wielu uczniów ze spektrum autyzmu ma **trudności ruchowe** i zaburzenia m.in. w zakresie: koordynacji, równowagi, zdolności wykonywania szybkich i precyzyjnych ruchów. Powyższe trudności mogą wpływać na:

- ogólną niezgrabność ruchową;
- trudność w planowaniu i wykonywaniu sekwencji ruchów;
- niską sprawność grafomotoryczną;
- niechęć do pisanie lub uprawiania sportów (por. Pomorska 2016a).

¹¹ Podstawa prawna: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, t.j. Dz.U. 2020 poz. 1309.

Odmienne **odbieranie i przetwarzanie bodźców** dźwiękowych, słuchowych, zapachowych, dotykowych może być przyczyną poszukiwania lub unikania określonych sytuacji albo doznań. Poniżej znajdują się przykłady nietypowych reakcji na różne rodzaje wrażeń zmysłowych.

Bodźce słuchowe

Uczeń może:

- mieć trudności ze skupieniem uwagi, kiedy słyszy dźwięki, które stanowią dla większości osób jedynie tło (np. tykanie zegara, odgłosy z korytarza, samochód przejeżdżający za oknem);
- reagować na niektóre dźwięki (np. odgłos suszarki, dzwonek) w sposób gwałtowny i niezrozumiały dla otoczenia;
- nie reagować na własne imię, gdy jest czymś zajęty;
- z trudem odróżniać słowa w wypowiedziach innych osób (przypomina to zlewanie się dźwięków w komunikatach jak na dworcu).

Bodźce wzrokowe

Uczeń może:

- unikać intensywnego światła słonecznego, światła sztucznego lub ich kombinacji albo szukać pewnych wrażeń wizualnych (np. niektóre kolory, wzory, kształty mogą przyciągać jego uwagę);
- analizować wzory, np. ubrań, firanek, dekoracji, w poszukiwaniu symetrii lub jej zaburzeń;
- mieć trudności z wyodrębnianiem figury z tła, znajdowaniem rzeczy/osób w tłumie;
- skupiać się na szczegółach z pozoru nieistotnych (np. kolory, kształty).

Bodźce dotykowe/smakowe/zapachowe

Uczeń może:

- nadmiernie poszukiwać lub unikać kontaktu fizycznego z innymi osobami;
- szukać określonych wrażeń dotykowych (np. z potrzeby docisku wpychać się na zajęciach WF między materace, ocierać się o materiały o różnych fakturach, dotykać zimnych powierzchni odsłoniętymi częściami ciała, np. przedramieniem);
- mieć nietypowy próg bólu (zbyt wysoki wiąże się m.in. z obniżonym poczuciem zagrożenia);
- jeść wybiórczo (ze względu na smak, kształt, kolor, konsystencję potraw);
- odczuwać dyskomfort związany z ubraniem (metki, obciskające skarpetki itp.) oraz z zapachami, również takimi, które są uważane przez innych za neutralne lub przyjemne (np. woń ogórka, wiśni).

Wymienione sfery rozwoju pozostają we wzajemnej zależności, więc zaburzenia w którymkolwiek z tych obszarów powodują trudności w innych, np. problemy z komunikacją lub

samokontrolą negatywnie wpływają na relacje rówieśnicze (sferę społeczną). Przykłady opisane w tabeli 3 mogą być odbierane z perspektywy nauczyciela lub rodzica na wiele sposobów, np. dorośli mogą myśleć, że uczeń jest złośliwy. Jest to jednak **subiektywna i często nietrafiona interpretacja zachowania** ucznia (por. Pomorska 2016a).

Tabela 3. Manifestacja specyficznych trudności uczniów z ASD w różnych obszarach i potencjalne przyczyny tych trudności

Obszar	Co obserwujemy	Możliwe przyczyny
Komunikacja	- Nauczyciel pyta: <i>Czy możesz podać mi zeszyt?</i>, dziecko odpowiada: <i>Tak</i>. Uczeń odpowiedział na pytanie, ale nie zorientował się, że nauczycielowi chodzi o podanie mu zeszytu, a nie – udzielenie informacji. - Nauczyciel mówi: <i>Nie biegaj!</i>, dziecko skacze, ponieważ tego nauczyciel nie zabronił. - Uczeń nie przyszedł na umówione spotkanie z nauczycielką. Tłumaczył później, że przyszedł, ale: <i>Pani nie było</i>. Jak się okazało, nauczycielka spóźniła się dwie minuty, jednak uczeń na nią nie czekał, ponieważ uznał, że skoro nie przyszła na umówioną godzinę, to spotkanie się nie odbędzie. Lub: nauczycielka była w innym miejscu w szkole i spodziewała się, że uczeń ją tam znajdzie, skoro są umówieni, lecz uczniowi nie przyszło do głowy, aby poszukać nauczycielki.	- dosłowne rozumienie słów - sztywne przestrzeganie reguł (np. dotyczących czasu, miejsca)
Relacje/przyjmowanie perspektywy	- Dzieci śmieją się z opowiadanego dowcipu, uczeń z ASD reaguje złością, ponieważ uważa, że śmieją się z niego. - Uczeń z ASD traktuje opowieści kolegów bardzo dosłownie, nie rozumie sarkazmu, nie wyczuwa złośliwości ani ironii, ma trudności ze zrozumieniem dowcipów. - W grach zespołowych uczeń gwałtownie reaguje na przegraną. - W trakcie pracy w grupach uczeń narzuca pomysły innym albo preferuje działania w pojedynkę. - Pod wpływem namowy uczeń podejmuje działania zakazane lub nieakceptowane społecznie. - Uczeń poproszony o podniesienie papierka odpowiada: <i>To niech pani go podniesie</i>. Skoro nauczycielka stoi najbliżej papierka, logiczne wydaje się uczniowi, że to ona powinna go podnieść.	- nieadekwatna ocena sytuacji społecznej i intencji innych osób - trudności z rozumieniem reguł społecznych (w tym hierarchii) i dostosowaniem się do zmieniających się zasad - trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób oraz odczytywaniem i/lub interpretacją sygnałów niewerbalnych - próba dostosowania się do rówieśników

Obszar	Co obserwujemy	Możliwe przyczyny
Ruch/planowanie	• Uczeń unika ćwiczeń na zajęciach WF (zwłaszcza zespołowych lub wieloetapowych typu: biegnie – koźlowanie – rzut). • Uczeń przejawia opór przed wykonywaniem wieloetapowych prac plastycznych (np. kolorowanie – wycinanie – przyklejanie – opis). • Uczeń zapomina o zapisaniu pracy domowej, myli kolejność czynności, gubi przedmioty lub przybory.	• trudności z motoryką małą, koordynacją • trudności z planowaniem
Samokontrola	• Uczeń nie akceptuje przegranej. • Uczeń wybuchą emocjami z pozoru „nieadekwatnie” do sytuacji i wieku. • Uczeń ma trudności z czekaniem na swoją kolej. • Uczeń forsuje własny punkt widzenia, nie słucha wyjaśnień innych osób.	• trudności z regulacją emocji • sztywność myślenia i działania

Źródło: Pomorska 2016a

4. Umiejętności szkolne

Osoby z ASD o normalnym lub ponadprzeciętnym ilorazie inteligencji mogą być określane jako zdolni uczniowie. Wielu z nich ma rozległą wiedzę, zwłaszcza w dziedzinie swoich szczególnych zainteresowań.

Mimo wysokich zdolności do zapamiętywania faktów uczniowie z ASD przejawiają:

- trudności z rozumieniem treści, zwłaszcza abstrakcyjnych (np. trudności w napisaniu wypracowania o hipotetycznym spotkaniu z bohaterem czytanej książki);
- trudności w planowaniu oraz łączeniu informacji w spójną całość.

Konsekwencjami tych trudności mogą być problemy w zakresie:

- rozumienia tekstów;
- rozwiązywania problemów;
- wnioskowania i oceny sytuacji;
- planowania czynności.

Obserwuje się także **sztywność myślenia i zachowania**, co w połączeniu z problemami z przyjmowaniem perspektywy innych osób objawia się:

- trudnością z odróżnianiem faktów od opinii;
- trudnością z przyjmowaniem, że opinie mogą się różnić w zależności od upodobań danej osoby i mogą ulegać zmianom, co może się manifestować uporczywym forsoowaniem i narzucaniem swojego punktu widzenia;
- komentowaniem rzeczywistości w sposób, który może się wydawać obraźliwy dla innych;

- sztywnym przestrzeganiem reguł i rutyny (co wiąże się z niską tolerancją niepewności i pozornie nieadekwatnymi reakcjami na zmiany);
- reagowaniem niepokojem/wybuchami emocjonalnymi z powodu dużej ilości bodźców i/lub zmian.

Dla osób z ASD charakterystyczne jest też nietypowe **poczucie wpływającego czasu**. Uczniowie ci mają ogromną trudność z samoorganizacją i planowaniem zajęć w perspektywie dni, tygodni czy miesięcy. Pytanie o plany może być dla nich bardzo kłopotliwe (dorosła osoba z ASD porównała taką sytuację do pytania o rozmiar wszechświata). Podczas pracy z tą grupą uczniów bardzo ważne jest stosowanie planów wizualnych (np. planów dnia lub planów czynności), które zwiększają przewidywalność, uczą, jak radzić sobie z koniecznością czekania, i pozwalają zredukować towarzyszący temu niepokój (Pomorska 2016a).

Opisane trudności wpływają na funkcjonowanie ucznia z ASD w wielu sytuacjach szkolnych: na lekcjach, przerwach, zajęciach dodatkowych, wycieczkach oraz w trakcie pobytu w świetlicy.

Pamiętajmy: omówione sytuacje są jedynie przykładami, mogą, ale nie muszą występować w przypadku konkretnego ucznia z ASD. Może się zdarzyć, że w przypadku danego ucznia obserwujemy tylko niektóre z opisanych trudności lub manifestują się one inaczej niż w prezentowanych przykładach. Bardzo ważne jest poszukiwanie źródeł tych trudności i ich niwelowanie. Dzięki temu zwiększamy szanse ucznia na optymalny rozwój i minimalizujemy u niego ryzyko rozwinięcia się zaburzeń psychicznych w przyszłości.

Podsumowanie rozdziału

- 1) Spektrum autyzmu nie jest chorobą. To nietypowa ścieżka rozwoju: ze względu na odmienne funkcjonowanie układu nerwowego osoba z ASD odbiera i przetwarza informacje w sposób inny niż typowy.
- 2) Każdy uczeń z ASD ma mocne strony, które warto odkrywać razem z nim i wykorzystywać na co dzień.
- 3) Trudno jest zaakceptować fakt, że uczniowie z ASD o normalnym lub ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym mają trudności z dostosowaniem się do reguł życia społecznego.
- 4) Każda osoba z ASD jest indywidualnością. Spektrum autyzmu manifestuje się na wiele różnych sposobów.



3. Rozwijanie wybranych umiejętności kluczowych dla dobrego funkcjonowania w szkole

Spotykam się czasem ze stwierdzeniem, np. rodziców, że dzięki przebywaniu z typowo rozwijającymi się rówieśnikami uczeń z ASD *zacznie zachowywać się normalnie* (w domyśle – tak jak jego neurotypowi rówieśnicy). Takie przekonanie można porównać do założenia, że przeniesienie wnętrza komputera z systemem operacyjnym macOS do obudowy systemu Windows sprawi, że otrzymamy komputer działający dokładnie tak jak z systemem Windows. Dążenie do tego, aby osoba ze spektrum autyzmu zachowywała się tak samo jak neurotypowa, polega jedynie na zmianie „obudowy” bez zmiany „systemu operacyjnego”. Nastolatki i dorośli z ASD relacjonują, jak wysokie koszty niesie za sobą udawanie kogoś, kim się nie jest. Próby dopasowania się do otoczenia bez znajomości siebie, niepisanych zasad funkcjonowania społecznego oraz źródeł zmienności otoczenia mogą pociągać za sobą bardzo wysoką cenę, np. w postaci nasilonych zaburzeń depresyjnych (DeFilippis 2018).

W praktyce terapeutycznej spotykam się często z sytuacją, gdy uczniowie ze spektrum autyzmu relacjonują, że zajęcia terapeutyczne w szkole i poza nią wydają im się pozbawione sensu. Często nie są oni w stanie wskazać, nad czym pracują, oraz narzekają na brak odczuwalnych efektów. Takim sytuacjom można przeciwdziałać poprzez:

- informowanie uczniów o celach zajęć oraz podejmowanych na nich aktywności i ćwiczeń;
- dobieraniu celów tak, aby były funkcjonalne (przydatne danemu uczniowi);
- informowanie uczniów o tym, które cele osiągnęli, a nad czym nadal trzeba pracować.

Niniejszy rozdział poświęcony jest uczeniu i rozwijaniu deficytowych umiejętności uczniów z ASD. Przez uczenie umiejętności rozumiem zastosowanie skutecznych (sprawdzonych) technik i metod, które pozwolą osobie z ASD nabywać i wykorzystywać **konkretne umiejętności** w codziennym życiu. Niestety mimo uczęszczania na terapię oraz posiadania rozległej wiedzy teoretycznej o umiejętnościach społecznych, asertywności lub emocjach wielu uczniów z ASD nie potrafi zastosować tej wiedzy w praktyce. Przykładem zaczerpniętym z praktyki klinicznej¹² jest uczeń korzystający z terapii przeznaczonych dla osób ze spektrum autyzmu już od 3. roku życia. Kiedy ów uczeń miał 14 lat, podczas ćwiczenia na zajęciach grupowych okazało się, że nie rozumie ruchów głowy na potwierdzenie i zaprzeczenie. Przez 11 lat terapii nie został tego nauczony, a jego nietypowe reakcje na gesty innych osób (wynikające prawdopodobnie w dużej mierze z ich niezrozumienia) były traktowane jako zachowania wpisane w spektrum autyzmu! Niestety nie jest to odosobniony przypadek. Kolejny przykład dotyczy rozwijania umiejętności nazywania emocji, której w gabinetach terapeutycznych uczy się zazwyczaj na materiale abstrakcyjnym – na obrazkach. Pewna dziewczyna ze spektrum autyzmu¹³ pomogła mi wiele lat temu zrozumieć, dlaczego ten sposób nie działa oraz jak ważne jest uczenie umiejętności we właściwym kontekście i warunkach zbliżonych

¹² Osoba ta wraz z opiekunem prawnym wyrazili zgodę na przedstawianie tego przykładu „ku przestrodze”.

¹³ Osoba ta wyraziła zgodę na przedstawianie tego przykładu.

do naturalnych. Na pytanie, jak to możliwe, że umie ona pięknie rysować przeróżne ekspresje emocji, a nie potrafi nazwać ich u innych osób, odpowiedziała: *Bo ludzie źle to pokazują*. Miała rację, ponieważ symboliczne wyrażenie np. radości (☺) lub smutku (☹), nie ma zbyt wiele wspólnego z tym, czego doświadczamy lub co obserwujemy w przypadku pojawienia się konkretnej emocji.

Jak uczyć o emocjach?

Przydatne mogą być następujące wskazówki:

- 1) Przede wszystkim (podobnie jak w typowym rozwoju) podążamy za regułą: od konkretnego do abstrakcji, czyli najpierw nazywamy emocje w sytuacjach, kiedy się pojawiają (np. *Widzę, że...; Słyszę, że...; Złosisz się, to normalne; Też tak mam, gdy...*).
- 2) Uczymy różnych ekspresji emocji na wielu rozmaitych przykładach i wtedy, kiedy ktoś je przeżywa. Przykładowo złość może wyglądać różnie:
 - *Pisałam ważny dokument, nie zapisałam wersji roboczej pracy, a zawiesił mi się komputer* (moja złość na komputer lub na siebie);
 - *Nie posłuchałeś i rozlałeś kawę* (moja złość na ciebie);
 - *Na nauczyciela dyżurującego wbiegł uczeń* (złość nauczyciela na ucznia);
 - *Koledzy biorą moje rzeczy bez pytania* (twoja złość na kolegów).

Nie ma zatem jednego uniwersalnego sposobu reagowania na złość – reakcja na daną emocję zależy bowiem od szeregu czynników. Jeśli w reakcji na złość słyszymy: *Uspokój się*, nie mamy szansy nauczyć się, czym jest złość i jak sobie z nią radzić (poza tłumieniem – pod warunkiem, że takie sformułowanie w ogóle zadziała). Wyobraźmy sobie sytuację, kiedy to nam zawiesił się komputer, a nie zapisaliśmy tekstu, nad którym pracowaliśmy. Gdyby ktoś powiedział wtedy: *Uspokój się!* albo *Jak ty się zachowujesz?!*, jak zareagowalibyśmy na te słowa?

- 3) Unikamy mówienia o emocjach negatywnych i pozytywnych, ponieważ te określenia sugerują, że negatywne emocje są czymś niepożądanym. Dzielimy emocje na **przyjemne** i **nieprzyjemne** oraz uczymy ich nazywania wtedy, kiedy się pojawiają (u ucznia z ASD, u rówieśników, u nas samych).

Uczniowie z ASD mogą okazywać emocje (także te przyjemne) w sposób nietypowy i czasem problematyczny dla otoczenia (np. wydając dźwięki inne niż śmiech, podskakując, machając rękami). Bardzo ważne, aby na etapie uczenia nazywania emocji **nie blokować ich okazywania**, ponieważ to uczy tłumienia ekspresji emocji bez umiejętności nazwania tego, co uczeń odczuwa.

- 4) Na kolejnych etapach uczenia (kiedy uczeń potrafi już nazwać swoje emocje w trakcie ich odczuwania albo później, gdy już minęły) warto opracować plan działania/ listę strategii, co uczeń może zrobić, gdy ogarnia go np. złość, niepewność, zazdrość.

Bardzo ważne jest podkreślanie prawa do wyrażania frustracji i innych nieprzyjemnych emocji w sposób bezpieczny i akceptowalny dla otoczenia. W przypadku młodszych uczniów może być w tym pomocne opracowanie tzw. kodeksu złości, który zawiera akceptowalne i niedopuszczalne zachowania w sytuacji, kiedy ktoś się złości. Ważne jest to, aby wypisane strategie były rzeczywiście pomocne. Wyobraźmy sobie sytuację, gdy jesteśmy wściekli (np. ponieważ bezpowrotnie utraciliśmy tekst w komputerze), a ktoś nam proponuje: *Może narysujesz swoją złość?* Z doświadczenia wiem, że rysowanie czegokolwiek jest wtedy ostatnią rzeczą, na jaką mamy ochotę.

Jak uczyć umiejętności komunikacyjnych i złożonych umiejętności społecznych?

Umiejętności społecznych – tak jak nazywania i wyrażania emocji – warto uczyć w warunkach zbliżonych do naturalnych, np. aranżować sytuacje bardzo podobne do tych, w których trzeba wykorzystać konkretne umiejętności. Pomocne będzie odgrywanie scenek, ćwiczenie „na sucho” (na zajęciach indywidualnych) i „na mokro”, czyli w realnych sytuacjach (z odpowiednim poziomem wsparcia). Unikajmy opowiadania o umiejętnościach społecznych bez ich ćwiczenia (na wielu przykładach). Wymaga to dużej kreatywności od nauczycieli i terapeutów, ale jest też gwarantem późniejszego zastosowania tych umiejętności przez ucznia w różnych miejscach, sytuacjach i z różnymi osobami (czyli generalizacji umiejętności). Jeśli to tylko możliwe, aranżujemy sytuacje, w których uczeń z ASD będzie mógł wykorzystywać umiejętności, których się uczy, oraz doświadczać ich przydatności (stanowi to naturalne wzmocnienie i warunek generalizacji).

Dobrym pomysłem jest obserwowanie uczniów w ich naturalnym środowisku, a potem aranżowanie i odgrywanie podobnych sytuacji, np. na podstawie skryptu (scenariusza), podczas zajęć indywidualnych i grupowych. Pomoc w postaci skryptu i innych podpowiedzi powinna być wycofywana stopniowo, w miarę rosnącej samodzielności ucznia z ASD.

Uczenie przyjmowania perspektywy i zamiany perspektyw

Opisane w poprzednim rozdziale trudności uczniów z ASD w odbiorze i przetwarzaniu informacji stanowią poważne utrudnienie w uczeniu rozumienia zachowań innych osób, przyjmowania perspektywy odmiennej od własnej i elastycznego reagowania w zależności od kontekstu. Umiejętność zamiany perspektyw (np. wyobrażenia sobie, jak bym się czuł/czuła, gdybym doświadczył/doświadczyła czegoś, co mnie nigdy nie spotkało) jest bardzo złożona.

- 1) Jej podstawą jest **nazywanie własnej perspektywy** (uczuć, spostrzeżeń, wrażeń, preferencji itp.). Jeśli ktoś nie jest w stanie określić np. własnych stanów emocjonalnych, trudno mu będzie elastycznie zamieniać perspektywę.
- 2) Drugim krokiem jest uczenie określania/rozdzielania, co uczeń ma/robi/czuje/lubi oraz co ktoś inny ma/robi/czuje/lubi (np. *JA lubię lody, a TY lubisz ser żółty; JA jestem rozluźniony, a TY – zawstydzony*). Ważne jest, aby na początku uczyć

w kontekście, a dopiero potem korzystać z materiału bardziej abstrakcyjnego, jak zdjęcia i opowiedziane historyjki (a nie odwrotnie). Jeśli uczeń zbyt słabo zwraca uwagę na innych (na to, co inni mówią/robią), praca nad tym stanowi odrębny cel edukacyjno-terapeutyczny.

- 3) Ostatnim krokiem, **kluczowym w przyjmowaniu perspektywy**, jest określanie **odwróconych/zamienionych perspektyw**, czyli umiejętność postawienia się w czyjejś sytuacji: gdybym JA był TOBĄ, a TY – MNĄ, to co każdy z nas by miał/robił/czuł? (np. *Gdybym JA była TOBĄ, to co bym lubiła?*; *Gdybyś TY był MNĄ, to ile byś miał lat/co byś widział?*).

Ćwiczenia przyjmowania perspektyw powinny odnosić się jak najpełniej do doświadczeń ucznia z ASD (np. *Jestem zła! To tak jak ty, kiedy zawiesił ci się komputer*). Ważne jest, aby wyrażać to, czego zazwyczaj nie mówimy, ponieważ osoby ze spektrum autyzmu mają trudności z interpretowaniem zachowań innych osób i/lub mogą zakładać, że inni reagują tak samo jak one. Pamiętam ogromne zaskoczenie nastolatki z ASD, której rodzice (wypełniając zalecenie terapeutyczne) zaczęli opisywać swoje myśli i odczucia. Kiedy jej mama powiedziała pewnego dnia, że idzie myć okna, ale tego nie lubi, dziewczyna przyznała, że do tej pory wydawało jej się, że ludzie robią tylko to, co chcą – myślała, że jej mama po prostu lubi sprzątać, dlatego się tym zajmuje.

Wybrane porady i wskazówki

Przydatne w pracy z uczniami ze spektrum autyzmu mogą się okazać poniższe porady i wskazówki, uwzględniające opisane wcześniej trudności i/lub odmienne od typowych sposoby odbioru i przetwarzania informacji.

- Formułujemy polecenia jasno i konkretnie, unikamy mało precyzyjnych („mglistych”) określeń, np. *przydałoby się, trzeba*.
- Mówimy wprost – nie oczekujemy i nie zakładamy, że uczeń się domyśli.
- Pytamy o powody nietypowego zachowania (może się okazać, że istnieje jego logiczne wyjaśnienie).
- Unikamy mówienia ogólnie do całej klasy, gdy uwaga nie dotyczy ucznia z ASD (część uczniów bierze tego rodzaju uwagi do siebie, ponieważ trudno im rozpoznać, które treści są kierowane do nich, a które – nie).
- Mówimy prawdę, a jeśli nie chcemy o czymś powiedzieć, to komunikujemy to wprost, np. mówiąc: *Nie chcę o tym rozmawiać*.
- Dotrzymujemy słowa – przestrzegamy ustaleń, ponieważ niepewność, czy coś się wydarzy, jest dla osób z ASD bardzo frustrująca.

W kontakcie z osobami ze spektrum autyzmu bardzo dobrze sprawdza się reguła: *Myśl, co mówisz, i mów, co myślisz*.

Kilka słów o roli nauczyciela współorganizującego kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w pracy z uczniem z ASD

Nie każdy uczeń z ASD potrzebuje na stałe pomocy nauczyciela współorganizującego kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami. Może się zdarzyć, że uczeń wymaga wsparcia w wybranych sytuacjach, np. w czasie przerw, w momencie zapisywania pracy domowej lub podczas wybranych lekcji. Nauczyciel współorganizujący kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami m.in. realizuje zintegrowane działania i zajęcia określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET). Rolą tego nauczyciela **nie jest**: wyręczanie ucznia (np. zapisywanie za niego notatek) lub siedzenie obok ucznia w ławce i pilnowanie go na każdym kroku (może to powodować i/lub nasilać stygmatyzację oraz izolację od rówieśników). Pomoc polegać ma na **wspomaganiu** tego, co u danego ucznia wymaga wsparcia, zgodnie z zaleceniami z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i wynikami wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). Często spotykam się z sytuacją, gdy nauczyciel wspomagający siedzi w ławce obok ucznia z ASD. Nie powinna to być powszechna praktyka. Warto rozważyć alternatywne formy wsparcia, a jeśli uznamy, że takie rozwiązanie jest konieczne, wymaga to zaplanowania strategii służących zwiększaniu samodzielności ucznia, m.in. przez stopniowe wycofywanie oferowanych podpowiedzi. Wprowadzanie takich rozwiązań powinno być poprzedzone przemyśleniem celów i sposobów wspomagania danego ucznia z ASD, aby nie doprowadzić do efektów odwrotnych do zamierzonych, np. w postaci zmniejszania samodzielności lub ograniczania interakcji z rówieśnikami.

Podsumowanie rozdziału

- 1) Uczenie umiejętności społecznych jest najbardziej efektywne, gdy dzieje się w warunkach jak najbardziej zbliżonych do naturalnych.
- 2) W przypadku umiejętności społecznych teoria bez praktyki mija się z celem.
- 3) Uczenie wszystkich umiejętności, np. przyjmowania perspektywy, powinno odbywać się po kolei (zgodnie z porządkiem rozwojowym).
- 4) Nauczyciel współorganizujący kształcenie uczniów wspomaga, a nie wyręcza lub pilnuje ucznia z ASD. Sposoby wspomagania powinny być przemyślane i zaplanowane, a siedzenie w ławce z uczniem nie zawsze jest optymalnym rozwiązaniem.



4. Przeciwdziałanie sytuacjom trudnym i reagowanie na nie – narzędzia, możliwości, kontrowersje

Występowanie sytuacji konfliktowych i zachowań, które określane są jako trudne lub problemowe, wpisuje się w codzienną rzeczywistość szkolną. W przypadku uczniów o nietypowym rozwoju prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań problemowych (nazywanych też niepoprawnymi kontekstowo) wzrasta (Matson i Nebel-Schwalm 2007).

Nie jest prawdą, że osoby o nietypowym rozwoju są agresywne. Wielu uczniów z ASD próbuje radzić sobie z wyzwaniami i trudnościami, np. tłumią nieprzyjemne emocje lub próbują (czasem nieudolnie) naśladować rówieśników. Jeśli możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji przez osobę z ASD zostaną przekroczone, może dojść do tzw. **sytuacji krytycznych**. Należą do nich niekontrolowane „wybuchy” emocjonalne lub nawet akty agresji. Jedną z uczennic, po wielu latach doświadczania trudności w szkole i sprowokowana przez rówieśników wydających dźwięki, których bardzo nie lubiła, rzuciła krzesłem w stronę jednej z prowokujących ją osób. Są to sytuacje nagłe, nieprzewidywalne i takie, którym trudno jest zapobiec, zwłaszcza jeśli nie wiemy, z jakimi trudnościami zmagają się dany uczeń. Takie zdarzenia bywają zaskoczeniem dla rodziców i nauczycieli i stają się często pierwszym impulsem do poszukiwania skutecznych sposobów pomocy dziecku.

Przyczyny trudnych – dla otoczenia i samego ucznia – zachowań bywają złożone. Zachowania te wydają się często pojawiać nagle i „bez powodu”. Z perspektywy stosowanej analizy zachowania (SAZ) to, co robi uczeń, zawsze ma jakąś **przyczynę** (funkcję), chociaż może ona być dla nas nieznana lub niezrozumiała (np. ze względu na nietypowe funkcjonowanie sensoryczne ucznia). Funkcję zachowania można określić jako mechanizm opisujący to, czego osoba potrzebuje w momencie angażowania się w dane zachowanie. Potrzeby można skategoryzować na wiele różnych sposobów. Jednym z nich jest podział na:

- dążenie **do** przyjemności, poszukiwanie różnych atrakcyjnych wrażeń, sytuacji, interakcji;
- odsuwanie się **od** źródeł dyskomfortu, pozbycie się, minimalizowanie lub unikanie nieprzyjemnych wrażeń, sytuacji, interakcji.

Jeśli danej reakcji towarzyszy uczucie przyjemności lub ulgi (potrzeba zostaje zaspokojona), to dochodzi do wzmocnienia, czyli zwiększa się szansa, że w przyszłości w zbliżonych okolicznościach ta osoba zachowa się w podobny sposób. Można przywołać przytaczany już przykład ucznia z ASD, który sprawiał wrażenie jękającego się ze względu na to, że pomijał pewne słowa, które źle mu się kojarzyły, unikał wypowiadania tych słów (nawet jeśli jego wypowiedź trwała dłużej i trudno było mu wymyślić alternatywne określenie – co powodowało zaburzenie płynności wypowiedzi, ale jednocześnie pozwalało zmniejszać dyskomfort). Uniknięcie lub pozbycie się dyskomfortu opłaca się (jest wzmacniane), podobnie jak w przypadku kierowców zwalnianie przed fotoradarem pozwala uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji w postaci mandatu, co sprawia, że takie zachowanie jest powtarzane

w określonych warunkach. Pomoc w przypadku wspomnianego ucznia polegałaby na docieraniu do pierwotnych źródeł jego dyskomfortu i uczeniu go, jak sobie z nim poradzić w alternatywny sposób.

Fakt, że żadna potrzeba nie jest zła sama w sobie, stanowi dobrą wiadomość. Jedynie sposoby zaspokajania potrzeb mogą być nieprawidłowe (niedostosowane do kontekstu, naruszające obowiązujące zasady, stygmatyzujące i/lub zagrażające samemu uczniowi lub osobom z jego otoczenia). Potrzeby i ich powiązania z zachowaniem obrazuje rysunek 4.



Rys. 4. Ukazanie powiązań między przykładowymi potrzebami (wyrażonymi za pomocą określeń w cudzysłowie) i hipotetycznym zachowaniem problemowym (krzykiem połączonym z kopaniem)

Źródło: opracowanie własne

Pierwszym etapem planowania interwencji jest odkrycie potrzeb stojących za daną reakcją ucznia.

Jeśli zachowania niepoprawne kontekstowo pojawiają się w określonych sytuacjach, miejscach i w sposób powtarzalny, zaliczamy je do tzw. zachowań zakłócających, nazywanych często **zachowaniami problemowymi**. Rozróżnienie zachowań problemowych i sytuacji krytycznych służy podkreśleniu ich odrębności ze względu na ich intensywność i możliwości przeciwdziałania. Wyobraźmy sobie pracę strażaków w kontekście wybuchającego pożaru lub wystąpienia zagrożenia pożarowego. Jeśli dochodzi do nagłego wybuchu pożaru, celem interwencji jest jego szybkie ugaszenie i zabezpieczenie otoczenia. Natomiast jeśli dochodzi do zwarcia instalacji lub pojawienia się sygnałów zagrożenia (np. dymu), interwencja polega na ustaleniu źródła zagrożenia i przeciwdziałaniu wybuchowi pożaru. Na zasadzie analogii reakcja na zachowania trudne powinna wyglądać następująco:

- W **sytuacjach krytycznych**, pojawiających się nagle i z dużą gwałtownością, musimy przede wszystkim zapewnić bezpieczeństwo uczniowi i jego rówieśnikom, a przy tym nie zapominać o sobie (jak w sytuacji pożaru).
- W przypadku **problemowych zachowań zakłócających** ukierunkowujemy nasze działania na odkrywanie przyczyn (funkcji) tych zachowań i wprowadzenie celowanych interwencji (jak w sytuacji zagrożenia pożarem – czyli przeciwdziałamy).

W planowaniu interwencji mającej na celu zapobieganie sytuacjom trudnym konieczne jest określenie tego, co uczeń robi, czyli **formy zachowania**, a następnie poszukiwanie informacji pozwalających określić **funkcję zachowania**. Forma reakcji jest tym, co widzimy i słyszymy (np. wejście ucznia pod ławkę, krzyk: *Głupia szkoła!*, uderzanie siebie). Na podstawie formy zachowania, czyli tego, co uczeń robi lub mówi, trudno wnioskować o funkcji zachowania, czyli przyczynach danej reakcji. Sam opis zachowania to za mało. Potrzebne są dodatkowe informacje na temat kontekstu, w jakim zachowanie się pojawia. Następnie należy się przyjrzeć, czy uczeń ma wystarczające umiejętności, aby poradzić sobie w danej sytuacji, lub czy potrafi zakomunikować, że z czymś sobie nie radzi. Pomocne w zbieraniu tych informacji mogą się okazać:

- rozmowa z rodzicami i innymi osobami znającymi ucznia;
- obserwacja ucznia w różnych sytuacjach i wypełnianie formularza ABC (patrz: formularz w załączniku nr 1 oraz tabela 4);
- rozmowa z samym uczniem (gdy czuje się on swobodnie i gdy nie jest już pod wpływem silnych emocji).

Zebrane informacje pomogą określić okoliczności towarzyszące zachowaniom trudnym. Ułatwią ich przewidywanie oraz opracowanie strategii zapobiegania takim reakcjom i/lub uczenia reakcji alternatywnych, tzn. o tej samej funkcji, ale w innej, bardziej dostosowanej do kontekstu formie.

W tabeli 4 są podane dwa przykłady sytuacji przedstawionych w formacie ABC, zawierającym opis tego, co poprzedza pojawianie się zachowania (A od ang. *antecedent* – okoliczność poprzedzająca), jego formy (B od ang. *behavior* – zachowanie) oraz konsekwencji (C od ang. *consequences*). Forma zachowania w obu przytoczonych przypadkach jest identyczna. Jednak w jednej sytuacji jest niepoprawna kontekstowo (gdy uczeń wchodzi pod ławkę w reakcji na sygnał o kartkówce), a w drugiej – odwrotnie (gdy uczeń wchodzi pod ławkę na polecenie nauczyciela w ramach ćwiczeń reagowania na potencjalne zagrożenie).

Tabela 4. Schemat ABC, służący opisowi zachowań niepożądanych i towarzyszących im okoliczności, z przykładami

A (antecedent) Okoliczności przed zachowaniem	B (behavior) Zachowanie	C (consequence) Konsekwencje
Co się działo przed problematycznym zachowaniem? Kto był obecny? Gdzie wystąpiło zachowanie?	Jak manifestowało się zachowanie: co dziecko robiło/mówiło?	Co się działo natychmiast po zachowaniu? Jakie były reakcje otoczenia? Co było mówione do dziecka?
Przykład 1		
Lekcja matematyki. Obecna jest cała klasa. Nauczyciel dziesięć minut przed końcem lekcji mówi: <i>Wyciągamy karteczki w celu przeprowadzenia kartkówki.</i>	Uczeń wchodzi pod ławkę i się kuli.	Nauczyciel podchodzi do ucznia, pyta, co się stało. Gdy uczeń nie odpowiada, nauczyciel każe mu wyjść. Po kilku minutach wzywa pomoc. Uspokaja pozostałych uczniów. Sytuacja trwa aż do dzwonka. Kartkówka się nie odbywa.
Przykład 2		
Lekcja matematyki. Obecna jest cała klasa. Nauczyciel prowadzi ćwiczenia dotyczące postępowania w sytuacjach zagrożenia. Prosi uczniów, aby na jego znak schowali się pod ławkami i skulili, po czym daje umówiony znak.	Uczeń wchodzi pod ławkę i się kuli.	Nauczyciel chwali ucznia i całą klasę, za to, że zadbali o bezpieczeństwo i wykonali ćwiczenie. Nauczyciel i uczniowie przechodzą do następnych ćwiczeń.

Źródło: opracowanie własne

Kolejny podział funkcji zachowań wskazuje bardziej precyzyjnie rodzaje potrzeb zaspokajanych w danej sytuacji (rodzaje wzmocnień towarzyszących danej reakcji). Należą do nich m.in.:

- potrzeby (wzmocnienia) **społeczne** (np. chęć zwrócenia na siebie uwagi innych osób, zabawa z kolegą), **rzeczowe** (uzyskanie konkretnej rzeczy, np. szarfy w ulubionym kolorze na lekcji WF), **regulacyjne** (np. zachowanie mające na celu zwiększenie lub zmniejszenie ilości wrażeń, emocji);
- chęć **ucieczki** (np. od nudnych zajęć) lub **unikania** (np. konieczności wykonywania trudnych zadań).

Nie ma nic złego w dążeniu do czegoś przyjemnego (np. zdobycia aprobaty rówieśników, grania na telefonie) bądź w unikaniu czegoś nieprzyjemnego (np. złej oceny, niezadowolenia rówieśników, utraty przywilejów) lub ucieczce od tego. Dlatego tak ważne jest uczenie umiejętności opisywanych w poprzednich rozdziałach, m.in. komunikacji, rozwiązywania problemów, proszenia o pomoc, czekania, samoregulacji, aby uczniowie potrafili reagować

w sposób adekwatny do kontekstu. W pierwszym przykładzie opisanym w tabeli 4 uczeń mógłby np. zgłosić nauczycielowi, że nie jest w stanie pisać niezapowiedzianej kartkówki, i poprosić o możliwość odpowiedzi ustnej lub inną formę zaliczenia. Bardzo dużo zależy w takich sytuacjach od nauczyciela, ustalonych zasad i zapisów w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Z doświadczenia wiem, że wielu uczniów bywa zaskakiwanych, nawet jeśli w orzeczeniu znajduje się informacja o konieczności uprzedzania o sprawdzianach i kartkówkach.

Dzięki dobrej organizacji pracy i znajomości ucznia z ASD możemy zapobiegać wielu sytuacjom trudnym i/lub zminimalizować ich natężenie. Pamiętajmy jednak, że **zapobieganie to nie unikanie!** Nie chodzi o to, aby „podporządkować” otoczenie uczniowi z ASD. Jeśli chcemy uczyć kogokolwiek radzenia sobie z trudnościami, to musi on ich doświadczać (najpierw w kontrolowanych warunkach i ze wsparciem, np. odgrywanie scenek na zajęciach indywidualnych, a potem z rówieśnikami). Jest to warunek konieczny przyswajania akceptowalnych sposobów np. rozwiązywania konfliktów, proszenia o pomoc, zwracania uwagi i radzenia sobie z przegraną lub z tym, że ktoś zwrócił nam uwagę.

To, że uczeń mówi wprost, co myśli, samo w sobie może być trudne do zaakceptowania i odbierane jako bezczelne lub złośliwe. Jednak jest to jedynie nasza interpretacja, która może uniemożliwiać konstruktywną pracę edukacyjno-terapeutyczną. **Zachowania** uczniów z ASD można też mylnie interpretować jako celowe. Trudności, z jakimi zmagają się uczniowie ze spektrum autyzmu, mogą wynikać również z:

- testowania granic;
- reakcji na „rozpraszacze” (w związku z nietypowym funkcjonowaniem sensorycznym);
- odroczonej konfliktów rówieśniczych (np. gdy uczeń odreagowuje w trakcie lekcji konflikt zaistniały podczas przerwy);
- sytuacji rodzinnej;
- pogarszającego się stanu fizycznego (np. jako symptom choroby);
- braku przygotowania na potencjalne „momenty zapalne” szkolnego dnia (np. nieustrukturyzowane przerwy, lekcje sprawiające uczniowi trudność) (por. Pomorska 2016b).

Głównym celem interwencji w przypadku występowania zachowań niepożądanych jest odkrycie **potrzeb**, które za nimi stoją, oraz **nauczenie** ucznia alternatywnych i akceptowalnych form ich zaspokajania lub odraczania. Ważne jest, aby sposoby, których uczymy, spełniały dla ucznia **tę samą funkcję** co zachowania problemowe (np. uczymy zwracania na siebie uwagi mówieniem, a nie – krzykiem). Skupienie się na eliminowaniu zachowania problemowego bez określenia jego funkcji jest działaniem nieskutecznym i krótkowzrocznym. Może przypominać walkę z kretem, ponieważ gdy eliminujemy jedną formę zachowania, skupiamy się jedynie na objawie problemu, a nie – jego przyczynach (Pomorska 2016b). Kiedy wiemy już, z czym uczeń sobie nie radzi, oraz znamy funkcję zachowań problemowych, możemy przejść do planowania strategii edukacyjno-terapeutycznych.

Planujemy sposoby uczenia zachowań/umiejętności alternatywnych (**strategie proaktywne**¹⁴) oraz sposoby wsparcia w sytuacjach trudnych dla ucznia. Bardzo ważne jest obserwowanie ucznia z ASD i wychwytywanie pierwszych symptomów tego, że sytuacja przekracza jego możliwości samodzielnego poradzenia sobie z problemem, co może prowadzić do sytuacji krytycznych. Jeśli zauważymy wczesne symptomy nadchodzącego kryzysu, możemy mu skutecznie przeciwdziałać: podpowiedzieć uczniowi właściwy sposób reagowania, pomóc mu odreagować i uspokoić się lub po prostu odpocząć.

W minimalizowaniu zachowań problemowych pomocne są następujące strategie:

- **odpowiednie zaaranżowanie środowiska fizycznego**, tzn. minimalizowanie tego, co może rozpraszać uwagę ucznia – dekoracji, plansz tematycznych wiszących w różnych pracowniach (kiedy nie są używane na danej lekcji);
- **modyfikowanie czynników poprzedzających**, np. poprzez przypomnienie zasad, podpowiadanie właściwych sposobów reagowania, uprzedzanie o nadchodzących zmianach, odmierzanie czasu za pomocą timera oraz stosowanie planów wizualnych i listy zadań do wykonania;
- **dostosowywanie poziomu złożoności instrukcji** do możliwości ucznia, tak aby osiągnął sukces – w tym wypadku konieczna jest znajomość faktycznych możliwości i ograniczeń konkretnego ucznia.

Najpierw konieczne jest zastanowienie się, z czego wynika zachowanie ucznia i czy jest on w stanie je kontrolować. Kolejny krok to postanowienie, jakiej reakcji lub umiejętności uczyć, aby zapobiegać występowaniu sytuacji trudnych.

Pomocne będą następujące wskazówki:

- Stwarzajmy jak najwięcej sytuacji, w których uczeń może wykorzystać umiejętności, jakich się uczy, i planujmy, jak je wzmocnimy. Doceniajmy nawet drobne postępy (np. jeśli uczeń spokojnie czeka na swoją kolej, pochwalmy go lub doceńmy w inny sposób).
- Zaplanujmy, jakie konsekwencje będą towarzyszyły złamaniu zasad – tylko wtedy, kiedy mamy pewność, że uczeń potrafi zareagować w danej sytuacji w sposób zgodny z zasadami.
- Konsekwentnie reagujmy na zachowanie ucznia (bierzmy pod uwagę kontekst, w tym stan psychofizyczny ucznia).

Więcej informacji na temat analizy sytuacji trudnych i strategii oddziaływań można znaleźć w książce *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna* (Kořakowski, Pisula 2016).

¹⁴ Chociaż istnieją także strategie reaktywne, ich stosowanie obwarowane jest licznymi zasadami i wymaga przeszkolenia. Ze względów etycznych najpierw sięgamy po strategie proaktywne, oparte na uczeniu i wzmacnianiu zachowań alternatywnych.

Dokumentowanie sytuacji trudnych

Po wystąpieniu sytuacji trudnej (a obowiązkowo po wystąpieniu sytuacji krytycznej) należy sporządzić **notatkę służbową** (zwłaszcza jeśli konieczne jest przerwanie toku lekcji, wyprowadzenie ucznia z klasy, a w ekstremalnych sytuacjach – przytrzymanie go w celu zapewnienia bezpieczeństwa innym uczniom lub sobie). Notatka powinna zawierać opis sytuacji i przebiegu interwencji, listę osób obecnych, datę zdarzenia oraz podpisy nauczyciela i dyrektora. Z tego rodzaju dokumentacją należy na bieżąco zapoznawać rodziców. Dla ułatwienia analizy przyczyn sytuacji trudnych można użyć formularza ABC (patrz: załącznik nr 1). Pracę nad zastępowaniem zachowań problemowych musi poprzedzać ocena funkcji zachowań. Trzeba także opracować plan działań na piśmie. Rodzice ucznia powinni wyrazić pisemną zgodę na wdrożenie proponowanych strategii (Pomorska 2016b).

Każdorazowo sytuacje trudne (a zwłaszcza krytyczne) powinny być omawiane z samym uczniem – powinniśmy opowiedzieć, co się stało z naszej perspektywy (możemy użyć rysunków), i wysłuchać interpretacji ucznia z ASD. Pozwoli to minimalizować długofalowe koszty emocjonalne sytuacji trudnych, leżące po stronie uczniów.

Nietypowe zachowania uczniów z ASD, tzw. zachowania stereotypowe lub kompulsywne (np. stukanie przedmiotami, nietypowe lub wręcz dziwaczne ruchy, wydawanie dźwięków, wielokrotne wykonywanie jakiejś czynności), również mogą stanowić zachowania zakłócające. Mogą rozpraszać innych uczniów i często źle wpływają na odbiór ucznia z ASD przez rówieśników. Warto uczyć osoby z ASD, w jakich sytuacjach ich zachowanie może przeszkadzać innym, a kiedy uczeń może bez nieprzyjemnych konsekwencji (np. bycia wyśmianym przez rówieśników) robić to, czego potrzebuje (jeśli nie zagraża to jemu samemu, otoczeniu ani nie łamie ogólnie przyjętych norm społecznych). Konieczna jest też praca z neurotypowymi rówieśnikami, obejmująca rozwijanie empatii, uczenie tolerancji i „instrukcji obsługi” nietypowego „systemu operacyjnego” rówieśników z ASD.

Jak dbać o własną równowagę psychiczną i radzić sobie z trudnymi emocjami?

Praca w szkole bywa wymagająca. Niespodziewane i niepożądane zachowania uczniów mogą wywoływać w nauczycielach nieprzyjemne emocje. Odczuwanie frustracji, bezradności czy złości jest czymś zrozumiałym, zwłaszcza w sytuacji nadmiernego obciążenia obowiązkami zawodowymi lub osobistymi. Trudne emocje nie powinny jednak blokować umiejętności racjonalnej analizy i dostosowania reakcji do sytuacji oraz potrzeb i możliwości ucznia.

Nauczyciele mają prawo czuć się zmęczeni lub sfrustrowani zachowaniem uczniów. W takich sytuacjach bardzo ważne są umiejętności:

- **prośenia o pomoc i wsparcie** (ze strony dyrekcji, współpracowników bądź przedstawicieli instytucji lub organizacji do tego powołanych – unikamy w ten sposób przenoszenia skutków naszych emocji na uczniów);

- **dystansowania się od niepożądanych zachowań uczniów** (może to być trudne, ale po zapoznaniu się z „systemem operacyjnym” ucznia z ASD możemy ujrzyć jego zachowania w innym świetle);
- **rozpoznawania sytuacji, które wymagają reakcji nauczyciela** – zachowania typowe dla danego wieku rozwojowego lub drobne sprzeczki między rówieśnikami nie zawsze wymagają interwencji;
- **koncentrowania się na zachowaniu dziecka**, bez przypisywania mu określonych cech (np. lepiej wyrazić się: *Powiedział do mnie: „odczep się”* zamiast: *Jest bezczelny*) (Pomorska 2016b).

Podsumowanie rozdziału

- 1) Zachowania problemowe uczniów z ASD są powiązane z zaburzeniami różnych sfer.
- 2) Każde zachowanie ma jakąś funkcję (stoi za nim określona potrzeba).
- 3) Gdy pojawiają się zachowania problemowe, najpierw należy poznać ich funkcje. W tym celu opisujemy zachowania według schematu ABC.
- 4) W poszukiwaniu funkcji zachowania możemy też zebrać informacje od rodziców, innych specjalistów oraz od samego ucznia.
- 5) W pracy nad zachowaniami trudnymi skupiamy się na uczeniu umiejętności alternatywnych, w tym rozwijaniu kompetencji społecznych i samoregulacji.
- 6) W sytuacjach krytycznych najważniejsze jest bezpieczeństwo uczniów i własne.
- 7) Sytuacje krytyczne dokumentujemy, np. w formie notatki służbowej z wykorzystaniem formularza ABC.
- 8) Nie zapominajmy o sobie – prośmy o pomoc, gdy jest nam trudno lub emocje biorą górę.

Uwagze czytelników polecam szczególnie dwie, wspomniane już, publikacje:

- *Autyzm... Co to dla mnie znaczy? Podręcznik z ćwiczeniami dla dzieci i dorosłych ze spektrum autyzmu* (Faherty 2016) – jest to książka, którą rodzice i nauczyciele mogą czytać i wypełniać wspólnie z dzieckiem lub nastolatkiem ze spektrum autyzmu.
- *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna* (Kołakowski, Pisula 2016) – to pozycja obowiązkowa w bibliotece każdego nauczyciela i rodzica chcącego lepiej rozumieć zachowania dzieci i młodzieży oraz przeciwdziałać sytuacjom trudnym.

Podsumowanie

Niniejszy materiał stanowi źródło wiedzy, wskazówek praktycznych oraz inspiracji dla nauczycieli i rodziców uczniów ze spektrum autyzmu. Pozwala lepiej zrozumieć specyfikę spektrum autyzmu, wyposaża w strategie i metody wspierania rozwoju tej grupy uczniów. Zawiera także wskazówki dotyczące analizy problemowych zachowań uczniów, które ułatwiają ich rozumienie i opracowanie skutecznych interwencji, gdy zachodzi taka potrzeba.

Publikacja ma na celu wspieranie nauczycieli i rodziców w codziennej pracy z uczniami ze spektrum autyzmu poprzez promowanie zrozumienia, empatii oraz skutecznych metod edukacyjno-terapeutycznych. Mam nadzieję, że dzięki opisanym informacjom i strategiom możliwe będzie tworzenie bardziej inkluzyjnego i wspierającego środowiska edukacyjnego dla uczniów ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

[Autism Spectrum Disorder](#), (2023), w: WHO, *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*.

Best C., Arora S., Porter F., Doherty M., (2015), *The Relationship Between Subthreshold Autistic Traits, Ambiguous Figure Perception and Divergent Thinking*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 45(12), s. 4064–4073.

DeFilippis M., (2018), *Depression in children and adolescents with autism spectrum disorder*, „Children”, nr 5(112), s. 1–9.

Faherty C., (2016), *Autyzm... Co to dla mnie znaczy? Podręcznik z ćwiczeniami dla dzieci i dorosłych ze spektrum autyzmu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grygo M., Jagielska G., Resler-Maj A., Bryńska A., Gajdzik M., (2013), *Zespół Aspergera – trudności w rozpoznawaniu zaburzenia na podstawie analizy historii chorób pacjentów oddziału psychiatrii dziecięcej*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 13(2), s. 92–98.

Kłoda M., Pomorska K. (red.), (2016), [Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kołąkowski A., Pisula A., (2016), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Matson J., Nebel-Schwalm M., (2007), *Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review*, „Research in Developmental Disabilities”, nr 28(6), s. 567–579.

Mattila M., Hurtig T., Haapsamo H., Jussila K., Kuusikko-Gauffin K., Kielinen M., Linna S., Ebeling H., Bloigu R., Joskitt L., Pauls D., Moilanen I., (2010), *Comorbid Psychiatric Disorders Associated with Asperger Syndrome/High-functioning Autism: A Community and Clinic-based Study*, „Journal of Autism and Developmental Disability”, nr 40, s. 1080–1093.

Pomorska K., (2016a), *Dziecko z zespołem Aspergera – poznajmy się*, [w]: Kłoda M., Pomorska K. (red.), [Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 7–17.

Pomorska K., (2016b), *Gdy nadchodzi kryzys – radzenie sobie z trudnymi zachowaniami*, [w]: Kłoda M., Pomorska K. (red.), [Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 67–73.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, t.j. Dz.U. 2023 poz. 2061.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, t.j. Dz.U. 2020 poz. 1309.

Załącznik nr 1. Formularz ABC

Imię dziecka: _____

Informacje zawarte poniżej są **ŚCIŚLE POUFNE!** Zostaną wykorzystane w dalszej edukacji/terapii.

Formularz ABC

Informacje wpisane do tabeli powinny jak najlepiej odzwierciedlać to, co się działo w konkretnych sytuacjach. Należy ją wypełnić każdorazowo, zaraz po zachowaniu niepożądanym dziecka (nawet jeśli sytuacje są podobne).

Data/ czas trwania	A (antecedent) Okoliczności przed zachowaniem <i>Co się działo przed problematycznym zachowaniem? Kto był obecny? Gdzie wystąpiło zachowanie?</i>	B (behavior) Zachowanie <i>Jak manifestowało się zachowanie: co dziecko robiło/mówiło?</i>	C (consequence) Konsekwencje <i>Co się działo natychmiast po zachowaniu? Jakie były reakcje otoczenia? Co było mówione do dziecka?</i>

0 autorce

Krystyna Pomorska – doktor nauk społecznych, psycholog, terapeuta behawioralny, pedagog. Adiunkt na Uniwersytecie Łódzkim, wykładowca Szkoły Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej Uniwersytetu SWPS. Od 2007 roku zaangażowana w pracę terapeutyczną z dziećmi i młodzieżą oraz ich opiekunami. Zajmuje się propagowaniem podejść terapeutycznych w nurcie behawioralno-rozwojowym. Autorka i współautorka publikacji dotyczących terapii osób o nietypowym rozwoju, stosowanej analizy zachowania oraz teorii ram relacyjnych. Jej zainteresowania naukowe i terapeutyczne obejmują przede wszystkim rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych oraz komunikacyjnych u osób o typowym i nietypowym rozwoju.

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl