

Romana Cybulska ■ Joanna Dryjańska ■ Katarzyna Gotlin
Maja Kłoda ■ Krystyna Pomorska ■ Anna Pyzikiewicz

UCZEŃ Z ZESPOŁEM
ASPERGERA
W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ

Redaktor prowadzący i merytoryczny
Maja Kłoda
Krystyna Pomorska

Nadzór merytoryczny
Katarzyna Stępiak
Małgorzata Kummant

Redakcja językowa i korekta
Karolina Strugińska

Projekt okładki, redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Zdjęcia: Fotolia.com – ©dubova; ©taesmileland; ©citak; ©ivook; ©Yuri Schmidt; ©designer_an

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2016
Wydanie I

ISBN 978-83-65450-82-1

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp <i>Maja Kłoda</i>	5
Część 1. Dziecko z zespołem Aspergera – poznajmy się – <i>Krystyna Pomorska</i>	7
Część 2. Dziecko z zespołem Aspergera w twojej szkole – jak się przygotować?	18
Wprowadzenie	18
1. W świetle prawa... – <i>Romana Cybulska</i>	18
2. Zanim dziecko przyjdzie do placówki... Od czego zacząć? – <i>Maja Kłoda</i>	24
3. Współ w zespół – organizacja pracy – <i>Anna Pyzikiewicz</i>	29
4. Dobry plan to podstawa! – <i>Anna Pyzikiewicz</i>	33
Część 3. Nauczycielu – dasz radę!	36
1. Rozwijanie kluczowych umiejętności – <i>Maja Kłoda</i>	36
2. A co z rówieśnikami? – <i>Anna Pyzikiewicz</i>	45
3. Jak uczyć? Jak oceniać? – <i>Anna Pyzikiewicz</i>	51
4. Rodzic też człowiek – dobra komunikacja drogą do dobrej współpracy – <i>Joanna Dryjańska</i>	58
5. Gdy nadchodzi kryzys – radzenie sobie z trudnymi zachowaniami – <i>Krystyna Pomorska</i>	67
6. Jak pomóc sobie, dziecku i rodzicom? – <i>Maja Kłoda</i>	74
7. Jak to jest z drugiej strony – czyli szkoła z perspektywy ucznia z ZA – <i>Katarzyna Gotlin</i>	80
Bibliografia	84
Załączniki	88
Załącznik nr 1 – Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia. Edukacja wczesnoszkolna	88
Załącznik nr 2 – Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny	101
Załącznik nr 3 – Specjalistyczny program edukacyjno-terapeutyczny	106
Załącznik nr 4 – Przykładowy specjalistyczny program edukacyjno-terapeutyczny	108
Załącznik nr 5 – Plan interwencyjny	110
Załącznik nr 6 – Formularz „ABC”	111
O Autorkach	112

Wstęp

Maja Kłoda

„Jeśli ktoś zostałby poproszony o stworzenie środowiska działającego w taki sposób, aby maksymalnie zestresować osobę z zespołem Aspergera, pewnie zaproponowałby coś bardzo podobnego do szkoły.

Umieściłby tam:

- ♦ przytłaczającą liczbę rówieśników,
- ♦ okresy ustrukturyzowanych zajęć na zmianę z okresami bez żadnej struktury,
- ♦ regularny dopływ irytujących dźwięków: dzwonków, krzyków uczniów, alarmów,
- ♦ zatłoczone wielkie przestrzenie,
- ♦ niezliczone „rozpraszacze”,
- ♦ tuzin lub więcej zmian dziennie plus kilka wyjątkowych, zupełnie nieprzewidywanych niespodzianek.

A na koniec jako „wisienkę na torcie”: codzienny, zaplanowany udział w czymś, co można określić jako piekło społeczne (przerwa, obiad na stołówce, lekcje WF, dojazdy autobusem do i ze szkoły itp.). To zastanawiające, że tak dużo dzieci z ZA radzi sobie w szkole tak dobrze”¹.

Dlaczego powstał poradnik?

Nauczycielu, Twoi uczniowie stanowią zbiór niepowtarzalnych indywidualności – dzieci z różnych środowisk, z różnymi potrzebami: z rodzin ubogich i zamożnych, z mniejszości narodowych i religijnych, z wielkich miast i małych wsi, z wybitnymi zdolnościami i deficytami rozwojowymi. Możliwe, że w Twojej klasie również jest lub znajdzie się uczeń² z zespołem Aspergera... Możliwe, a nawet całkiem prawdopodobne, gdyż liczba dzieci z taką diagnozą systematycznie rośnie. Rośnie również świadomość korzyści, jakie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niesie model edukacji włączającej. Rodzice chcą posyłać swoje dzieci do pobliskich placówek, gdzie wraz z rówieśnikami rozwijającymi się prawidłowo, na równych prawach, będą uczestniczyły w życiu szkolnym.

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka łączą się z wyjątkowymi oczekiwaniami rodziców i dyrekcji: że oto Ty – wychowawca, nauczyciel – będziesz potrafił profesjonalnie i troskliwie zaopiekować się uczniem z ZA.

Dla kogo powstał poradnik?

Nauczycielu, ten poradnik powstał z myślą o Tobie! Chcemy pomóc Ci skutecznie radzić sobie z wyzwaniami, jakie wiążą się z nauczaniem i wychowaniem ucznia z zespołem Aspergera. Naszą publikację dedykujemy osobom pracującym w edukacji

¹ Bashe P.R., Kirby B.L., (2001), *The OASIS guide to Asperger syndrome, advice, support, insights and inspiration*, New York: Crown Publishers.

² Wszędzie, gdzie mowa o „uczniu”, mamy również na myśli uczennice – wprawdzie zespół Aspergera znacząco rzadziej występuje u dziewcząt, ale może akurat do Twojej klasy uczęszczać będzie dziewczynka z ZA.

wczesnoszkolnej³ – na stanowiskach wychowawców, nauczycieli wspomagających, asystentów czy pomocy nauczyciela. Do lektury niniejszego poradnika zapraszamy także dyrektorów placówek oraz specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów), którzy mają pod opieką uczniów z zespołem Aspergera.

O czym jest poradnik?

W części 1. „Dziecko z zespołem Aspergera – poznajmy się” przybliżymy Ci, jak może funkcjonować uczeń, u którego zdiagnozowano zespół Aspergera.

Z części 2. „Dziecko z zespołem Aspergera w Twojej szkole – jak się przygotować?” dowiesz się:

1. Jakie są możliwości pomocy uczniom z zespołem Aspergera i obowiązki wynikające z aktualnych przepisów prawa (rozdział „W świetle prawa...”),
2. Jak uzyskać istotne informacje o dziecku oraz przygotować bezpieczną przestrzeń szkolną (rozdział „Zanim dziecko przyjdzie do placówki... Od czego zacząć?”),
3. Jak organizować pracę w zespole opiekującym się uczniem (rozdział „Współ w zespół”),
4. Jak efektywnie planować i dokumentować działania edukacyjno-terapeutyczne (rozdział „Dobry plan to podstawa!”).

W części 3. „Nauczycielu, dasz radę!” opisujemy:

1. Jak wspierać umiejętności komunikacyjne i emocjonalno-społeczne dziecka z ZA (rozdział „Rozwijanie kluczowych umiejętności”),
2. Jak budować pozytywną i wspierającą atmosferę w klasie (rozdział „A co z rówieśnikami?”),
3. W jaki sposób prowadzić zajęcia oraz oceniać postępy edukacyjne ucznia (rozdział „Jak uczyć? Jak oceniać?”),
4. Jak budować efektywną współpracę z rodzicami dziecka z ZA (rozdział „Rodzic też człowiek – dobra komunikacja drogą do dobrej współpracy”),
5. Jak radzić sobie z zachowaniami trudnymi (rozdział „Gdy nachodzi kryzys...”),
6. Skąd czerpać wsparcie dla siebie, dziecka i jego rodziny (rozdział „Jak pomóc sobie, dziecku, rodzinie?”).

W każdym rozdziale znajdziesz odnośniki do różnorodnych materiałów – książek, stron internetowych, filmów, które mogą być źródłem dodatkowych informacji i inspiracji.

Zapraszamy do lektury!

³ Zgodnie ze stanem prawnym na dzień 16 sierpnia 2016 r., mówiąc o edukacji wczesnoszkolnej, mamy na myśli klasy 1–3 szkoły podstawowej, czyli uczniów w wieku 6–10 lat.

Część 1

Dziecko z zespołem Aspergera – poznajmy się

Krystyna Pomorska

Wg klasyfikacji ICD 10 (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – Międzynarodowy system diagnozy nozologicznej*) zespół Aspergera⁴ (F84.5) wchodzi w skład całościowych zaburzeń rozwoju, a część kryteriów diagnostycznych pokrywa się z autyzmem (jakościowe nieprawidłowości we wzajemnych interakcjach społecznych, a także ograniczony, stereotypowy, powtarzający się repertuar zachowań⁵). Co istotne, w przypadku zespołu Aspergera nie występuje opóźnienie i upośledzenie ogólnego rozwoju funkcji języka oraz funkcji poznawczych. Oznacza to, że osoby z ZA, mimo normalnej (lub czasem ponadprzeciętnej) inteligencji mają trudności m.in. z komunikacją, przyjmowaniem perspektywy innych osób, regulacją własnego zachowania w oparciu o reakcje otoczenia.

Punktem wspólnym dla bardzo zróżnicowanej grupy osób z zespołem Aspergera jest występowanie zaburzeń w zakresie komunikacji społecznej, wzorców zachowań, a także nadmierne przywiązanie do stałości, sztywność oraz schematyczność w działaniu. Osoby z zespołem Aspergera uczą się o świecie, ale nie tego, jak w nim funkcjonować. Powyższy opis wiernie oddaje to, z czym mają największą trudność – mianowicie z wykorzystaniem posiadanej wiedzy i umiejętności w zmieniających się warunkach, a przede wszystkim w sytuacjach społecznych.

Zespół Aspergera jest zaburzeniem neurorozwojowym, co oznacza, że w wybranych obszarach układ nerwowy osoby z ZA (już od bardzo wczesnych etapów rozwoju) działa inaczej niż u większości osób. W związku z tym dziecko może:

- ♦ **inaczej odbierać otoczenie** (u wielu osób z ZA występują: nadselektywność bodźców⁶, hiperleksja⁷, deficyty uwagi);
- ♦ **inaczej przetwarzać informacje** (np. mieć przekonanie, że wyłącznie ich punkt widzenia jest właściwy, przejawiać trudności z przyjmowaniem innej perspektywy, w tym z rozumieniem emocji innych osób, dosłownie odbierać: wypowiedzi, metafory, żarty);

⁴ Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) zawiera kategorię spektrum autyzmu. W niniejszym opracowaniu powołujemy się na obowiązujące w Polsce kryteria (ICD-10).

⁵ Próżyński S., Wciórka J., (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków: Vesalius, wyd. II, s. 213.

⁶ Brak reakcji przy silnych bodźcach i silna reakcja przy bodźcach ledwo dostrzegalnych dla innych osób (może to być reakcja na dźwięki, światło, zapach, dotyk).

⁷ Umiejętność płynnego czytania często przewyższająca umiejętności rozumienia tekstu i umiejętności czytania u rówieśników. Dziecko z hiperleksją jest często zainteresowane słowem pisanym (rozumienie może być obniżone w stosunku do umiejętności czytania).

- ♦ **reagować inaczej** niż rówieśnicy (np. zasadniczo i sztywno trzymać się reguł, reagować dziwnie, nieadekwatnie do sytuacji, działać impulsywnie, mieć trudności z regulacją własnych emocji).

Obszary trudności, które obserwuje się u osób z ZA, obejmują sferę komunikacji, umiejętności społecznych, nietypowe reakcje zmysłowe oraz sferę ruchową. Poniżej omówione zostaną trudności w poszczególnych sferach.

Komunikacja i umiejętności społeczne

Trudności językowe osób z ZA obejmować mogą:

- ♦ aspekty pragmatyczne (użycie języka w kontekście społecznym np. w zabawie);
- ♦ aspekty semantyczne (wiele znaczeń jednego słowa np. dziecko ma trudność ze zrozumieniem, że słowo „język” odnosi się do części ciała i systemu językowego danego kraju);
- ♦ prozodię (nieprawidłowy ton, akcent i rytm wypowiedzi).

Osoby z zespołem Aspergera posiadają czasami zaawansowane umiejętności językowe przy jednoczesnych trudnościach z komunikacją społeczną. W związku z tym mogą niekiedy:

- ♦ przerywać wypowiedzi innych osób lub mówić mimo tego, że ktoś inny nie skończył swej wypowiedzi;
- ♦ wtrącać komentarze nie na temat (np. w trakcie lekcji WF dziecku przypomina się, że widziało w drodze do szkoły wóz strażacki i zaczyna o tym opowiadać, podczas gdy nauczyciel robi zbiórkę);
- ♦ mieć trudność z rozpoczynaniem i kończeniem rozmowy (np. dziecko odchodzi w trakcie wypowiedzi innej osoby, bo chce coś zobaczyć);
- ♦ używać nienaturalnego lub dziwnego tonu, akcentu i rytmu wypowiedzi (np. typowego dla robota lub postaci z bajki);
- ♦ używać zbyt sformalizowanego słownictwa (dziecko w rozmowie z rówieśnikami wyraża się jak profesor na wykładzie, używa encyklopedycznych określeń);
- ♦ rozwijać temat do bardzo zaawansowanych wątków (zakładając, że „wszyscy to wiedzą”);
- ♦ poruszać tematy uważane za nieodpowiednie dla dzieci (np. uczeń klasy pierwszej opowiada o przebiegu porodów u zwierząt);
- ♦ stać zbyt blisko lub zbyt daleko drugiej osoby w trakcie rozmowy, wpatrywać się nadmiernie w rozmówcę bądź unikać kontaktu wzrokowego;
- ♦ zwracać się zbyt bezpośrednio do osób będących autorytetami, przejawiając brak poczucia hierarchii społecznej;
- ♦ przyjmować nienaturalną pozycję ciała i stosować nienaturalne gesty.

Oprócz wymienionych trudności osoby te mają problem z rozpoznawaniem znaczących gestów społecznych i odczytywaniem mimiki (lub nie zwracają na nie uwagi). To prowadzi do znacznych kłopotów z dostosowaniem swojego zachowania do sytuacji w oparciu o reakcje innych osób, np. ktoś robi znudzoną minę i ziewa, a dziecko mimo to kontynuuje opowiadanie o ulubionej bajce.

Osoby z ZA mają trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób, a nawet rozumieniem, że inne osoby mają własną, odmienną od nich, perspektywę (np. gdy sami nie są smutni nie rozumieją, że kolega może być smutny lub gdy coś ich rozbawiło, uważają, że powinno to śmieszyć wszystkich). To z kolei przekłada się na nieprawidłowe interpretowanie zachowania innych osób i trudności z regulowaniem własnego

zachowania oraz dostosowaniem go do wymagań otoczenia. Ma także wpływ na okazywanie empatii: osoby z ZA mogą wydawać się z tego powodu „zimne” i wyrachowane.

Umiejętności ruchowe

Wielu uczniów z ZA ma trudności motoryczne, zaburzenia w zakresie:

- ♦ koordynacji;
- ♦ równowagi;
- ♦ zręczności manualnej;
- ♦ zdolności wykonywania szybkich ruchów;
- ♦ zdolności naśladowania (choć trudność ta może wynikać również z niskiej motywacji do powtarzania czyichś ruchów lub czynności).

Powyższe trudności mogą wpływać na: niską sprawność grafomotoryczną i powodować niechęć do pisania, trudności w uprawianiu sportów oraz niską ogólną koordynację.

Reakcje na bodźce zmysłowe

Odmienne odbieranie bodźców (dźwięki, zapachy, dotyk) może powodować zachowania nakierowane na poszukiwanie lub unikanie określonych doznań.

Bodźce słuchowe

Uczeń może:

- ♦ rozpraszać się, słysząc dźwięki, które dla większości osób są jedynie tłem (tykanie zegara, odgłosy z korytarza, przejeżdżający samochód);
- ♦ gwałtownie/nieprzewidywalnie reagować na niektóre specyficzne dźwięki (np. suszarki do rąk, grających zabawek);
- ♦ nie reagować na własne imię, jeśli jest czymś zajęty;
- ♦ nietypowo reagować na dźwięki potencjalnie ostrzegające o niebezpieczeństwie;
- ♦ słyszeć wypowiedzi, ale nie odróżniać w nich słów (można to porównać do słuchania komunikatów na dworcu gdzie wszystko „zlewa się” i jest niezrozumiałe).

Bodźce wzrokowe

Uczeń może:

- ♦ unikać jasnego światła (np. słonecznego, sztucznego lub ich połączenia) albo poszukiwać pewnych nietypowych doznań wizualnych (pewne kolory lub obiekty mogą nadmiernie przykuwać jego uwagę);
- ♦ mieć trudności z wyodrębnieniem figury z tła lub uporczywie analizować wzory (na ścianach, ubraniach, firankach itp.), poszukując symetrii i jej zaburzeń;
- ♦ mieć trudności ze zlokalizowaniem przedmiotów lub osób w tłumie (może to być związane z prozopagnozą – patrz: „Zaburzenia współwystępujące”);
- ♦ „skanować”/przeszukiwać otoczenie lub jego fragmenty, skupiając się na wybranych szczegółach: kolorach, kształtach itp.

Bodźce dotykowe/smakowe oraz zapachowe

Uczeń może:

- ♦ nie lubić dotyku lub wręcz przeciwnie – nadmiernie poszukiwać kontaktu fizycznego z innymi osobami;
- ♦ poszukiwać pewnych specyficznych doznań dotykowych (np. dociskania – wciśkając się na zajęciach WF między materace);

- ♦ odczuwać dyskomfort związany z ubraniem (metki, obciskające skarpetki itp.);
- ♦ mieć wysoki próg bólu (wiąże się to również z brakiem poczucia zagrożenia);
- ♦ jeść tylko wybrane produkty lub potrawy (wybiórczość pokarmowa);
- ♦ być bardzo wrażliwy na zapachy i odczuwać znaczny dyskomfort związany z zapachami: jedzenia (np. kanapek innych dzieci), niewietrzonych sal (zwłaszcza po lekcji WF), szatni i wielu innych.

Ruch

Uczeń może:

- ♦ mieć trudności z poruszaniem się po różnych powierzchniach (np. na trawie, po schodach);
- ♦ przyjmować dziwne postawy ciała;
- ♦ przejawiać nadmierną potrzebę ruchu (trudność z usiedzeniem w miejscu);
- ♦ prezentować specyficzne, powtarzalne ruchy, np. kołysać się, chodzić w kółko, machać rękami;
- ♦ szybko się męczyć;
- ♦ ruszać się powolnie i potrzebować więcej czasu, aby zareagować na polecenia związane z ruchem;
- ♦ mieć trudność z wykonaniem sekwencji ruchów;

Umiejętności szkolne

Osoby z zespołem Aspergera mają normalny lub ponadprzeciętny iloraz inteligencji i biorąc pod uwagę umiejętności edukacyjne, mogą się wydawać zdolnymi uczniami. Wielu uczniów z ZA posiada rozległą wiedzę zwłaszcza związaną z obszarem swoich szczególnych zainteresowań.

Mimo wysokich zdolności w zapamiętywaniu faktów przejawiają:

- ♦ trudności z rozumieniem treści, zwłaszcza abstrakcyjnych (np. nie potrafią napisać wypracowania o spotkaniu z bohaterem czytanej książki);
- ♦ trudności w planowaniu samodzielnej pracy;
- ♦ trudności w łączeniu informacji w spójną całość.

Konsekwencją powyżej wymienionych mogą być problemy w zakresie:

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

Obserwuje się także sztywność myślenia, co w połączeniu z utrudnieniami w przyjmowaniu perspektywy innych osób objawia się często:

- ♦ uporczywym forsowaniem i narzucaniem swojego punktu widzenia (zwykle wynikającym z przekonania: „Ja to wiem, więc wszyscy powinni to wiedzieć, to jest oczywiste”);
- ♦ komentowaniem rzeczywistości w sposób, który może się wydawać obraźliwy dla innych;
- ♦ sztywnym przestrzeganiem reguł i rutyny (nieadekwatna reakcja na zmiany).

Charakterystyczne dla osób z ZA jest odmienne poczucie upływającego czasu. Mają one dużą trudność z organizacją zajęć, zwłaszcza w perspektywie dni, miesięcy,

tygodni. Pytanie o plany na przyszłość może być dla nich bardzo kłopotliwe (dorośle osoby z ZA porównują taką sytuację do pytania o rozmiar wszechświata).

Warto pamiętać, że odmienne od przeciętnego funkcjonowanie układu nerwowego u osób z ZA nie sprowadza się jedynie do obserwowanych „deficytów” i trudności. Osoby te cechuje nieszablonowy sposób myślenia, co może sprzyjać kreatywności i oryginalności. Tak jak w przypadku wszystkich uczniów, w edukacji dziecka z ZA powinniśmy bazować na jego mocnych stronach, aby minimalizować skutki występujących trudności.

Mocne strony uczniów z ZA:

- ♦ mają dobrą pamięć wzrokową, a używanie pomocy wizualnych (np. zdjęć, modeli itp.) przykuwa ich uwagę i pozwala lepiej przyswoić materiał;
- ♦ świetnie zapamiętują fakty i wydarzenia (jeśli tylko temat zainteresuje ich w stopniu umożliwiającym koncentrację uwagi);
- ♦ posiadają umiejętności analityczne;
- ♦ mogą przejawiać uzdolnienia matematyczne (choć nie jest prawdą, że wszystkie osoby z ZA świetnie liczą);
- ♦ badania pokazują, że osoby z ZA mogą być bardzo twórcze, zwłaszcza w zakresie oryginalności proponowanych rozwiązań (nie myślą szablonowo, co sprzyja tworzeniu nowatorskich rozwiązań).

Część osób z ZA (niewielka, ale istotnie większa niż w populacji osób „neurotypowych”) ma uzdolnienia na poziomie sawantyzmu⁸ (np. w zakresie liczenia: wykonywanie skomplikowanych obliczeń w pamięci, zapamiętywanie dat, bezbłędne określanie dnia tygodnia w przypadku podania dowolnej daty; w zakresie pamięci: zapamiętywanie ogromnej ilości faktów po przeczytaniu o nich; w zakresie muzyki: słuch absolutny; w dziedzinie plastyki: np. rysowanie oddające wiernie szczegóły i wiele innych). Anegdotyczne przekazy przypisują zespół Aspergera tak wybitnym osobom jak Albert Einstein, Nikola Tesla czy Isaac Newton.

Warto pamiętać, że dziecko z ZA przede wszystkim jest dzieckiem. Oprócz deficytów posiada również potrzeby, marzenia, plany, uczucia, prawa i obowiązki, zadania rozwojowe, zainteresowania, upodobania, zachowania – podobnie jak inne dzieci. Tak jak rówieśnicy ma prawo, aby się rozwijać, testować granice lub po prostu „psocić”. Bardzo ważne jest rozróżnienie, które zachowania ucznia wynikają z jego trudności, a które są normalnym testowaniem granic.

Należy mieć na uwadze, że inne dzieci (niespełniające kryteriów zespołu Aspergera) mogą prezentować zachowania typowe dla ZA, a opisane w dalszej części poradnika strategie mogą być stosowane także wobec tej grupy dzieci, a nawet wobec całej klasy.

⁸ Sawanci są to osoby prezentujące wybitne zdolności w jakiejś dziedzinie przy ograniczonych zdolnościach poznawczych i społecznych.

Zaburzenia współwystępujące

Szacuje się, że u ok. 70-80% osób z zespołem Aspergera na przestrzeni ich całego życia można zaobserwować symptomy innych zaburzeń psychicznych (jednego lub większej ilości)⁹.

Zaburzenie współwystępujące	Występowanie na przestrzeni życia*
Zaburzenia zachowania (ogółem)	50%
• opozycyjno-buntownicze	16%
Zaburzenia aktywności i uwagi (ADHD)	44%
Zaburzenia lękowe	56%
• specyficzne fobie (np. zwierzęta, ciemność)	34%
• obsesyjno-kompulsywne	28%
Zaburzenia afektywne (duża depresja)	14%
Tiki	38%
Moczenie mimowolne	16%
Bezsenna	w trakcie badania: 36%

* Procent osób badanych, u których odnotowano współwystępowanie zaburzeń w ciągu całego życia (nie tylko w momencie przeprowadzania badania).

Zaburzenia lękowe i afektywne są powiązane z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym, a dobre funkcjonowanie intelektualne „sprzyja” ich występowaniu (osoba z zespołem Aspergera jest często świadoma swojej odmienności i przeżywa odrzucenie).

Występowanie zaburzeń koncentracji uwagi i nadaktywności u osób z zespołem Aspergera nasila trudności:

- ♦ ze słowną pamięcią operacyjną (rozumieniem poleceń),
- ♦ w zakresie funkcji wykonawczych i adaptacyjnych (planowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe),
- ♦ z zachowaniem.

Choć rytualne czynności i ograniczone zainteresowania częściowo wpisują się w symptomy ZA, to u osób tych diagnozuje się także często zaburzenie obsesyjno-kompulsywne polegające na występowaniu natrętnych myśli lub zachowań.

Inne rzadsze zaburzenia występujące u osób z ZA to:

- ♦ prozopagnozja (upośledzona zdolność rozpoznawania twarzy znajomych lub widzianych już osób, a czasem także ich wyrazu emocjonalnego),
- ♦ synestezja (łączenie wrażeń odbieranych za pośrednictwem różnych zmysłów np. widzenie liczb w kolorach lub odbieranie dźwięków w formie zapachu),
- ♦ epilepsja.

⁹ 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” v. 40, s. 1080–1093.

Kiedy diagnozujemy u dziecka zespół Aspergera?

Zespół Aspergera najczęściej diagnozuje się między 6. a 8. rokiem życia. Na wczesnych etapach rozwoju dzieci najczęściej przejawiają adekwatne umiejętności samoobsługi, adaptacji w znanych warunkach i zaciekania otoczeniem. Stosunkowo rzadko diagnoza stawiana jest w wieku przedszkolnym, głównie ze względu na dobre funkcjonowanie intelektualne dzieci z ZA (czyli brak opóźnień w sferze językowej i poznawczej). Nauczycielom bądź rodzicom może się wydawać, że trudności z adaptacją w grupie przedszkolnej lub w zerówce są przejściowe.

Nawet jeśli rodzice zgłaszają obawy w poradni, dziecko może nie dostać diagnozy, ponieważ w kontakcie indywidualnym z dorosłym (np. w sytuacji wykonywania testów o jasnej strukturze) może nie wykazywać objawów charakterystycznych dla zespołu Aspergera. Nie obserwuje się wtedy deficytów społecznych: dziecko odpowiada na pytania, wykonuje zadania, a obawy rodziców bywają bagatelizowane. Rodzice często spotykają się ze stwierdzeniem, że ich dziecko jest po prostu indywidualistą i tym tłumaczone są jego trudności.

Wiele osób z zespołem Aspergera dostaje diagnozę, dopiero kiedy uwidocznią się zaburzenia wtórne lub nasilą zaburzenia współwystępujące. Dzieje się to często np. w okresie przejścia z edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3) do klasy 4 (przy czym zdarza się, że wcześniej u dziecka diagnozuje się ADHD lub zaburzenia zachowania). Od pierwszej wizyty u specjalisty do postawienia diagnozy mija nawet od 2 do 8 lat¹⁰.

Im szybciej problem dziecka jest nazwany, tym szybciej może ono uzyskać właściwą pomoc. Późna diagnoza, a co za tym idzie, brak odpowiedniego wsparcia, nasilać może ryzyko wystąpienia zaburzeń wtórnych (w tym lękowych i depresyjnych).

Jeżeli podejrzewasz ZA u dziecka, które nie ma diagnozy...

Jako nauczyciel nie jesteś uprawniony do stawiania diagnozy! Nie powinieneś sugerować rodzicom, że „dziecko chyba ma zespół Aspergera” (może to wpłynąć negatywnie na przyszłą współpracę patrz rozdział: „Rodzic też człowiek”). Nie warto straszyć rodziców, udzielając informacji niepewnych, niesprawdzonych. Zachęcaj rodzica do wizyty w poradni psychologiczno-pedagogicznej albo poproś o rozmowę szkolnego psychologa lub pedagoga. Rodzice mogą wystąpić z wnioskiem o przeprowadzenie obserwacji dziecka przez specjalistę z poradni rejonowej np. na podstawie sugestii pedagoga lub nauczyciela ze szkoły. Należy przy tym pamiętać, że korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolne! Ewentualne badanie ucznia w poradni także odbywa się na wniosek rodzica.

Co zrobić, jeśli dziecko ma diagnozę, ale o niej nie wie?

Nauczyciel nie ma prawa informować ucznia o diagnozie! Mogą to zrobić wyłącznie rodzice lub wybrana kompetentna osoba na wniosek i za zgodą rodziców. Z terapeutycznego punktu widzenia dobrze jest, jeśli dziecko wie, z czego wynikają jego trudności. Warto, aby nauczyciel zachęcał rodziców do tego, by poinformowali dziecko o diagnozie i pokazał korzyści, jakie mogą z tego wypływać, ewentualnie wskazał im specjalistę, który może ich do tego przygotować. Dziecko często ma poczucie i przekonanie, że

¹⁰ 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” 13 (2), s. 92–98.

„jest inne”, ale nie potrafi tego nazwać – czuje się zagubione, nie wiedząc z czego wynika jego „inność”.

Uczeń z zespołem Aspergera – co nas czeka?

Zespół Aspergera jest zaburzeniem pełnym sprzeczności i może być trudny do zaakceptowania zarówno dla samego dziecka, jak też dla otoczenia. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że problemy dziecka wynikają jedynie z jego uporu: „gdyby tylko chciał, to potrafiłby dostosować swoje zachowanie do panujących norm”. Paradoksalnie, mimo wyraźnie odmiennego sposobu funkcjonowania, dziecko wydaje się być „zdrowe”. Kontrowersje budzą też różnice w manifestowaniu się objawów u różnych dzieci: np. u wielu uczniów z ZA może występować niechęć do pisania, niektórzy z nich natomiast uwielbiają pisać i jest to ich ulubione zajęcie. Sposób funkcjonowania uczniów z ZA może być bardzo zróżnicowany: wiele jest wśród nich dzieci spokojnych, wycofanych (określanych jako załężnione), lecz wiele również rozbieganych, głośnych, absorbujących i mających ciągle coś do powiedzenia.

Uczniowie z ZA mają często wąskie zainteresowania, o których lubią opowiadać (nawet wtedy, gdy rozmówca nie ma ochoty tego słuchać). Jakie mogą to być zainteresowania? Bardzo różne: dinozaury, anteny satelitarne, bohaterowie komiksów lub bajek, postacie historyczne, rozkłady jazdy komunikacji miejskiej lub pociągów, kalendarze i daty oraz wiele, wiele innych.

Omówione na początku rozdziału trudności przekładają się w znacznym stopniu na funkcjonowanie dziecka z ZA w szkole: na lekcjach, przerwach i zajęciach dodatkowych, na wycieczkach czy trakcie pobytu w świetlicy.



Pamiętajmy: omówione trudności są jedynie przykładami, mogą, ale nie muszą występować u konkretnego ucznia z ZA. Może się zdarzyć, że u naszego ucznia występują tylko niektóre z opisanych trudności lub manifestują się one inaczej niż w podanych przykładach.

Tabela 1. Jak mogą manifestować się specyficzne trudności dzieci z ZA w różnych obszarach

Obszar	Co obserwujemy: przykłady sytuacji, zachowania dziecka	Przyczyna
Językowo-komunikacyjny	- Nauczyciel pyta: „Czy możesz podać mi zeszyt?” Odpowiedź brzmi: „tak” (uczeń odpowiedział na pytanie, ale nie zorientował się, że chodzi nam o podanie przez niego zeszytu, a nie udzielenie informacji). - Nauczyciel mówi: „Nie biegaj!”, dziecko skacze – „bo tego nie zabroniliśmy”. - Uczeń „nie przyszedł” na umówione spotkanie z nauczycielem. Tłumaczy później, że przyszedł, ale „Pani nie było”. Pani spóźniła się trzy minuty, ale uczeń nie czekał – uznał, że nie przyszła na umówioną godzinę, więc spotkania nie ma, lub: pani była w innym miejscu w szkole i spodziewała się, że uczeń ją tam znajdzie, skoro są umówieni, lecz nie przyszło mu do głowy, aby jej poszukać. - Nauczyciel mówi: „Jeśli kogoś nie interesuje, to może niech sam poprowadzi lekcję, co?” Uczeń z ZA zgłasza, że on może poprowadzić.	- dosłowne odbieranie słów - zasadnicze i sztywne przestrzeganie reguł (np. dotyczących czasu, miejsca)
Społeczny	- Dzieci śmieją się z opowiadanego dowcipu, uczeń z ZA jest przekonany, że śmieją się z niego. - Uczeń z ZA traktuje opowieści kolegów bardzo dosłownie, nie rozumie sarkazmu, nie wyczuwa złośliwości, ironii, ma trudności ze zrozumieniem dowcipów. - Ma trudności z grami zespołowymi, gwałtownie reaguje na przegraną. - Ma trudności z pracą w grupach (woli pracować sam, narzuca innym pomysły, albo w ogóle nie uczestniczy). - Podejmuje działania zakazane lub nieakceptowane społecznie – „bo kolega mu kazał”. - Kiedy dziecko zostaje poproszone o podniesienie papierka, odpowiada: „To niech pani go podnieście” – nauczycielka stoi najbliżej papierka, więc „logiczne” wydaje mu się, że to ona powinna go podnieść.	- brak adekwatnej oceny sytuacji społecznej - trudności z rozumieniem reguł społecznych (w tym hierarchii) i dostosowaniem się do zmieniających się zasad - trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób i odczytywaniem sygnałów niewerbalnych - próba dostosowania się do rówieśników mimo braku umiejętności oceny konsekwencji danego zachowania
Ruchowy/ planowanie	- Przejawia niechęć do ćwiczeń wieloetapowych na zajęciach WF (np. typu: biegnie-kożuje-rzuca). - Ma trudności z wieloetapowymi pracami plastycznymi (np. typu: koloruje-wycina-przykleja-opisuje). - Zapomina o zapisaniu pracy domowej, myli kolejność wykonania czynności, gubi przedmioty, przybory.	trudności z koordynacją i planowaniem czynności

Reakcja na bodźce zmysłowe	• W miejscach, w których słyhać echo, dziecko może mieć trudność ze skupieniem. • Reaguje niepokojem albo krzykiem na hałas, zamieszanie (dużą ilość bodźców i zmian jednocześnie). • Na lekcji muzyki dziecko przeszkadza, nie chce uczestniczyć. • Gdy wystąpi hałas i zamieszanie na przerwie, dziecko nie potrafi się odnaleźć. • Ma trudność ze skupieniem, jeśli czuje zapach, który mu przeszkadza.	• nieprawidłowe odbieranie bodźców zmysłowych • nadwrażliwość na dźwięki • nadwrażliwość na zapachy
Samokontrola	• Ma trudności z akceptacją przegranej. • Przeżywa wybuchy emocji nieadekwatne do sytuacji. • Ma trudności z oczekiwaniem na swoją kolej. • Uparcie forsuje własny punkt widzenia.	• sztywne trzymanie się reguł • trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób

Wymienione sfery pozostają we wzajemnej zależności i zaburzenia w którymkolwiek z obszarów powodują trudności w innych np. problemy z samokontrolą negatywnie wpływają na relacje rówieśnicze (sferę społeczną). Opisane powyżej zachowania z perspektywy nauczyciela mogą być odbierane jako celowe, np. nauczyciel może myśleć, że uczeń „robi to, bo jest złośliwy”. Jest to jednak subiektywna interpretacja zachowania dziecka, która nie uwzględnia jego trudności i nie pomaga żadnej ze stron.

Podsumowanie

1. Zespół Aspergera nie jest chorobą, a zaburzeniem rozwoju: osoba z ZA ze względu na odmienne funkcjonowanie układu nerwowego odbiera świat trochę inaczej niż przeciętna osoba.
2. Każdy uczeń z zespołem Aspergera ma mocne strony, które warto odkrywać razem z nim.
3. Ze względu na to, że dzieci z ZA są w normie intelektualnej, trudno jest zaakceptować to, że nie potrafią dostosować się do reguł życia społecznego.
4. U większości dzieci z zespołem Aspergera pojawiają się też inne zaburzenia, z czego ponad połowa to zaburzenia lękowe.
5. Każda osoba z zespołem Aspergera jest indywidualnością. Zaburzenie to manifestuje się różnie u różnych osób.

Materiały dodatkowe

Książki:

- Attwood T., (2013), *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Budzińska A., Wójcik M., (2010), *Zespół Aspergera. Księga pytań i odpowiedzi*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Charbicka M., (2015), *Dziecko z zespołem Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Grand C., (2012), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa: Studio Emka.
- Grandin T., Panek R., (2016), *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Kozdroń A., (2015), *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ławicka J., (2016), *Nie jestem kosmitą. Mam zespół Aspergera*, Wrocław: Wydawnictwo Seven Heroes.
- Robinson J.E., (2013), *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.
- Schmidt P., (2015), *Chłopiec z Saturna. Jak dziecko autystyczne widzi świat*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Schrödinger K., (2013), *Koci świat ASD, czyli świat osoby ze spektrum autyzmu*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji SAVANT; dostępny on-line: www.savant.org.pl/publikacje/koci_1.1_1.pdf [dostęp: 7 października 2016].
- Taylor P.G., (2011), *Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla początkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Winter M., (2007), *Zespół Aspergera – co nauczyciel wiedzieć powinien*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.

Strony internetowe:

- Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-grzeczne dzieci”: <http://niegrzecznedzieci.org.pl/> [dostęp: 5 października 2016].
- Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera: <http://asperger.org.pl/>

Inspiracje:

- „Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju” – wystąpienie Temple Grandin na konferencji TED: https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=pl [dostęp: 5 października 2016].
- Podstawowe informacje o zespole Aspergera – wypowiedź Joanny Grochowskiej z Fundacji SYNAPSIS: <https://www.youtube.com/watch?v=i3QEeDyNC-E> [dostęp: 7 października 2016].

Część 2

Dziecko z zespołem Aspergera w twojej szkole – jak się przygotować?

Wprowadzenie

Nauczycielu, w części II i III poradnika znajdziesz propozycje strategii, z których warto skorzystać, gdy w Twojej klasie znajduje się uczeń posiadający diagnozę zespołu Aspergera (ZA). Nie stanowią one oczywiście wyczerpującej listy pomysłów – koncepcji postępowania z dziećmi z ZA jest bowiem wiele. Opisane działania zostały dobrane pod kątem skuteczności – ich efektywność potwierdzają zarówno liczne badania naukowe, jak i codzienna praktyka terapeutyczna. Istnieje zatem spora szansa, że kiedy zaczniesz je wdrażać, uda Ci się znacząco poprawić funkcjonowanie ucznia z ZA na terenie szkoły. Może się jednak okazać, że... nie tylko jego, ale również innych dzieci w klasie.

Często praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest traktowana jako czasochłonna, wymagająca sporych nakładów energii i starannego przygotowania. Obawiasz się, że jeśli zaczniesz stosować pomocne strategie, to cała Twoja uwaga skupi się wyłącznie na konkretnym dziecku, a reszta klasy na tym straci? Zanim sięgniesz do dalszej części poradnika, warto w tym miejscu zmienić perspektywę – pomyśl, że większość działań, które wdrożysz, by pomóc uczniowi z ZA, prawdopodobnie pomoże również jego „neurotypowym” rówieśnikom. Ideą poniższych rozdziałów nie jest myśl: „rozwijaj zdolności terapeutyczne potrzebne w pracy z dzieckiem z ZA”. Proponujemy, byś rozwijał swój warsztat – motywowania uczniów do współpracy, zarządzania grupą, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, w komunikacji z rodzicami – co złoży się na umiejętność bycia „skutecznym wychowawcą”.

Brzmi zachęcająco? Zapraszamy do lektury kolejnych części poradnika!

1. W świetle prawa... – Romana Cybulska

W jaki sposób prawo wychodzi naprzeciw niepełnosprawnym uczniom, rodzicom i pedagogom?

Ze względu na wymaganą precyzję rozdział ten jest sformułowany w języku prawa. Jego lektura może nastroczać pewnych kłopotów, czytelnik spotka się bowiem z językiem, za którym stoi odmienna semantyka, z językiem prawodawcy lub pracownika sprawującego nadzór pedagogiczny, abstrakcyjnie opisującym rzeczywistość. Prawodawca wychodzi naprzeciw problemom, z którymi spotyka się dyrektor, wychowawca, pedagog i rodzic – jako problemom ważnym z punktu widzenia stosunków społecznych. Różnego rodzaju niepełnosprawności postrzega on ogólnie, dlatego definicje nie mają charakteru przedmiotowego. Trzeba je traktować operacyjnie,

wręcz pragmatycznie. Zamiarem prawodawcy jest optymalne regulowanie stosunków społecznych i kształtowanie stosunków prawnych.

Nowością w obecnie obowiązującym prawie, którą należy przyjmować z optymizmem, wydaje się dostrzeżenie przez prawodawcę zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym zespołu Aspergera, jako niepełnosprawności zasadniczo naznaczającej stosunki społeczne. Jak w każdym innym przypadku, tak i w tym musimy pamiętać, że prawo zazwyczaj nie nadąża za potrzebami wynikającymi z problemów życia codziennego. Potrzeby te są znacznie większe, podobnie jak i oczekiwania uczniów, rodziców i pedagogów. W obecnie stanowionym prawie możemy dostrzec widoczną troskę prawodawcy o kształtowanie bardziej życzliwej przestrzeni publicznej dla osób z zespołem Aspergera.

Rozdział ten stanowi syntezę treści, które znajdujemy w różnych źródłach prawa (ustawie, rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej). Jest to indeks problemów: wymogów, obowiązków i możliwości, którego adresatami są różne podmioty (ujęte w sposób zintegrowany), pozostające w zróżnicowanych stosunkach prawnych (inaczej mówiąc: kto co komu jest zobowiązany, a także kto co może). Działania zapewniane przez obowiązujący w Polsce system oświaty zostały poniżej sformułowane w równoważnikach zdań oraz, w razie konieczności, uzupełnione niezbędnymi dopowiedzeniami. Odnośniki wskazują nie tylko źródła, stanowiące podstawę skrótowych przedmiotowych sformułowań, których celem jest pomoc w odszukaniu podstaw prawnych, ale także wskazują czytelnikowi niezbędne pozycje do samodzielnej lektury, służące szerszemu zapoznaniu się z prezentowanym zagadnieniem.

Przepisy prawa o edukacji ucznia z niepełnosprawnością

System oświaty zapewnia uczniom z niepełnosprawnością, w tym z zespołem Aspergera, prawo do zindywidualizowanego procesu kształcenia, wymagającego specjalnej organizacji nauki i metod pracy oraz dostosowanie treści, metod i organizacji nauki do możliwości psychofizycznych tych uczniów, **w szczególności zapewnia**¹¹:

- ♦ **wymóg zorganizowania** takiego **kształcenia i wychowania**, które stosownie do potrzeb ucznia z ZA umożliwi:
 - naukę w dostępnym dla niego zakresie;
 - usprawnianie zaburzonych funkcji;
 - rewalidację (w wymiarze minimum 2 godzin zajęć w tygodniu) oraz zintegrowanie działań nauczycieli i specjalistów (w tym także działań o charakterze rewalidacyjnym);
 - objęcie specjalistyczną pomocą i opieką;
 - zatrudnienie (z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego) nauczyciela, posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, współorganizującego kształcenie lub zatrudnienie specjalisty, asystenta czy pomocy nauczyciela¹²;

¹¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r., poz. 1943 i 1954), [UOSO], art. 1 ust. 4 w powiązaniu z art. 71b ust.1.

¹² UOSO, art. 71b ust. 2 oraz Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113) [RMEN – w sprawie warunków kształcenia], § 7 ust. 2.

- ♦ **wymóg dostosowania programu nauczania** do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia **na podstawie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET)**:
 - nauczyciel jest obowiązany **dostosować wymagania edukacyjne** do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
 - nauczyciel jest obowiązany **dostosować warunki na zajęciach edukacyjnych** – metody i formy pracy, do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
 (Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych i sposób dostosowania – metody i formy pracy z uczniem – powinien określać IPET¹³.);
- ♦ **realizację obowiązku opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET)** w terminie do dnia 30 września w szkole, w której uczeń rozpoczyna naukę (lub 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia).
 - **IPET opracowuje zespół**, w skład którego wchodzi nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem, **po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia** oraz uwzględniając zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
 - pracę zespołu koordynuje wyznaczony przez dyrektora wychowawca klasy, do której uczęszcza uczeń albo nauczyciel lub specjalista prowadzący zajęcia z uczniem;
 - **zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia** (uwzględniając ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi) oraz – jeśli zaistnieje taka potrzeba – dokonuje modyfikacji programu we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną;
 - rodzice ucznia mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu oceny poziomu funkcjonowania ucznia;
 - na wniosek dyrektora szkoły w spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć: przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, asystent lub pomoc nauczyciela;
 - na wniosek lub za zgodą rodziców ucznia w spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć inne osoby m.in. lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista;
 - spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, a **dyrektor szkoły zawiadamia rodziców ucznia o terminie każdego spotkania zespołu** i możliwości uczestniczenia w nim oraz **przekazuje**, na złożony przez nich wniosek, **kopię programu**¹⁴;
- ♦ **możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej**, w związku z którą:
 - **korzystanie** z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest **dobrowolne i nieodpłatne**;
 - za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiada dyrektor szkoły;

¹³ UOSO, art. 1 ust. 4 w powiązaniu z art. 71b ust.1b oraz art. 44c ust. 2.

¹⁴ RMEN – w sprawie warunków kształcenia, § 6 ust. 1 oraz ust. 10–11.

- **dyrektorszkoly**, organizując pomoc psychologiczno-pedagogiczną, **współpracuje z rodzicami uczniów**, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi szkołami i placówkami (w tym specjalnymi), a także organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny i dzieci;
- **pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana w formie: zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych**, a także **zajęć specjalistycznych**: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym oraz warsztatów, porad i konsultacji;
- za planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiada **zespół**, który **tworzą** odpowiednio **nauczyciele i specjaliści** prowadzący zajęcia z uczniem (tj. psycholodzy, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, logopedzi, terapeuci pedagogiczni). Jest to ten sam zespół, który odpowiada za opracowanie IPET-u;
- do zadań zespołu należy **ustalenie i wskazanie** w opracowanym Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym:
 - » form pomocy, także okresu ich trwania oraz wymiaru godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane;
 - » oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi;
 - » wniosków dotyczących dalszej pracy z uczniem (wyznaczających kierunek tej pracy) wynikających z prowadzonej dokumentacji (tj. dzienników zajęć, indywidualnej teczki ucznia). Na dokumentację składa się oprócz wyżej wymienionych także dokumentacja badań i czynności uzupełniających prowadzonych przez innych specjalistów¹⁵;
- ♦ **wymóg wspierania rodziców i nauczycieli** w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych:
 - w formie: porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń;
 - w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów;(Działania wspierające rodziców ucznia powinny zostać zawarte w IPET¹⁶.)
- ♦ **obowiązek współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia** w realizowaniu przez szkołę zadań związanych z:
 - wykonaniem zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
 - zapewnieniem warunków do nauki;

¹⁵ UOSO, art. 1 ust. 4 oraz Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [RMEN w sprawie zasad pomocy] (Dz.U. z 2013 r., poz. 532), § 19 ust. 7 oraz § 20 ust. 1–2 oraz Rozporządzenie MEN z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2014 r., poz. 1170), [RMEN – w sprawie sposobu dokumentacji], § 19–20.

¹⁶ RMEN – w sprawie zasad pomocy, § 3 ust. 2.

- zapewnieniem zajęć specjalistycznych, innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w szczególności zajęć rewalidacyjnych;
- integracją ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi, przygotowaniem uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

(Zakres tej współpracy powinien określać IPET¹⁷.)

- ♦ **wymóg zindywidualizowanego podejścia do realizacji form i programów zajęć rewalidacyjnych** wskazujący, że zajęcia rewalidacyjne powinny być:
 - dostosowane do rodzaju niepełnosprawności ucznia z ZA: tj. **rozwijać umiejętności społeczne, w tym komunikacyjne**,
 - związane również z **innymi potrzebami tego ucznia** określonymi w zaleceniach zawartych w orzeczeniu lub wynikającymi z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia¹⁸.

Udział ucznia w zajęciach rewalidacyjnych oraz zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolny, jednakże w sytuacji, gdyby brak zgody rodzica na udział w ww. zajęciach pozostawał w sprzeczności z dobrem dziecka, kwestie uczestnictwa ucznia np. w zajęciach rewalidacyjnych lub w zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, może rozstrzygnąć na wniosek szkoły sąd;

- ♦ **wymóg uwzględnienia opinii pedagoga specjalnego** współorganizującego kształcenie **przy ustalaniu** przez nauczyciela prowadzącego dane zajęcia edukacyjne **śródrocznej i rocznej oceny klasyfikacyjnej**¹⁹;
- ♦ **obowiązek uwzględnienia wpływu zaburzeń** lub dysfunkcji rozwojowych na zachowanie ucznia z ZA przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania²⁰;
- ♦ **możliwość przedłużenia okresu nauki na każdym etapie edukacyjnym**. (Decyzję w tym zakresie podejmuje rada pedagogiczna najpóźniej do końca lutego w ostatnim roku nauki na danym etapie edukacyjnym, po uzyskaniu pozytywnej opinii zespołu, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zgody rodziców ucznia)²¹;
- ♦ **możliwość okresowego objęcia indywidualnym nauczaniem** z zachowaniem prawa do udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, uroczystościach i imprezach szkolnych oraz z zachowaniem prawa do zajęć rewalidacyjnych, zgodnie ze wskazaniem zawartym w IPET. Dzieci objęte indywidualnym nauczaniem **uczestniczą, w zajęciach rewalidacyjnych** lub w formach **pomocy psychologiczno-pedagogicznej** poza tygodniowym wymiarem godzin zajęć²²;

¹⁷ RMEN – w sprawie warunków kształcenia, § 6 ust. 1, pkt 6 oraz ust. 10–11.

¹⁸ UOSO, art. 1 ust. 5a, art. 44c oraz RMEN – w sprawie warunków kształcenia, § 6 ust. 2.

¹⁹ UOSO, art. 44 h ust. 4.

²⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843), [RMEN – w sprawie szczegółowych warunków oceniania], § 13 ust. 3.

²¹ Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204, z późn. zm.) [RMEN – w sprawie ramowych planów], § 5 ust. 1–2.

²² Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2014 r., poz. 1157) [RMEN – w sprawie indywidualnego], § 10 ust. 1–2.

- ♦ **możliwość odroczenia rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego** do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 9 lat²³;
- ♦ **możliwość uzyskania pomocy finansowej na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych**²⁴;
- ♦ **realizację obowiązku zapewnienia przez gminę bezpłatnego transportu i opieki uczniom** w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej lub zwrot kosztów przejazdu ucznia oraz jego opiekuna do szkoły na zasadach określonych w umowie zawartej między wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) a rodzicami, jeżeli dowożenie i opiekę zapewniają rodzice²⁵.

Podsumowanie

Jednym z wymagań stawianych obecnie nauczycielom jest znajomość prawa i umiejętność jego wykorzystania w praktyce. Zestawienie zaproponowane powyżej wychodzi naprzeciw możliwym trudnościom w lekturze źródeł, co nie znaczy, że zwalnia z osobistego wysiłku w nabywaniu sprawności w tej materii oraz ze śledzenia zmian i ciągłej aktualizacji wiedzy formalno-prawnej.

Powyżej zaprezentowane treści zostały opracowane na podstawie następujących aktów prawnych:

1. Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113), cyt.: [RMEN – w sprawie warunków kształcenia].
2. Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532), cyt.: [RMEN – w sprawie zasad pomocy].
3. Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843), cyt.: [RMEN – w sprawie szczegółowych warunków oceniania].
4. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204, z późn. zm.) cyt.: [RMEN – w sprawie ramowych planów].
5. Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2014 r., poz. 1157), cyt.: [RMEN – w sprawie indywidualnego].
6. Rozporządzenie MEN z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2014 r., poz. 1170), cyt.: [RMEN – w sprawie sposobu dokumentacji].
7. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 lipca 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych (Dz.U. z 2016 r., poz. 1045), cyt.: [RRM – w sprawie szczegółowych warunków].

²³ UOSO, art. 14, ust. 1a.

²⁴ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 lipca 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych (Dz.U. z 2016 r., poz. 1045) [RRM – w sprawie szczegółowych warunków].

²⁵ UOSO, art. 17, ust. 3a, pkt 2 i 3.

2. Zanim dziecko przyjdzie do placówki...

Od czego zacząć? – Maja Kłoda

Zarówno dla dziecka z ZA, jak i dla nauczycieli, pierwsze tygodnie jego pobytu w szkole mogą być bardzo stresujące. W celu zminimalizowania stresu, warto rozpocząć przygotowania do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zanim pojawi się on w placówce. W tym rozdziale poddano analizie proces przyjmowania dziecka z zespołem Aspergera do szkoły. Nadzoruje i koordynuje go dyrektor placówki. W ramach tych przygotowań swoje zadania mają również nauczyciele.

Zebranie informacji dotyczących dziecka

Pamiętaj, że wszelkie dane i dokumentacja dotyczące dziecka są przekazywane za wiedzą i zgodą rodziców! Przekazywanie dokumentów pomiędzy nauczycielami i specjalistami z różnych placówek nie jest obowiązkowe – przepisy oświatowe nie wskazują na konieczność przepływu dokumentacji dotyczącej ucznia. Należy jednak zaznaczyć, iż dzielenie się informacjami o uczniu: jego mocnych stronach i trudnościach, specyfice funkcjonowania, sprawdzonych w jego przypadku strategiach edukacyjnych i terapeutycznych, pozwala zwiększyć efektywność pracy, zachować jej spójność i ciągłość.

Mówiąc wprost – zbierając ważne informacje od rodziców i specjalistów, chronimy się przed wyważaniem otwartych drzwi i powielaniem błędów, które być może popełnili już nasi poprzednicy.

Skąd pozyskać istotne informacje?

1. Od rodziców

Jeśli mamy możliwość przeprowadzenia osobistej, indywidualnej rozmowy z rodzicami ucznia – świetnie! Jeśli nie – możemy poprosić ich o informację pisemną (np. w formie kwestionariusza/ankiety). O co warto zapytać?

- ♦ Jakie są mocne strony i trudności dziecka?
- ♦ Czym dziecko się interesuje? Jakie ma preferencje (co lubi, czego nie lubi/boi się)?
- ♦ Czy dziecko będzie uczestniczyło w zajęciach terapeutycznych (poza szkołą)? Jeśli tak – w jakich i kiedy?
- ♦ Czy u dziecka występują trudne zachowania? Jeśli tak – jakie i w jakich sytuacjach?
- ♦ Co może pomóc dziecku się uspokoić/wyciszyć w trudnej sytuacji?

2. Od nauczycieli/specjalistów z przedszkola/z zerówki

Dokumentacja dziecka jest wydawana na wniosek rodziców. Dokumenty, o które warto poprosić to:

- ♦ opinia pedagogiczna/psychologiczna dotycząca funkcjonowania dziecka w placówce;
- ♦ opinie specjalistów (np. logopedy, psychologa, terapeutę integracji sensorycznej – SI);
- ♦ raporty z badań psychologicznych (jeśli były wykonywane, np. z testu funkcjonalnej diagnozy profilu psychoedukacyjnego – PEP-R);
- ♦ plany terapeutyczne/programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET).

3. Od terapeutów/specjalistów

Jeśli u ucznia zdiagnozowano zespół Aspergera, prawdopodobnie miał on kontakt ze specjalistami, którzy oceniali/monitorowali jego rozwój. Być może korzystał/korzysta z zajęć terapeutycznych w poradni lub innym ośrodku. Warto zatem poprosić o:

- ♦ opinie specjalistyczne (np. logopeda, psycholog, pedagog specjalny);
- ♦ raporty z badań psychologicznych (jeśli były wykonywane, np. diagnozy psychoedukacyjnej PEP-R, badania ilorazu inteligencji – IQ);
- ♦ plany/programy/zalecenia terapeutyczne.

Powyższa dokumentacja wydawana jest na wniosek rodziców.

Jeśli dziecko będzie korzystało z terapii poza szkołą, warto poprosić rodziców o podanie danych teleadresowych specjalistów prowadzących zajęcia – mogą być oni cennym źródłem informacji i wsparcia w sytuacjach trudnych.

Szkolenie kadry

Zdarza się, iż w związku z przyjęciem ucznia z zespołem Aspergera dyrekcja rozważa przeszkolenie kadry – szczególnie, jeśli nauczyciele nie mieli wcześniej doświadczenia z dziećmi z ZA. O wsparcie szkoleniowe warto zwrócić się do poradni psychologiczno-pedagogicznej opiekującej się szkołą bądź do placówki doskonalenia nauczycieli. Do poprowadzenia szkolenia można również zaprosić terapeutę naszego przyszłego ucznia – często jest to osoba, która ma dużą wiedzę zarówno o całościowych zaburzeniach rozwoju, jak i o konkretnym dziecku, które znajdzie się pod opieką placówki. Możliwe, że tego rodzaju szkolenie dostarczy nam bardziej precyzyjnych i praktycznych informacji aniżeli ogólny wykład dotyczący dzieci z zespołem Aspergera.

Strukturyzacja miejsca – porządkowanie przestrzeni

Dziecko z zespołem Aspergera (i nie tylko ono!) będzie się czuło pewnie i bezpiecznie w miejscu, w którym panuje ład i przewidywalna struktura. Uporządkowanie przestrzeni szkolnej i klasowej pozwoli uczniowi sprawniej poruszać się po placówce oraz zmniejszy jego niepokój i napięcie.

Co to znaczy „porządkować przestrzeń”?

1. Czytelnie oznaczamy różne miejsca w placówce (wykorzystujemy piktogramy/rysunki oraz napisy na drzwiach pomieszczeń).
2. Usuwamy zbędne bodźce (wzrokowe, słuchowe, zapachowe, dotykowe).
3. Dostosowujemy kolory ścian, podłóg, mebli – powinny one być jednolite, stonowane (uwaga na jaskrawe kolory, wzory).
4. Dekoracje minimalizujemy, porządkujemy (np. umieszczamy na jednej tablicy) bądź przenosimy poza salę (np. na korytarz).
5. Zakrywamy, zasłaniamy to, co może odwracać uwagę ucznia – stosujemy zasłony, rolety, zamykane szafki.
6. Przestrzeń otwartą (np. półki z książkami, zabawkami) możemy na czas zajęć zasłaniać parawanem.
7. Usuwamy z zasięgu wzroku oraz rąk ucznia zbędne przedmioty, które mogą go rozpraszać (np. kwiatki z parapetu, kubek z przyborami z biurka nauczyciela).
8. W miarę możliwości wyciszamy pomieszczenie (podklejamy nóżki ławek filcem, naoliwiamy skrzypiące drzwi).

9. Sprawdzamy, czy oświetlenie w sali nie rozprasza ucznia (uwaga na brzęczące i mrugające jarzeniówki!).
10. Przedmioty/materiały grupujemy i oznaczamy – używamy pojemników, pudełek, koszyczków, szufladek, segregatorów, symboli, etykiet.
11. Możemy również wykorzystać zdjęcia uczniów i/lub etykiety z imionami np. na oznaczenie wieszaków, przegródek na rzeczy osobiste, miejsc w ławkach itp.
12. Wyznaczamy w klasie przestrzenie, które będą służyły poszczególnym aktywnościom – tzw. strefy.

Strefy, które powinny znaleźć się w klasie:

- ♦ strefa pracy grupowej (dywan, duże stoły lub połączone ławki);
- ♦ strefa pracy indywidualnej (ławki, półki, przegródki z materiałami);
- ♦ strefa odpoczynku (dywan, pufy, poduchy, namiot);
- ♦ strefa zabawy (dywan, półki, pudełka, szafki);
- ♦ strefa uczniów (szafki, półki, wieszaczki z osobistymi przedmiotami, materiałami, ubraniami);
- ♦ strefa nauczyciela (szafy, półki, biurko z pomocami, materiałami, do których dostęp mają wyłącznie osoby dorosłe).

Strefy w klasie lub w innych pomieszczeniach:

- ♦ strefa posiłku;
- ♦ strefa czystości/higieny;
- ♦ **strefa stymulacji/wyciszenia** (miejsce, gdzie uczeń będzie mógł odzyskać równowagę, znaleźć spokój, gdy jest zmęczony, podenerwowany np. sala do świadczenia świata, gabinet pedagoga);
- ♦ **strefa bezpieczeństwa** (miejsce, do którego możemy odesłać ucznia w momencie wystąpienia trudnych zachowań, zwłaszcza w sytuacjach krytycznych – aby zapewnić bezpieczeństwo jemu i innym osobom. Warto, by była to niewielka, ograniczona przestrzeń pozbawiona zbędnych przedmiotów, np. dywan w rogu sali, materac w mało uczęszczanym miejscu na korytarzu).



Ważne:

Ze względów bezpieczeństwa nie jest dopuszczalne wypraszanie ucznia z sali na korytarz i pozostawianie go bez opieki! Jeśli zachodzi konieczność wyprowadzenia dziecka z klasy, zawsze towarzyszy mu nauczyciel wspomagający/asystent.

Porządkowanie przestrzeni – jak to zrobić, co wykorzystać?

- ♦ odległość fizyczna (kącik zabawy w przeciwległym rogu sali w stosunku do kącika wypoczynku – tak by dzieci bawiące się nie przeszkadzały tym, które chcą się wyciszyć);
- ♦ ustawienie mebli (np. przedzielenie stref szafkami);
- ♦ dywany (np. mały dywanik na oznaczenie strefy odpoczynku);
- ♦ kolorowe taśmy PCV (np. kolorowa linia naklejona na podłodze w celu wyznaczenia miejsca, gdzie dzieci ustawiają się w pary przed wyjściem z klasy);
- ♦ parawany, zasłony;
- ♦ oznaczenia wizualne (zdjęcia, obrazki, napisy).

Ważne:

Strukturę i ład warto wprowadzać nie tylko w klasie, ale we wszystkich miejscach, gdzie przebywają uczniowie (szatnia, toaleta, biblioteka, świetlica, korytarz, sala gimnastyczna, sklepik, stołówka, plac zabaw, boisko).

Po co porządkujemy przestrzeń?

- ♦ ułatwiamy uczniom koncentrację na tym, co istotne;
- ♦ wspomagamy samodzielność (np. dzieci łatwiej i szybciej przygotowują się do lekcji, jeśli materiały będą znajdowały się w stałym miejscu sali, w czytelnie oznaczonych pojemnikach);
- ♦ zmniejszamy niepokój dziecka, ułatwiamy przewidywanie, co i gdzie będzie się działo – tym samym zwiększamy szansę na współpracę;
- ♦ zwiększamy szansę na poprawne zachowania, zmniejszamy prawdopodobieństwo zachowań niepoprawnych (np. gdy prosimy ucznia: „Przynieś worek ze strojem gimnastycznym” – jeżeli jego wieszak jest oznaczony konkretnym znaczkiem, zdjęciem czy imieniem – jest większa szansa, że wykona polecenie, niż jeśli będzie musiało szukać swojego worka wśród 25 innych).

Strukturyzacja czasu – porządkowanie przebiegu dnia

Zachowanie ładu wskazane jest nie tylko w pomieszczeniach – warto zadbać także o uporządkowanie przebiegu dnia: precyzyjnie określać, co będzie się działo, w jakiej kolejności, gdzie i z kim.

Podstawową strategią jest wyznaczenie stałego rytmu tygodnia i tworzenie planów dnia.

Dlaczego warto stosować plany dnia?

- ♦ wprowadzają poczucie bezpieczeństwa i stałości, zmniejszają niepokój;
- ♦ pozwalają dziecku przygotować się na konkretne zdarzenia czy zmiany;
- ♦ pozwalają uczyć rozumienia perspektywy czasowej i odraczania;
- ♦ są jedną ze skutecznych technik zapobiegania trudnym zachowaniom.

Pamiętaj:

- ♦ plany warto omawiać i układać wspólnie z uczniami (np. na początku każdego dnia);
- ♦ plan nie określa szczegółowo każdej minuty – jest raczej wskazówką, co będzie się działo danego dnia i w jakiej kolejności;
- ♦ plan może dotyczyć całego tygodnia, dnia jak i konkretnej części dnia – w zależności od potrzeb dziecka/dzieci (np. plan poranka, popołudnia, zajęć plastycznych, powitania);
- ♦ plan jest pomocą dla dziecka – powinien być dla niego czytelny, zrozumiały i atrakcyjny (wykorzystaj obrazki, zdjęcia, oznaczaj aktywności różnymi kolorami).

Ważne:

Tworząc plan, warto przeplatać aktywności monotonne, nużące (np. praca z książką) aktywnościami pozwalającymi na odpoczynek, zmniejszenie napięcia, ruch (np. gimnastyka, zajęcia muzyczne, zabawy w kole).

Podsumowanie

1. Przygotowania do pracy z uczniem z ZA warto zacząć, zanim pojawi się on w placówce. Podstawowe działania to: gromadzenie istotnych informacji oraz przygotowanie otoczenia – organizacja środowiska fizycznego klasy i szkoły.
2. Przepływ dokumentów dotyczących dziecka pomiędzy placówkami jest nieobowiązkowy, ale wskazany: pozwala na zachowanie spójności i ciągłości pracy. Wszelkie dokumenty są wydawane i przekazywane na wniosek i za zgodą rodziców ucznia!
3. W ramach przygotowania otoczenia staramy się wprowadzić ład i porządek w przestrzeni fizycznej oraz stałość i przewidywalność w przebiegu tygodnia/dnia.
4. Porządkując klasę, eliminujemy źródła zbędnych bodźców oraz tworzymy tzw. strefy – aby dla ucznia jasne było, gdzie w danym momencie ma się znajdować.
5. Staramy się wprowadzić stały harmonogram tygodnia i plan poszczególnych dni – pozwala to uczniom przewidywać, co będzie się działo, a także przygotować się na ewentualne zmiany.
6. Plan tygodnia/dnia warto przedstawić w formie wizualnej i umieścić w centralnym miejscu klasy – tak, aby uczniowie mieli do niego łatwy dostęp.

Materiały dodatkowe

Książki:

McClannahan L. E., Krantz P. J., (2016), *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem. Uczenie samodzielności*, Gdańsk: Instytut Wspomagania Rozwoju Dziecka.

Inspiracje:

Wpisz w wyszukiwarkę internetową hasła:

» *autism + physical structure*,

» *autism + schedule*,

następnie wejdź w „grafikę” – być może zobaczysz rozwiązania, które będziesz mógł wdrożyć w swojej klasie.

3. Współ w zespół – organizacja pracy – Anna Pyzikiewicz

Kiedy do placówki trafia nowe dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na ZA

Zespół pracujący z dzieckiem mającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego tworzą wszyscy nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia (nauczyciele przedmiotu, nauczyciel wspomagający, pedagog szkolny, psycholog, logopeda itd.). Osobę koordynującą pracę zespołu wskazuje dyrektor, najczęściej jest to wychowawca oddziału. Do zadań wszystkich członków zespołu należy m.in. opracowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), który będzie uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu oraz będzie dostosowany do potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych danego ucznia (patrz rozdział: „Dobry plan to podstawa”).

Na początku roku szkolnego (koniec sierpnia, początek września) zespół spotyka się, aby uważnie przeczytać orzeczenie otrzymane z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz uzupełniające opinie o funkcjonowaniu dziecka. Następnym krokiem jest **przeanalizowanie mocnych stron i trudności** ucznia. Warto dokonać tego na dwa sposoby poprzez:

- ♦ analizę dokumentów,
- ♦ obserwację podczas pracy, nauki, zabawy (spontanicznej i zaplanowanej) prowadzoną przez wszystkie osoby z nim pracujące i dokonanie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU)**. Pomaga ona uporządkować wiedzę i organizację obserwacji ucznia. Jej wyniki wskazują, nad jakimi obszarami warto pracować.

Formularz WOPFU (patrz: „Załącznik nr 1”) wypełnia zespół według harmonogramu

1. klasa	na początku roku	po II semestrze	
2. klasa	po I semestrze	po II semestrze	
3. klasa	po I semestrze	na koniec etapu edukacyjnego.	

W oparciu o zebrane informacje i zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu zespół opracowuje **IPET**.

Komunikacja w zespole i wymiana informacji o uczniu

Żadne przepisy nie opisują wymagań i zasad komunikacji w zespole. Nie tylko uczniowie miewają trudności w pracy grupowej, może to dotyczyć także nauczycieli. W radzie pedagogicznej spotykają się i pracują wspólnie starsi i młodszy nauczyciele o różnym stopniu doświadczenia, umiejętności pracy w grupie i różnych typach osobowości. Nie istnieje uniwersalny przepis na dobrą organizację pracy wielu osób, jednak podstawą są: **gotowość, wzajemna życzliwość i sprawny przepływ informacji**.

Aby efektywnie pracować i wspierać rozwój uczniów, warto rozmawiać w gronie nauczycieli o tym, jak zachowuje się dany uczeń na ich lekcjach: np. podczas pracy w grupach, ustawiania się w pary, czekania na swoją kolej, wypowiedzi na forum klasy itd.

Może się zdarzyć, że nauczyciele będą mieli na temat ucznia odmienne spostrzeżenia, np.:

- ♦ nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stwierdzi, że uczeń jest niezwykle odczytany, posiada ogromną wiedzę, zna liczne szczegóły, ale tylko w zakresie wiedzy przyrodniczej;
- ♦ nauczyciel muzyki zauważy silny niepokój lub agresywne zachowania ucznia, zatykanie uszu;
- ♦ nauczyciel plastyki będzie utrzymywał, że uczeń jest oazą spokoju: uwielbia rysować i jest w stanie skupić się na bardzo długi czas;
- ♦ nauczyciel WF zauważy ogromne trudności podczas rozgrywania gier zespołowych: uczeń nie jest w stanie zrozumieć reguł, nie umie zaakceptować przegranej).

Ta różnorodność (a czasem sprzeczność) obserwacji powinna skłonić cały zespół do życzliwej i szczerzej wymiany informacji. Należy wystrzegać się pochopnych wniosków typu: „Na pewno inni nauczyciele coś źle robią, bo na moich lekcjach uczeń jest grzeczny”.

To, że uczeń ma większe trudności z funkcjonowaniem na niektórych lekcjach, **nie musi wynikać** ze sposobu prowadzenia zajęć. Nie jest winą nauczyciela, że:

- ♦ dziecko ma trudności z dostosowaniem się do metod, stylu prowadzenia lekcji²⁶ (może być tak, że uczeń jest spokojny, kiedy np. pracuje sam i z nikim nie musi rozpoczynać współpracy, natomiast kiedy ma pracować w grupie lub zadanie wymaga wielu zmian, jego zachowanie znacznie się pogarsza);
- ♦ pewne treści szczególnie przyciągają uwagę ucznia z ZA (np. jeśli interesuje się przyrodą, będzie dobrze funkcjonować na tej lekcji, a na innych może prezentować zachowania zakłócające tok zajęć);
- ♦ uczeń ma trudności z przetwarzaniem informacji abstrakcyjnych lub kłopoty z rozumieniem i zastosowaniem metafor (więcej informacji w rozdziale: „Dziecko z ZA – poznajmy się”).

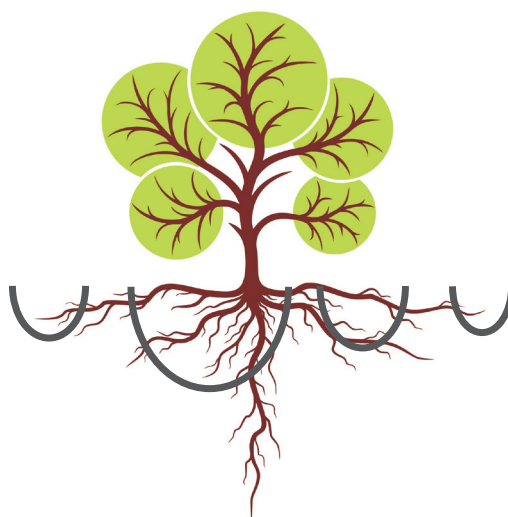
Bardzo ważne jest, aby wszyscy nauczyciele potrafili przyjaźnie się komunikować oraz wspólnie pracować nad realizacją celów edukacyjno-terapeutycznych bez względu na osobiste preferencje.

²⁶ Zazwyczaj lekcje o luźnej strukturze, wymagające pracy grupowej – jak np. WF – uwidaczniają trudności ucznia z ZA.

Wszyscy nauczyciele i specjaliści są zobowiązani do poszukiwania nowych i skutecznych form i metod pracy, które będą wspierały rozwój danego dziecka. Możliwe, że uczeń uczestniczy w zajęciach pozaszkolnych prowadzonych przez terapeutów, których obserwacje, doświadczenia i wskazania, jak pracować z dzieckiem, mogą wesprzeć funkcjonowanie ucznia na terenie szkoły.

Niezwykle ważna jest **spójność działań**: szczególnie na początku uczenia nowych umiejętności i kiedy interweniujemy w sytuacjach trudnych (patrz rozdział: „Gdy nadchodzi kryzys”).

Wyobraźmy sobie, że dziecko jest drzewem, a proces edukacyjno-terapeutyczny polega na tworzeniu warunków do tego, aby najpierw dobrze się ono ukorzeniło, a potem spokojnie rośło. Spójność działań w zespole polega na tym, że wszyscy solidarnie współpracują w tworzeniu odpowiednich warunków: wyznaczaniu celów i określaniu metod pracy („kopiemy wspólnie jeden dołek”). Jeśli zabraknie spójności, każdy „kopie we własnym dołku”, który jest zbyt mały, aby nasze „drzewo” mogło się „ukorzenić” i „rosnąć”.



Należy pamiętać, że naturalne jest występowanie różnic w zachowaniu ucznia w szkole (duża grupa, inne wymagania) oraz poza nią (mała grupa, wymagania dostosowane do potrzeb).

Rola nauczyciela wspomagającego lub asystenta w szkole ogólnodostępnej

Nauczyciel wspomagający (asystent) wraz z wychowawcą i nauczycielami przedmiotu dostosowuje metody i formy pracy z uczniem do jego potrzeb i możliwości psychoedukacyjnych. Postępuje zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu. Na przykład:

- ♦ Wskazuje uczniowi z ZA właściwy fragment tekstu do przeczytania, kiedy grupa czyta cały tekst.
- ♦ Zakreśla (najlepiej na kolorowo) najważniejsze informacje, podczas gdy grupa ma je samodzielnie znaleźć.
- ♦ Upewnia się dodatkowo, indywidualnie, czy uczeń zrozumiał polecenie.
- ♦ Monitoruje pracę ucznia; sprawdza, czy uczeń podąża za tokiem lekcji.

- ♦ W miarę potrzeb zadaje pytania dodatkowe, które naprowadzają ucznia na właściwą odpowiedź, pozwalają znaleźć rozwiązanie.
- ♦ Dostarcza wskazówek pomocniczych („szkieletu”), które pomogą w wykonaniu złożonego zadania, np. opis bohatera lektury – musi zawierać prezentację postaci, opis wyglądu zewnętrznego, cech charakteru itd.
- ♦ Decyduje o zrobieniu przerwy śródlekcyjnej, np. dając uczniowi możliwość wy-ciszenia się.
- ♦ Może wydłużyć czas na wykonanie zadania. Może zadecydować, że dane zadanie będzie dokończzone później lub następnego dnia.
- ♦ Może ustalić, że zaliczanie danego zakresu materiału (sprawdzian) będzie rozło-żone na etapy (ustala to z nauczycielem wiodącym/przedmiotem).
- ♦ Może ustalić konkretne zadanie dla ucznia, gdy pracuje on w grupie z innymi dziećmi.
- ♦ Może dostarczyć dodatkowych pomocy dydaktycznych, np. modele przestrzen-ne brył itp.

Przytoczone zalecenia to przykładowe ułatwienia dla ucznia z ZA. Należy pa-miętać, aby stosować je tylko wtedy, gdy jest to potrzebne. Jeśli uczeń potrafi rozwiązać zadanie bez pomocy, powinien wykonać je samodzielnie. Nadmierne ułatwianie i pomaganie obniża pozycję dziecka w grupie oraz jego kreatywność. Obecność nauczyciela wspomagającego lub asystenta nie może pozbawić ucznia z ZA samodzielności. Osoby wspierające muszą umieć odpowiednio się wycofać, aby uczeń miał poczucie, że potrafi dać sobie radę sam. Uczeń z ZA powinien samodzielnie stwierdzać, że ma problem i prosić o pomoc w jego rozwiązaniu (możliwe, że będzie-my musieli go tego nauczyć).

Przykłady:

- ♦ „Nie wiem, gdzie jest moja książka. Gdzie mam jej poszukać?” – Nauczyciel wspomagający nie szuka książki, ale wskazuje miejsce, w którym uczeń powi-nien jej poszukać.
- ♦ „Nie rozumiem polecenia, poproszę o wyjaśnienia.” – Nauczyciel wyjaśnia.
- ♦ „Nie pamiętam, jaka jest następna lekcja. Nie wiem, do której sali iść.” – Nauczyciel sugeruje, aby uczeń wyjął dzienniczek i sprawdził w planie lekcji.

Nauczyciel wspomagający/asystent nie powinien wyręczać ucznia w wykona-niu jego zadań zarówno szkolnych, jak i społecznych/towarzyskich. **Może zachęcać** ucznia z ZA, aby podszedł do kolegów na przerwie i zapytał „co słychać”, ale **nie może tego robić za niego**. Nauczyciel wspomagający **nie powinien siedzieć obok ucznia z ZA, jeśli nie wymaga tego specyfika zadania lub udzielanej pomocy**. Niektórzy uczniowie z ZA denerwują się, że ktoś pomaga tylko im i protestują przeciwko takim rozwiązaniom. Ważne jest, aby nauczyciel wspomagający/asystent podkreślał, że po-maga wszystkim dzieciom (i w miarę możliwości to robił), aby unikać stygmatyzacji ucznia z ZA.

Zadaniem wychowawcy jest dobre poznanie podopiecznego z ZA, stworzenie mu najlepszych możliwości do rozwijania zainteresowań, pasji. Dobry wychowawca umie zaciekawić, inspirować, integrować z pozostałymi uczniami w klasie. Mądry wycho-wawca potrafi tworzyć warunki, w których każde dziecko może być aktywne, twór-cze, bezpieczne, szczęśliwe... Wychowawca „działa” z innymi. Może korzystać z wiedzy

i doświadczeń psychologa oraz pedagoga szkolnego podczas rozwiązywania konfliktów, diagnozowania potrzeb i możliwości ucznia.

Materiały dodatkowe

Inspiracje:

Poradnik Ministerstwa Edukacji Narodowej: *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*:

<https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-41018/category/179-archiwum?download=393:specjalne-potrzeby-edukacyjne-dzieci-i-modzie%BFy> [dostęp: 25 listopada 2016]

Film „Dziecko z autyzmem w szkole”: <https://www.youtube.com/watch?v=UJEWE-poOzw> [dostęp: 25 listopada 2016].

4. Dobry plan to podstawa – Anna Pyzikiewicz

Czym jest IPET i co powinno się w nim znaleźć?

Uczeń z zespołem Aspergera realizuje podstawę programową przewidzianą dla danego etapu edukacyjnego. Jednocześnie szkoła jest zobowiązana do wypełniania zaleceń zawartych w orzeczeniu²⁷. Przeczytanie orzeczenia to nie wszystko. Postulaty zazwyczaj są w nim sformułowane dość ogólnie, dlatego zespół tworzy program dostosowany zarówno do możliwości, jak i trudności prezentowanych przez dziecko oraz dany etap edukacji. Należy wziąć także pod uwagę aktualne możliwości wsparcia (w tym dostęp do specjalistów itd.). W ten sposób powstaje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET)²⁸.

Zasady tworzenia IPET-ów

Na stworzenie IPET-u zespół ma 30 dni. To bardzo mało, jeśli trafia do placówki nowy uczeń i nie ma wielu okazji na przyjrzenie się jego mocnym stronom oraz trudnościom w różnych sytuacjach życia szkolnego. IPET jest jednak dokumentem „żywym”. Można go uzupełniać, dopisywać dodatkowe informacje w miarę poznawania dziecka. O ewentualnych zmianach należy informować rodziców (opiekunów prawnych) oraz członków zespołu.

IPET jest tworzony na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zwykle na dany etap edukacyjny. Zawiera zarówno informacje o uczniu, jak też opis sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych, rodzaju i zakresu działań

²⁷ Jeśli w orzeczeniu znajduje się zapis o indywidualnych zajęciach (np. matematycznych), a dziecko zdaniem specjalistów już ich nie potrzebuje (np. po ukończeniu nauki w pierwszej klasie), to forma wsparcia może zostać zakończona – dokonujemy wówczas stosownego wpisu w IPET.

²⁸ Zapisy, które należy zawrzeć w IPET, reguluje Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

nauczycieli i specjalistów oraz form udzielania pomocy (patrz: „Załącznik nr 2”). Może również zawierać konkretne zalecenia do pracy z dzieckiem dla wszystkich specjalistów. Orzeczenie jest bazą, podstawą planowania pracy.

IPET stanowi opis form realizacji zaleceń, dokument zawierający konkretne wskazówki dla wszystkich osób pracujących z dzieckiem. Może (choć nie musi) zawierać także (w formie załączników) bardziej szczegółowe programy pracy przygotowane przez specjalistów (logopeda, rehabilitant, psycholog). IPET jest omawiany i ewaluowany na spotkaniach zespołu (nie rzadziej niż 2 razy do roku). Istotą ewaluacji IPET-u jest okresowa ocena poziomu funkcjonowania ucznia, efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej i w miarę potrzeb – modyfikacja programu. Zgodnie z przepisami rodzice na swój wniosek mogą otrzymać kopię opracowanego przez zespół IPET-u.

Opracowanie IPET-u powinno być poprzedzone wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania ucznia (patrz: „Załącznik nr 1”). Wyszczególnione w formularzu kategorie pozwalają dokładnie przyjrzeć się różnym obszarom funkcjonowania ucznia oraz określić, jakie ma trudności. Dokument ten precyzuje poziom funkcjonowania dziecka w zakresie jego umiejętności samoobsługowych, kompetencji społecznych, edukacyjnych, poznawczych itd. Wypełnienie arkusza wymaga licznych i wnikliwych obserwacji prowadzonych przez nauczycieli i specjalistów w różnych sytuacjach składających się na życie szkoły.

Warto, by każdy specjalista pracujący nad usprawnianiem funkcjonowania dziecka z ZA (psycholog, pedagog, rehabilitant itp.) przygotował program terapeutyczny planowanych działań (np. z podziałem na zakresy: umiejętności społeczne; komunikacja; umiejętności językowe – artykulacja, prozodia i in.; sfera ruchowa – koordynacja, planowanie itd.). Cenne jest przedstawienie go i omówienie podczas posiedzenia zespołu. Programy poszczególnych specjalistów mogą być elementem IPET-u. Specjaliści mają obowiązek dokumentowania swojej pracy.

Należy określić:

- ♦ **cel:** przeanalizowanie tego, nad czym poszczególni specjaliści będą pracować na zajęciach indywidualnych lub grupowych (ewentualne rozbieżności umiejętności na kroki/etapy);
- ♦ **metody:** skrótowe opisanie metod pracy – w jakich warunkach, w jaki sposób będziemy osiągać cel;
- ♦ uproszczony **sposób oceny efektywności** pracy – aby móc stwierdzić, czy cele są rzeczywiście osiągnięte.

Warto wspólnie z innymi członkami zespołu ustalić, nad jakimi umiejętnościami aktualnie pracujemy na lekcjach i zajęciach specjalistycznych (np. uczenie czekania na swoją kolej na zajęciach z psychologiem) – tak, aby wszyscy mogli rozwijać tę umiejętność u dziecka w tym samym czasie. Celów nie powinno być zbyt wiele (maksymalnie 5). To jak często aktualizujemy program, zależy od tempa uczenia się dziecka.

Formułując zalecenia dla wszystkich specjalistów i nauczycieli, a także cele poszczególnych programów terapeutycznych, warto posługiwać się konkretnymi przykładami.

Cele zdefiniowane w sposób zbyt ogólny (np. rozwijanie komunikacji, usprawnianie funkcji manualnych itp.) niestety nie sprzyjają spójności działań nauczycieli. Każdy może bowiem inaczej rozumieć owe sformułowania.

Jeżeli piszesz...	Podaj przykład, co mają robić nauczyciele i specjaliści, jakie zachowania powinni wyegzekwować.
Rozwijanie samodzielności	Jaś sam zakłada kurtkę i samodzielnie sznurowuje buty.
Ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych	Jaś prosi rówieśników o przybory.
Rozwijanie umiejętności społecznych	Jaś na każdej lekcji wykonuje wybrane zadanie z kolegą lub w małej grupie.
Zwiększanie samokontroli	Jaś czeka na swoją kolej (doprecyzuj, jak długo i w jakich sytuacjach).

Spotkania zespołu (potocznie nazywane IPET-owymi) odbywają się co najmniej dwa razy w roku szkolnym: pod koniec września (plany na rok szkolny) oraz na przełomie maja i czerwca (podsumowanie pracy w danym roku szkolnym). Poza tymi wyznaczonymi terminami rodzic ma możliwość i prawo kontaktować się z wybranymi nauczycielami i specjalistami zgodnie z harmonogramem spotkań określonym przez szkołę (dni otwarte, wywiadówki, zebrania itd.), bądź w każdym momencie, jeśli zaistnieje taka potrzeba.

Zespół nauczycieli i specjalistów opracowujących IPET jest zobowiązany powiadomić rodziców (opiekunów prawnych) ucznia o planowanej przez siebie pracy (poprzez dzienniczek, dziennik elektroniczny, wiadomość e-mail) i zaprosić ich na spotkania, na których będą oni mieli możliwość:

- ♦ zapoznania się z dokumentem;
- ♦ wyjaśnienia niejasności, trudnych sformułowań;
- ♦ wysłuchania zaleceń do realizacji w domu lub poza szkołą;
- ♦ przedstawienia nauczycielom swoich sugestii dotyczących pracy i funkcjonowania ich dziecka;
- ♦ zadawania pytań, wyrażenia swoich wątpliwości.

Dokumentowanie pracy nauczyciela wspomagającego, zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych

Każdy nauczyciel przedmiotu jest zobowiązany do uzupełniania tematów prowadzonych zajęć w dzienniku lekcyjnym danej klasy. Nauczyciel wspomagający potwierdza swoją obecność na tych samych lekcjach np. podpisem w tym samym dzienniku. Wszystkie zajęcia specjalistyczne są dokumentowane w oddzielnych dziennikach, które zawierają informacje o uczniu (dane), krótki program zajęć (pełny program może być załącznikiem do IPET-u), ilość zrealizowanych godzin oraz tematy poszczególnych zajęć. Dzienniki przechowywane są w szkole, w miejscu do tego wyznaczonym. Wszystkie dodatkowe dokumenty dotyczące ucznia (orzeczenie, IPET, załączniki) przechowywane są w miejscu do tego przeznaczonym, tworząc tzw. teczkę ucznia. Wymienione dokumenty zawierają dane wrażliwe, dlatego osoby postronne nie mogą mieć do nich dostępu.

Część 3

Nauczycielu dasz radę!

1. Rozwijanie kluczowych umiejętności – Maja Kłoda

Aby efektywnie wspomagać rozwój dziecka z ZA powinniśmy – oprócz celów edukacyjnych – uwzględnić w naszym planie pracę nad tzw. umiejętnościami kluczowymi. Jakie to umiejętności? Dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu główne obszary wymagające wsparcia to: nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych oraz skuteczne komunikowanie się.

**Ważne:**

Nie jest prawdą, że osoby z zespołem Aspergera nie chcą czy nie potrzebują kontaktów społecznych. To, że niektóre dzieci do nich nie dążą, nie jest związane z brakiem potrzeby, a raczej z brakiem umiejętności – dziecko nie potrafi w adekwatny sposób nawiązywać relacji, nie umie ich podtrzymać. Każdy z nas unika tego, co jest dla niego trudne – uczniowie z ZA również.

Warto pamiętać, że trudności społeczne i komunikacyjne mogą manifestować się zarówno jako deficyty (np. brak umiejętności nawiązywania kontaktu), jaki i nadmiary (np. uporczywe monologi na ulubione tematy). Niektóre dzieci z ZA wydają się być bardzo towarzyskie, chętnie inicjują kontakty, aktywnie dążą do udziału we wspólnych zabawach i rozmowach – jednak często brakuje w nich wzajemności, naprzemienności, a uczniowie ci są odbierani przez innych jako „męczący” czy wręcz „napastliwi”.

Zarówno deficyty, jak i nadmiary w sferze społeczno-komunikacyjnej powinny podlegać oddziaływaniom terapeutyczno-edukacyjnym. Kluczowe jest zrozumienie, że bez odpowiedniego wsparcia i regularnego treningu kompetencje społeczno-emojonalne i komunikacyjne nie rozwiną się samoistnie, nie przyjdą z wiekiem, dziecko z trudności nie wyrośnie. Wręcz przeciwnie – problemy mają tendencję do pogłębiania i nawarstwiania się, co może prowadzić do wtórnych zaburzeń psychicznych, takich jak depresja czy zaburzenia lękowe (patrz: rozdział „Dziecko z ZA – poznajmy się”).

Strategie rozwijania umiejętności komunikacyjnych

Dzieci z zespołem Aspergera nie wykazują klinicznie istotnych opóźnień w rozwoju mowy. Większość z nich posiada adekwatny do wieku zasób słownictwa, potrafi budować złożone wypowiedzi i poprawnie stosuje reguły gramatyczne. To, że dziecko mówi w sposób poprawny i zrozumiały, nie oznacza jednak, że potrafi efektywnie się komunikować! Uczeń z ZA często nie umie wykorzystać swoich umiejętności językowych do budowania i regulowania kontaktów społecznych. W pracy edukacyjno-terapeutycznej będziemy dążyć do tego, by sposób komunikowania się dziecka był jak najbardziej funkcjonalny.

Dziecko porozumiewa się funkcjonalnie, jeśli:

- ♦ potrafi komunikować się w różnych celach (zgłasza potrzeby; prosi o pomoc; wyraża myśli, uczucia, opinie; zadaje pytania i na nie odpowiada; podejmuje dialog; potwierdza, gdy czegoś chce, zaprzecza, jeśli nie chce);
- ♦ rozumie wypowiedzi innych osób i reaguje na nie;
- ♦ korzysta z niewerbalnych środków komunikacji, takich jak mimika, gesty, postawa ciała – dostrzega je, rozumie ich znaczenie i samo je stosuje;
- ♦ potrafi kierować swoje wypowiedzi do konkretnej osoby (nie mówi „w przestrzeń”);
- ♦ mowa jest wyraźna, osoby obce mogą zrozumieć dziecko;
- ♦ wypowiedzi są adekwatne (odnoszą się do danej sytuacji, przedmiotu rozmowy) i akceptowalne (nie naruszają zasad współżycia społecznego).



Ważne:

Aby skutecznie się komunikować, dziecko powinno przyjmować zarówno rolę odbiorcy (reagować na komunikaty), jak i nadawcy (spontanicznie, samodzielnie rozpocząć interakcję). Jeśli dziecko potrafi odpowiadać na pytania, potwierdzać/zaprzeczać, dokonywać wyboru z kilku opcji, ale nie odzywa się niepytane, nie potrafi rozpocząć rozmowy, nie zgłasza spontanicznie swoich potrzeb – oznacza to, że nie potrafi porozumiewać się skutecznie i wymaga wsparcia.

Jak wspierać umiejętności porozumiewania się dziecka z ZA? – 10 ważnych zasad:

1. Modeluj poprawne wypowiedzi – mów do ucznia **pełnymi, wyraźnymi zdaniami**.
2. Moduluj głos, **podkreślaj kluczowe elementy** komunikatu – monotonny, „płaski” ton sprawi, że dziecko szybciej straci koncentrację. Dbaj o odpowiednie tempo wypowiedzi – oddzielaj słowa, wyraźnie akcentuj koniec zdania.
3. Dbaj o to, by Twoje **komunikaty** były **proste, zwięzłe i jednoznaczne** (np.: „Usiądź na swoim krześle!” zamiast: „Tyle razy cię prosiłam i powtarzałam, że w czasie lekcji się nie chodzi po klasie, bo to przeszkadza.”).
4. Jeśli kierujesz komunikat bezpośrednio do dziecka, stań **w bliskiej odległości**, dbaj by Twoja **twarz** była **na poziomie twarzy dziecka**.
5. **Używaj słownictwa dostosowanego do poziomu rozumienia** dziecka: wybieraj słowa znane, konkretne, precyzyjne (np.: „Wyjmijcie pędzle i farby!” zamiast: „Przyszykujcie swoje przybory plastyczne!”).
6. **Dawaj dziecku czas na przetworzenie komunikatu**. Niektóre dzieci potrzebują kilku, inne kilkunastu sekund, aby zareagować na polecenie czy komentarz. **Unikaj wielokrotnego, szybkiego powtarzania polecenia**. Jeśli uczeń nie reaguje – zwróć na siebie jego uwagę (np. dotknij ramienia) i wtedy wolno, wyraźnie powtórz komunikat.
7. Upewnij się, czy dziecko rozumie, co zostało powiedziane – poproś, by określiło swoimi słowami, co ma teraz zrobić. Nie proś o powtórzenie komunikatu – uczeń może bardzo dobrze odtworzyć słowa, które usłyszał, ale nie jest to równoznaczne ze zrozumieniem ich.
8. Pamiętaj, że **ironia, sarkazm, metafory mogą być** dla twojego ucznia niezrozumiałe, będą **traktowane dosłownie** (Mówiąc do ucznia, który – zamiast wykonywać obliczenia – rysuje: „Ależ rysuj sobie, zadanie poczeka!”, ryzykujemy, że potraktuje to jako przyzwolenie i... będzie rysował dalej).

9. **Wyjaśnij** uczniowi dokładnie, **co oznacza „słuchać kogoś”** – rozbij umiejętność na mniejsze elementy. Uważne słuchanie to np.:
 - ♦ bycie cicho, kiedy ktoś mówi,
 - ♦ zwrócenie twarzy i ciała w stronę osoby, która mówi,
 - ♦ trzymanie rąk i nóg przy sobie w czasie rozmowy.
10. Pamiętaj, że dla dziecka z ZA bardzo istotnym **kanałem komunikacji jest wzrok**. Staraj się **wspomagać swoje wypowiedzi wizualnie** – przyciągnie to uwagę dziecka i pozwoli mu dłużej zachować koncentrację. W tym celu możesz wykorzystać:
 - ♦ wyrazistą ekspresję (żywa mimika, wyrazisty ton głosu, odpowiednia postawa ciała);
 - ♦ gesty naturalne (inscenizacja);
 - ♦ przedmioty/rekwizyty związane z danym tematem, aktywnością;
 - ♦ fotografie, symbole, rysunki;
 - ♦ filmy, prezentacje multimedialne.

Omawiając np. temat wakacji, możesz pokazać uczniom zdjęcia plaży, gór, jeziora; przynieść rekwizyty takie jak: koło do pływania, wiaderko, plecak; przećwiczyć z klasą pakowanie walizki; wyświetlić film o zasadach zachowania się nad wodą itd.



Ważne:

Niektóre dzieci z ZA (szczególnie z towarzyszącym ADHD) lepiej się koncentrują i uważniej słuchają, gdy mogą się poruszać – warto na to pozwolić, jeśli nie zaburza to toku lekcji i nie przeszkadza innym (np. dziecko może ścisnąć w dłoni gumkę bądź stać w ławce zamiast siedzieć).

Dla większości dzieci z ZA wyjątkowe wyzwanie stanowi swobodna rozmowa – jest to bowiem sytuacja niezwykle dynamiczna, wymagająca elastyczności, uważnego obserwowania i słuchania partnera. Najbardziej skuteczną strategią rozwijania umiejętności rozmowy jest... rozmawianie! Dziecko powinno wielokrotnie w ciągu dnia mieć okazję do wymiany myśli, komentarzy, zadawania pytań i odpowiadania na nie. Pomocne może okazać się wykorzystanie tzw. skryptów – prostych scenariuszy rozmów, które podpowiedzą uczniowi, co może w danej sytuacji powiedzieć/odpowiedzieć i w jakiej kolejności (inspiracje znajdziesz w „Dodatkowych materiałach”).

Kluczowe jest uczenie dziecka, że **rozmowa stanowi wymianę** myśli i biorą w niej udział **naprzemiennie dwie osoby**, a każda z osób odnosi się do tego, co usłyszała od rozmówcy. Umiejętność tę można wykształcić przez bieżące wspieranie ucznia w prowadzeniu rozmów z innymi (modelowanie komunikatów, podpowiadanie, co może powiedzieć i w którym momencie) bądź uczenie konwersacji i skryptów rozmów „na sucho” (podczas zajęć indywidualnych lub w parze), a następnie tworzenie okazji do wykorzystania umiejętności w obrębie klasy.

Skuteczne komunikowanie się – o czym jeszcze warto pamiętać?

Rozwijanie słownictwa

Aby dziecko skutecznie używało słów do porozumiewania się, powinniśmy pokazywać mu, że:

- ♦ każdy obiekt, osoba, aktywność ma swoją nazwę;
- ♦ można używać różnych słów na określenie tego samego zjawiska czy przedmiotu (np. miejsce pracy ucznia to zarówno „ławka”, jak i „stolik” czy „biurko”);
- ♦ słowa mogą mieć różne znaczenie w zależności od kontekstu (np. „bokser” – rasa psa i „bokser” – sportowiec);
- ♦ słowa, które dziecko zna, mogą być używane w różnych funkcjach (np. „piłka” – mogę o nią prosić; mogę pytać, gdzie jest; mogę komentować, że ktoś ją przyniósł itd.).

Adekwatny język

Warto pamiętać, że dla rozwoju społecznego bardzo istotne jest opanowanie języka potocznego, adekwatnego do wieku dziecka. Należy uczyć różnic w sposobie zwracania się do dorosłych i do rówieśników, ale nie kłaść nacisku na „elegancję” wypowiedzi, nie piętnować wyrażen slangowych, młodzieżowych. W przeciwnym wypadku mowa stanie się nadmiernie usztywniona, sztuczna i dziecko będzie komunikować się ze wszystkimi jak z osobą dorosłą – narażając się na śmieszność. Dzieci nie witają się między sobą, mówiąc „Dzień dobry” i podając rękę, ani nie proszą o pożyczenie książki słowami: „Czy mógłbym skorzystać z Twojego podręcznika?”.

Echolalie

Niektóre dzieci z zespołem Aspergera prezentują tzw. echolalie – czyli dokładne powtórzenia zasłyszanych słów i/lub zwrotów. Echolalie mogą mieć charakter natychmiastowy (np. dziecko zapytane „Chcesz ziemniaki?” odpowiada „Chcesz ziemniaki?”) lub odroczone (np. dziecko w szkole powtarza teksty z bajki, którą oglądało kilka dni temu w kinie).

Niektóre dzieci mogą prezentować nasilone echolalie (bezpośrednie i/lub odroczone) w sytuacji podwyższonego stresu (np. niezapowiedzianej zmiany planów czy nadmiaru stymulacji sensorycznej) – echolalie mogą stanowić wtedy sygnał, że dziecko potrzebuje wyciszenia, odpoczynku.



Ważne:

Powtarzanie skomplikowanych słów lub złożonych zdań, nie oznacza, że dziecko je rozumie i że będzie ich używać do komunikacji. Można to zjawisko porównać do sytuacji, kiedy osoba nie znająca angielskiego śpiewa piosenkę w tym języku – chociaż umie dokładnie powtórzyć brzmienie dźwięków, treść piosenki pozostaje dla niej niezrozumiała.

Echolalie nie zawsze są „bezsensownym powtarzaniem”!

Często dzieci faktycznie nie kierują słów do konkretnej osoby i nie przekazują za ich pomocą żadnej znaczącej treści. Czasem jednak echolalie służą zakomunikowaniu swoich potrzeb (np. uczeń, powtarzając pytanie, potwierdza, że czegoś chce lub powtarzając tekst reklamy wody, zgłasza pragnienie).

Wspomaganie komunikacji

Mimo prawidłowego rozwoju językowego część dzieci z ZA może mieć bardzo duże trudności z wykorzystaniem swoich umiejętności w czasie kontaktów z innymi osobami. Jeśli mimo systematycznej pracy terapeutycznej skuteczne porozumiewanie się z dzieckiem jest zakłócone, warto rozważyć skorzystanie z metod tzw. komunikacji wspomagającej i alternatywnej – AAC (*Augmentative and Alternative Communication*). Narzędzia i techniki AAC pozwolą wspierać rozwój umiejętności rozumienia, a także uczyć społecznego wykorzystania języka (więcej informacji na ten temat znajdziesz w „Dodatkowych materiałach”).

Strategie rozwijania umiejętności społecznych

Większość dzieci z zespołem Aspergera chce być częścią społeczności klasowej i szkolnej, dlatego podejmuje – mniej lub bardziej udane – próby kontaktów z rówieśnikami. Co stanowi w tych kontaktach największą barierę? Rozumienie i elastyczne stosowanie tzw. niepisanych zasad życia społecznego. Część z nich jest intuicyjna, części uczymy się przez obserwację i naśladowanie – większość uczniów po prostu wie, że w czasie rozmowy trzeba nie tylko odpowiadać na pytania, ale też je zadawać, albo że, przebiegając się na lekcję WF, nie zdejmuje się bielizny. Dziecko z ZA może tego nie wiedzieć. Może też znać pewne zasady, ale stosować je w sposób zbyt dosłowny, schematyczny – np.: jeśli w klasie panuje zasada, że na lekcji nie jemy – uczeń może mieć opory przed próbowaniem produktów na zajęciach kulinarnych; jeśli ustaliliśmy, że każdy siedzi na swoim krześle – dziecko może denerwować się, kiedy w czasie przerwy kolega pod jego nieobecność usiądzie na jego miejscu.

Niedostrzeganie i brak zrozumienia niepisanych zasad powoduje, że zachowania dziecka z ZA często są nieadekwatne, wydają się być dziwaczne lub wręcz prowokacyjne. Tymczasem kryje się za nimi nieumiejętność elastycznego dostosowania się do oczekiwań otoczenia, a często też brak wiedzy na temat tego, jak w danej sytuacji można byłoby się zachować.



Ważne:

Uczeń z zespołem Aspergera powinien nabywać nie tylko wiedzę o regułach życia społecznego, ale też umiejętność ich zastosowania. To, że dziecko wie, jak się poprawnie zachować, nie oznacza, że faktycznie robi to, kiedy będzie trzeba. Kluczem do sukcesu jest praktyka – codzienne, regularne ćwiczenie umiejętności.

Jak wspierać umiejętności społeczne dziecka z ZA? – 10 ważnych zasad:

1. Pamiętaj, że szkoła dostosowuje się do potrzeb ucznia, ale uczeń również dostosowuje się do realiów życia w placówce – **nie zwalniaj dziecka z ćwiczenia umiejętności społecznych tylko dlatego, że ma zespół Aspergera!** Nie tłumacz go przed innymi uczniami: „On tego nie rozumie”, „Ona tak ma i dajcie jej spokój” – to budzi w rówieśnikach poczucie niesprawiedliwości, a z dziecka z ZA zdejmuje odpowiedzialność za własne zachowania.
2. **Pracuj** nad umiejętnościami społecznymi **z całą klasą** – buduj atmosferę akceptacji, zrozumienia i wzajemnego wsparcia (patrz: rozdział „A co z rówieśnikami?”). Pokazuj uczniom, że każdy z nich ma zarówno mocne strony, jak i słabsze, nad którymi może pracować. Nie ośmieszaj i nie poniżaj dziecka z ZA

publicznymi uwagami na temat jego społecznych deficytów („Tylko Ty potrafisz zadawać takie dziwne pytania...”, „U Ciebie w domu też tak sobie krzyczycie do ucha?”).

3. To co większości z nas wydaje się intuicyjne i zrozumiałe samo przez się, dla dziecka z zespołem Aspergera takie być nie musi. Dlatego **analizuj umiejętności społeczne, rozbijaj je na kroki/etapy**: co to znaczy: „być grzecznym”, „słuchać uważnie”, „zachowywać się kulturalnie”? Co masz na myśli, mówiąc: „poproś ładnie”, „poczekaj spokojnie”, „idź normalnie” – co dziecko dokładnie powinno zrobić? Wydając polecenie, ustalając nową zasadę, upewnij się, że precyzyjnie określiłeś, **jakie konkretnie zachowanie jest pożądane**.
4. Każda osoba z otoczenia (dorosły i rówieśnik) może stanowić dla ucznia z ZA **model właściwego zachowania** – dbaj o to, by dzieci w klasie przestrzegały ustalonych zasad i sam się do nich stosuj (więcej o tworzeniu i egzekwowaniu zasad: w rozdziale „A co z rówieśnikami?”).
5. Traktuj ucznia jako pełnoprawnego członka społeczności szkolnej – **umożliwiaj mu udział** we wszystkich ważnych wydarzeniach (wycieczki, konkursy, festyny itd.). Umożliwiaj – nie wymagaj. Staraj się udzielić minimalnego koniecznego wsparcia, by dziecko było w stanie uczestniczyć w pozalekcyjnym życiu szkoły. Nie uzależniaj udziału ucznia w wycieczkach, imprezach od stałej obecności jego rodzica/opiekuna – to niesprawiedliwe i stygmatyzujące.
6. Pamiętaj, że dziecko z ZA wobec konieczności podjęcia kontaktów społecznych może przeżywać silny stres – dostosowuj wymagania do umiejętności, **pomagaj** dziecku **obniżyć napięcie**. Nie zniechęcaj się porażkami – im więcej razy spróbujecie z dzieckiem stawić czoła danej sytuacji społecznej, tym większa będzie szansa na sukces!
7. **Nie nalegaj na kontakt wzrokowy!** Dla dzieci z ZA patrzenie w oczy bywa męczące, czasem wręcz nieprzyjemne – wystarczy, że uczeń jest skierowany twarzą i ciałem w stronę osoby, z którą rozmawia. Chodzi o to, aby uczeń umiał wykorzystać informacje przekazywane za pomocą mimiki, a nie tylko „patrzył w oczy”.
8. Ważnym zasobem w pracy nad umiejętnościami społecznymi są **zainteresowania, talenty, mocne strony** dziecka. Szukaj ich i twórz okazje do ich rozwijania i prezentowania na forum klasy/szkoły. Twój uczeń z ZA interesuje się astronomią? Niech pomoże zorganizować wycieczkę do planetarium. Uczennica jest mistrzynią origami? Poświęćcie jedno zajęcia plastyczne na naukę składania papieru. Dziecko zna na pamięć wszystkie modele pociągów od 1900 roku? Może Muzeum Kolejnictwa organizuje właśnie konkurs dla uczniów?
9. Pamiętaj, że umiejętności zdobyte na zajęciach indywidualnych trzeba w zaplanowany i systematyczny sposób **przenosić na warunki grupowe**. Warto uzgodnić ze specjalistami (psychologiem, pedagogiem) strategię rozwijania danej umiejętności w codziennych kontaktach z rówieśnikami i tworzyć ku temu różnorodne okazje (np. zajęcia ze specjalistą w parach, praca grupowa na lekcji w trójkach, gry na lekcjach WF w 5-osobowych zespołach itp.). Ostatecznym celem treningu społecznego jest **niezależne, elastyczne radzenie sobie w dynamicznych interakcjach** – nie da się tego nauczyć w gabinecie psychologa nad kartą pracy.
10. Bądź świadomy, że czas niezorganizowany (przerwa, swobodna zabawa, pobyt na świetlicy) – to dla dziecka z ZA bardzo trudny moment. Wykorzystaj **techniki**

strukturyzacji, by ułatwić dziecku samodzielne organizowanie sobie czasu wolnego (patrz rozdziały: „Zanim dziecko przyjdzie do placówki...” i „Jak uczyć? Jak oceniać?”).

Rozwijanie umiejętności społecznych – o czym jeszcze warto pamiętać?

Wyznaczanie priorytetów

Nie ma dwojga takich samych uczniów z ZA – z każdym z nich będziemy pracować nad innymi umiejętnościami społecznymi. Warto wiedzieć jednak o sferach, które u większości dzieci wymagają szczególnej uwagi i wsparcia. Są to:

- ♦ umiejętność czekania na swoją kolej;
- ♦ naprzemienność/zamiana ról (np. w czasie zabaw w kole, gier planszowych);
- ♦ przechodzenie od jednej aktywności do kolejnej (np. zakończenie przerwy i przejście na lekcję bądź rozpoczęcie następnego zadania w czasie pracy z książką);
- ♦ inicjowanie/rozpoczynanie interakcji z drugą osobą (np. proszenie o pomoc, dołączanie do trwającej zabawy);
- ♦ monitorowanie własnej pracy, doprowadzanie zadania do końca;
- ♦ naprzemienna rozmowa, zmiana tematu w rozmowie;
- ♦ elastyczne stosowanie reguł (np. głośne śpiewanie „Sto lat”, gdy ktoś ma urodziny, mimo iż w klasie obowiązuje zasada, że w trakcie lekcji zachowujemy się cicho);
- ♦ utrzymywanie adekwatnego dystansu społecznego (np. kolegę możemy klepać w ramię – nauczyciela nie; mamy siadamy na kolanach – koleżance nie itd.);
- ♦ reagowanie na odmowę, krytykę, porażkę (np. przegraną w grze, gorszą ocenę);
- ♦ samokontrola, rozpoznawanie swoich stanów i uczuć oraz ich akceptowalne wyrażanie.

Konkretne strategie pracy nad wymienionymi powyżej umiejętnościami znajdziesz w materiałach dodatkowych. Warto korzystać w tym zakresie ze wsparcia psychologa/pedagoga szkolnego i wspólnie uzgadniać, jaką kompetencję i w jaki sposób aktualnie rozwijamy.

Tajemniczy świat emocji

Większość dzieci z ZA ma spore trudności z rozpoznawaniem i nazywaniem emocji własnych oraz innych osób, a także z przyjmowaniem perspektywy drugiej osoby (patrz: rozdział „Dziecko z ZA – poznajmy się”). Wszystkie dzieci w wieku wczesnoszkolnym dopiero zdobywają kompetencje w tym zakresie – warto, abyś stał się ich przewodnikiem po skomplikowanym świecie uczuć. Jak to zrobić?

- ♦ Nazywaj uczucia i stany (zarówno uczniów, jak i swoje) w momencie, kiedy są widoczne – np. „Widzę, że jesteście smutni – pan od WF nie pozwolił Wam grać w piłkę?”, „Mam dziś urodziny i jestem bardzo wesoła – to miły dzień”.
- ♦ Rozmawiaj z uczniami o tym, jakie emocje można odczuwać w różnych sytuacjach – wyjaśniaj, że ludzie różnią się między sobą tym, jakich emocji doświadczają i z jaką siłą.
- ♦ Pokazuj, że odczuwanie zróżnicowanych emocji jest zupełnie naturalne – nie ma nic złego w tym, że ktoś jest wściekły czy bardzo smutny. Ważna jest

umiejętność wyrażania swoich uczuć w taki sposób, by nie wyrządzać krzywdy sobie lub innym.

- ♦ Analizuj wspólnie z dziećmi, jak zachowuje się nasze ciało, gdy odczuwamy daną emocję: po czym możemy poznać, że czujemy radość, gniew, strach.

Kształtowanie tożsamości

Pamiętaj, że umiejętności społeczne to nie tylko nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni oraz znajomość norm zachowania. To także kształtowanie własnej tożsamości i pozytywnej samooceny. Warto pamiętać, że dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym osoby dorosłe (rodzice, nauczyciele) stanowią autorytet – to, co Ty myślisz i w jaki sposób mówisz o dziecku i do niego, staje się fundamentem jego obrazu siebie w przyszłości. Bądź tego świadomy.

Podsumowanie

1. Umiejętności edukacyjne to nie wszystko! Uczeń z ZA, aby harmonijnie się rozwijać, wymaga również aktywnej pracy nad kompetencjami społecznymi i komunikacyjnymi.
2. Unikanie kontaktów społecznych, preferowanie samotnego spędzania czasu nie oznacza, że uczeń „nie chce”, „nie potrzebuje” relacji z innymi osobami. Oznacza to, że interakcje są dla niego trudne i by móc je nawiązać, potrzebuje wsparcia.
3. Pamiętaj, że skuteczne komunikowanie się to nie tylko rozumienie i wykonywanie poleceń, ale także zgłaszanie swoich potrzeb, formułowanie myśli, opinii, prowadzenie naprzemiennego dialogu – korzystanie z umiejętności językowych do budowania i regulowania kontaktów społecznych.
4. Umiejętności komunikacyjne ucznia możesz wspierać poprzez:
 - ♦ stosowanie konkretnych, zwięzłych, jednoznacznych komunikatów;
 - ♦ kierowanie się bezpośrednio do ucznia i dawanie czasu na przetworzenie komunikatu;
 - ♦ korzystanie z pomocy wizualnych;
 - ♦ tworzenie licznych okazji do rozmów z innymi – praktyka czyni mistrza!
5. Nie zakładaj, że uczeń z ZA „powinien wiedzieć”, jak w danej sytuacji się zachować. Ucz zasad współżycia społecznego: czytelnie je wyjaśniaj i pozwól dziecku ćwiczyć! Znajomość reguł, wiedza „co należy zrobić” nie oznacza automatycznie, że dziecko będzie umiało zachowywać się adekwatnie.
6. Umiejętności społeczne ucznia możesz wspierać poprzez:
 - ♦ modelowanie adekwatnych zachowań;
 - ♦ precyzyjnie wyjaśnianie zasad i reguł życia społecznego – wskazywanie, jakie konkretnie zachowania są pożądane;
 - ♦ umożliwianie uczniowi ćwiczenia umiejętności w praktyce – zaczynając od kameralnych, bezpiecznych warunków i intensywnego wsparcia, stopniowo włączając dziecko w większą grupę i wycofując pomoc;
 - ♦ rozwijanie talentów, zainteresowań, mocnych stron dziecka i pokazywanie ich innym.
7. Bądź cierpliwy! Nauka harmonijnego funkcjonowania w społeczeństwie to praca na całe życie. Nie tylko dla Twojego ucznia z ZA – dla nas wszystkich...

Materiały dodatkowe

Książki:

- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2013), *Uczę się rozumieć innych. Patrzenie i wskazywanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2013), *Uczę się rozumieć innych. Emocje i gesty*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2014), *Uczę się rozumieć innych. Mówienie i myślenie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cotugno A.J., (2009), *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Goldstein A.P., McGinnis E., (2001), *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji KARAN.
- Goldstein A.P., McGinnis E., (2003), *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Warszawa: Instytut Amity.
- Gray C., White A.L., (2005), *Ja i mój świat – historyjki społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Grey C., (2014), *Nowe historyjki społeczne. Ponad 150 historyjek, które uczą umiejętności społecznych, dzieci z autyzmem, zespołem Aspergera i ich rówieśników*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., (2011), *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu?*, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., (2012), *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu? Zeszyt ćwiczeń dla nauczycieli i rodziców*, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Kaczmarek B.B., Wojciechowska A., (2015), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maniecka M., (2016), *Pokaż mi mój mały świat. Historyjki obrazkowe dla dzieci z autyzmem, opóźnionym rozwojem mowy i niedosłuchem*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mannix D., (2014), *Kształtowanie umiejętności społecznych u dzieci z trudnościami wychowawczymi*. Gliwice: Wydawnictwo CTB.
- Pulchny-Wrona M., Wolińska-Chlebosz A., (2009), *Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem*, Kraków: Wydawnictwo JAK przy współudziale KTA o/Kraków.
- Tomaszewska J., Kołyszko W., (2009), *Garść radości, szczypta złości. Mnóstwo zabawnych ćwiczeń z uczuciami*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Varughese T., (2013), *Wskazówki społeczne dla dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych i zaburzeń pokrewnych*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.

Strony internetowe:

Komunikacja wspomagająca i alternatywna (AAC) – Stowarzyszenie Mówić bez Słów:
<http://www.aac.org.pl/> [dostęp: 26 listopada 2016].

Pomoce wizualne do nauki umiejętności społecznych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: <http://autismteachingstrategies.com/polski-2/> [dostęp: 26 listopada 2016].

Inspiracje:

Wpisz w wyszukiwarkę internetową hasła:

- » *autism asperger + social scripts*,
 - » *autism/asperger + social stories*,
- następnie wejdź w „grafikę” – być może zobaczysz rozwiązania, które będziesz mógł wykorzystać w pracy ze swoim uczniem/uczniemi.

2. A co z rówieśnikami? – Anna Pyzikiewicz

Uczeń z ZA pojawia się po raz pierwszy w nowej klasie. Wokół niego są nowe twarze, nowe przedmioty, nowe miejsca... Wszystko, co nowe i nieznane, wcale nie zaciekawia, tylko burzy spokój i poczucie bezpieczeństwa. I jeszcze mama, która zaraz zniknie... Małe dziecko z ZA nie posiada żadnych naturalnych mechanizmów, które pomogłyby mu w poznawaniu nowych kolegów. Nie wie, co powiedzieć, nie wie, jak się zachować, nie podejmuje jakiegokolwiek inicjatywy w celu nawiązania znajomości. Bardzo ważne jest, aby, przy właściwym wsparciu nauczycieli, grupa rówieśnicza potrafiła otworzyć się na nowego kolegę. Pokazać, gdzie jest szafka na ubrania, gdzie półka na kredki, którędy dojść do toalety itd. Może kolegę z ZA trzeba będzie poinstruować, „gdzie czytamy”, bo się zgubił w tekście. Może potrzebuje, aby przypomnieć mu, które teraz robimy ćwiczenie. Może trzeba mu wskazać, gdzie jest kącik, w którym może się wyciszyć, bo z jakiegoś powodu czuje się zaniepokojony.

W każdym zespole klasowym spotykają się przeróżne osobowości i indywidualności. Od dorosłych zależy, czy dzieci będą chciały poznawać podobieństwa i różnice między sobą. Czy będą potrafiły je akceptować i szanować. Celem pracy nauczycieli i całej grupy jest budowanie takiego klimatu społecznego, który pozwoli minimalizować prawdopodobieństwo, że dziecko z ZA będzie wyizolowane lub narażone na doświadczanie przemocy ze strony rówieśników.

Badania pokazują, iż dzieci i młodzież z zespołem Aspergera:

- ♦ częściej stają się ofiarami przemocy rówieśniczej oraz wykluczenia (bycia ignorowanym);
- ♦ w ciągu dnia angażują się w mniej interakcji społecznych niż rówieśnicy (zarówno w szkole, jak i poza nią);
- ♦ częściej spędzają czas w miejscach dozorowanych przez dorosłych;
- ♦ posiadają mniej kolegów/przyjaciół i deklarują większą liczbę osób, „które ich nie lubią”;
- ♦ z niższą częstotliwością uczestniczą w aktywnościach społecznych (wyjścia, wycieczki, urodziny, spotkania „po szkole”);
- ♦ częściej sygnalizują poczucie samotności i niższą jakość relacji przyjacielskich;
- ♦ częściej niż rówieśnicy sygnalizują niską samoocenę oraz wysoki poziom stresu.

**Ważne:**

Bycie ofiarą przemocy i marginalizowanie przez grupę to czynniki zwiększające ryzyko odmowy chodzenia do szkoły.

Nie możemy skupiać się wyłącznie na tym, że klasa ma się dostosować – sam uczeń także musi pracować nad tym, aby został przyjęty przez grupę rówieśniczą. Jest to praca dwukierunkowa (tak, aby obie strony mogły spotkać się w połowie drogi).

Zasady obowiązujące w klasie

Bardzo ważne jest, aby wychowawca wraz z dziećmi opracował regulamin/kontrakt dla swojej klasy. Nie może on zawierać zbyt wielu punktów, optymalnie 4–10 (im młodsze dzieci, tym mniej punktów). Reguły powinny być sformułowane w pozytywny sposób i odnosić się do konkretnych działań. Opracowujemy je wraz z dziećmi, używając prostego, niedwuznacznego języka. Pytamy dzieci, co jest dla nich ważne. Uświadamiamy, że opracowanie tych zasad, a później wspólne ich przestrzeganie pozwoli nam bezpiecznie i spokojnie bawić się i uczyć.

Po co wprowadzamy zasady?

- ♦ Wprowadzanie zasad wyznacza granicę pomiędzy zachowaniami przez nas akceptowanymi, sferą, w której dziecko może eksperymentować i uczyć się nowego sposobu postępowania, a zachowaniami, na które nie możemy się zgodzić.
- ♦ Umiejętne wprowadzanie zasad, choć częściowo ogranicza swobodę dziecka, daje mu też poczucie bezpieczeństwa.

Dziecko przyswaja sobie zasady zachowania i współżycia społecznego poprzez obserwację otoczenia – czasami jednak ten sposób nie wystarczy. Często dziecko nie jest w stanie opanować obowiązujących zasad, gdyż:

- ♦ dorośli sami ich nie przestrzegają!
- ♦ dorośli w sposób niekonsekwentny egzekwują przestrzeganie zasad przez dziecko (zależnie od ilości czasu, nastroju, poziomu stresu) – co zachęca dzieci do regularnego testowania, na co pozwalają nauczyciele,
- ♦ dorośli, formułując zasady, posługują się ogólnikami, które dla dzieci mogą być niejasne (np. „W naszej klasie szanujemy porządek!”, „Zachowujemy się kulturalnie!” itp.).

Zasady tworzenia kontraktu:

- ♦ Każda zasada powinna zawierać **konkretną i jasną informację**, jak należy się zachowywać (np. „Zadania wykonujemy, siedząc w ławce!”).
- ♦ Zasady **formułujemy zwięźle** – im mniej słów, tym łatwiej zapamiętać.
- ♦ Zasady **formułujemy pozytywnie** – wskazujemy, co należy robić, a nie czego nie należy robić (np. „Mówimy spokojnym głosem!” – zamiast „Nie krzyczmy!”).
- ♦ Zasady **wprowadzamy pojedynczo**.
- ♦ Zasady warto utrwalić **w formie obrazkowej i/lub pisemnej**.
- ♦ **System zasad jest dynamiczny** – modyfikujemy zasady i ustalamy nowe, dopasowując je do aktualnej sytuacji w klasie.
- ♦ Zasady **obowiązują wszystkie osoby przebywające w klasie (także nauczycieli!)** – dzieci uczą się przez naśladowanie naszych zachowań.
- ♦ Zasady powinny być **przestrzegane zawsze** – a więc dotyczyć zachowań, co do których mamy pewność, że są jedynymi właściwymi.
- ♦ Zasady są **tworzone i akceptowane wspólnie** przez uczniów i nauczyciela – nie jest możliwe ich negocjowanie w trakcie konfliktowej sytuacji!

Przykłady zasad:

- ♦ Kiedy jedna osoba mówi, to pozostałe słuchają (precyzyjnie wyjaśniamy, co oznacza „słuchanie kogoś”).
- ♦ Jeśli chcemy coś powiedzieć, to podnosimy rękę i czekamy, aż nauczyciel udzieli nam głosu.
- ♦ Sprzątamy po sobie (śmieci wrzucamy do kosza, klocki wkładamy do pudełek, kredki do pojemników itd.)
- ♦ Używamy słów „proszę”, „dziękuję”, „przepraszam” (szczegółowo omawiamy z dziećmi, w jakich sytuacjach).

Warunkiem koniecznym do tego, aby zasady wspomagały wychowanie uczniów, są konsekwencje. Warto pamiętać, że:

- ♦ każda zasada powinna być związana z **konkretnymi konsekwencjami** – określeniem, co stanie się, gdy dziecko będzie przestrzegać zasady, a co – gdy nie będzie jej przestrzegać;
- ♦ konsekwencje powinny być **zaplanowane**, uzgadniane w czasie tworzenia zasad – nie w momencie, gdy dziecko zaczyna zasady łamać;
- ♦ konsekwencje powinny być **stałe** – niezależne od sytuacji, dziecka, nastroju i formy dorosłego.

Aby konsekwencja była skuteczna (czyli, aby wpływała na zmianę zachowania), powinna:

- ♦ nastąpić zaraz po niewłaściwym zachowaniu;
- ♦ być zaplanowana i zapowiedziana;
- ♦ być odpowiednia do skali przewinienia;
- ♦ zostać doprowadzona do końca.

Jak włączać rówieśników w uczenie dziecka z ZA przestrzegania zasad?

Sytuacja	Co robić	Czego nie robić
Jaś podczas sprzątnia rozrzuca zabawki.	Powtórz spokojnie polecenie np. „Wrzuć niebieskie klocki do niebieskiego pudełka”. Zapewnij inne dzieci, że Jaś ma także obowiązek sprzątnia klocków.	Nie pozwól innym dzieciom (dla świętego spokoju) sprzątać za Jasia. Nie dopuść, aby inne dzieci wraz z Jasiem rozrzucały klocki.
Jaś powtarza słowa wypowiedane przez innych uczniów.	Zachęć dzieci, aby Jasiowi powiedziały krótko: „Nie podoba mi się, jak po mnie powtarzasz”.	Nie dopuść, by inne dzieci przyłączyły się do papugowania. Nie dopuść do eskalacji zachowania Jasia.
Jaś przeklina.	Odwołaj się do zasad obowiązujących w klasie. Wyciągnij konsekwencje wobec Jasia. Doceń – np. pod koniec lekcji – czas, który udało mu się wytrzymać bez przeklinania.	Nie pytaj: „Dlaczego ty tak brzydko mówisz?” Nie moralizuj, nie wygłaszaj kazań – pokazujesz w ten sposób dzieciom, że Twoją uwagę można zyskać poprzez nieakceptowalne zachowanie.

Nie usprawiedliwiamy ucznia z zespołem Aspergera przed grupą, nie mówmy: „Daj spokój, on jest chory”, „Ustąp mu, bo się zdenerwuje” – to rodzi w rówieśnikach słuszne poczucie niesprawiedliwości i niechęć do dziecka z ZA.

Warto wspólnie z klasą ustalać strategie reagowania na trudne zachowania ucznia z ZA np.:

- ♦ Umawiamy się, że gdy Jaś jest zdenerwowany, dajemy mu czas na wyciszenie. Wtedy nikt do niego nie podchodzi i go nie zagaduje.
- ♦ Kiedy Jaś wymusza stanie w pierwszej parze, robimy całą klasą w tył zwrot i Jaś jest ostatni.
- ♦ Gdy Jaś po raz kolejny zaczyna opowiadać o smokach, mówimy: „Wolę porozmawiać o czymś innym” i proponujemy inny temat.

Budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i zrozumienia

Podstawą do pracy nad kształtowaniem u dzieci postawy wzajemnej akceptacji powinny być działania edukacyjne dotyczące szeroko pojętych różnic między ludźmi (w tym np. pokazanie, że niektóre osoby są niepełnosprawne i omówienie rodzajów niepełnosprawności). Na tego typu zajęcia można zaprosić pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, fundacji lub stowarzyszeń, zajmujących się edukacją włączającą/antydiskryminacyjną. Zajęcia wyłącznie na temat zespołu Aspergera nie stanowią dobrego rozwiązania, ponieważ:

- ♦ nie możemy informować innych uczniów o diagnozie, jeśli nie mamy na to zgody rodziców,
- ♦ dzieci prawdopodobnie zorientują się „o kim mowa” i mogą wykorzystać tę wiedzę do etykietowania i stygmatyzowania dziecka z ZA.

Z perspektywy dzieci w klasie najbardziej istotne jest ćwiczenie umiejętności przyjmowania punktu widzenia innych osób, skutecznego komunikowania się oraz rozwiązywania nieporozumień i konfliktów.

Warsztaty dotyczące różnorodności pt.: **„Jestem inny, jestem taki sam”**:

Ta zabawa jest pretekstem do rozmowy z dziećmi na temat tego, że jest wiele różnic i podobieństw między nimi. Dzieci poruszają się dowolnie po całej sali, w ręku mają małe karteczki i długopisy. Wykonują polecenia nauczyciela:

- ♦ Znajdź i zapisz na kartce imiona dzieci, które mają taki sam kolor oczu jak ty;
- ♦ Znajdź i zapisz imiona dzieci, które są twojego wzrostu;
- ♦ Poszukaj dzieci, które lubią jeść np. pizzę;
- ♦ Poszukaj dzieci, które nie lubią szpinaku;
- ♦ Znajdź najwyższą osobę w klasie;
- ♦ Znajdź najniższą osobę w klasie;
- ♦ Znajdź osoby, które lubią pływać;
- ♦ Znajdź osoby, które lubią chodzić po górach.

Można oczywiście wymyślać kolejne polecenia. Ważne jest, aby na zakończenie zabawy porozmawiać z dziećmi i zadać im następujące pytania:

- » Jak czuliście się w grupie dzieci podobnych do siebie? (np. wszyscy z niebieskimi oczyma);
- » Jak czułeś się, kiedy okazało się, że jesteś najwyższy w klasie?

Należy być przygotowanym na różne odpowiedzi. Niebieskoocy poczują „moc”, że stanowią tak liczną grupę. Ktoś na pewno będzie dumny, że jest najwyższy. Może się jednak zdarzyć, że ktoś będzie bardzo zmartwiony faktem, że się wyróżnia.

Integracja dzieci w klasie

Ważnym zadaniem dla każdego nauczyciela jest tworzenie w klasie ciepłej i pełnej akceptacji atmosfery. Warto znaleźć czas na to, by uczniowie mogli siebie poznawać, uczyć się współpracy, integrować się. Podane poniżej przykłady aktywności sprawdzają się w różnych sytuacjach: kiedy zaczynamy pracować z nową klasą, kiedy do klasy dołącza nowe dziecko, gdy oczyszczamy atmosferę po konflikcie.

Każdy zespół klasowy potrzebuje zajęć integracyjnych. Poniżej prezentujemy sprawdzone przykłady zabaw.

- ♦ Dzieci krążą w dowolnych kierunkach w określonej przestrzeni. Nauczyciel woła: „Stop!” i czeka, aż uczniowie zatrzymają się, a następnie formułuje polecenie: „**Podejdź do osoby**, która ma na sobie ubranie w paski i przywitaj się z nią!”. Dzieci znów krążą, nauczyciel mówi: „Stop!” i wydaje kolejne polecenie: „Podejdź do osoby, która ma długie włosy i przywitaj się!” itp. Nauczyciel wymyśla kolejne polecenia. Jeśli nauczyciel zaobserwuje, że uczeń z ZA nie podchodzi do nikogo, może wydać takie polecenie, aby inni podeszli do niego.
- ♦ Dzieci krążą w dowolnych kierunkach w określonej przestrzeni. Nauczyciel woła: „Stop!”, a następnie formułuje polecenie: „Uwaga, łączymy się w dwójki, dotykając się łokciami!”, dzieci znów krążą, nauczyciel mówi: „Stop!” i zmienia polecenie: „Łączymy się w trójki, dotykając się kolanami!”, znów krążenie i nowe polecenie: „Czwórki ramionami!”, „Piątki biodrami!”. W tej zabawie nikt nie zostaje sam, bo zawsze kogoś brakuje do stworzenia „czwórki” lub „piątki”.
- ♦ **Zabawa w kręgu**: jedna osoba wypowiada swoje imię i wykonuje dowolny gest (np. klaśnięcie), każda kolejna musi powtórzyć imię i gest sąsiada oraz dołożyć swoje imię i wybrany przez siebie gest. Bawimy się tak długo, aż ostanía osoba w kręgu powtórzy wszystkie imiona i gesty. Można podpowiadać gesty na migi. Zabawa zachęca do nawiązywania kontaktu wzrokowego, z którym uczniowie z ZA miewają problem.
- ♦ **Wspólny rysunek**: Dzielimy klasę na pięcioosobowe grupki. Każda dostaje jedną kartkę. Każde dziecko ma w ręku kredkę wybranego koloru. Na znak prowadzącego jedno dziecko zaczyna rysować coś na kartce, ale nie wyjaśnia, co rysuje. Na hasło nauczyciela: „Zmiana!” kartkę przejmuje kolejna osoba, kontynuuje rysowanie i nadal nie wyjaśnia, co rysuje. Znów hasło: „Zmiana” itd. Podczas tej zabawy nie wolno rozmawiać, ale wolno się śmiać. Możemy się bawić tak długo, aż kartka okrąży grupkę np. 3 razy. Na koniec oglądamy stworzone przez uczniów „arcydzieła”.
- ♦ **Szalone pastwisko**: Uczniowie losują karteczki (nie pokazując ich sobie nawzajem), na których jest napisane „kura” lub „pies” lub „koń” itd. Na umówiony znak dzieci zaczynają naśladować stworzenie, które wylosowali na karteczce. Obserwując innych, mają się połączyć w grupki – np. „kura do kury” itd. Jest to zabawa, przy której pojawia się dużo zamieszania i śmiechu. Trzeba uważnie obserwować innych oraz samemu zachowywać się tak, aby inni mogli cię odnaleźć.
- ♦ **Kolejka**: Uczniowie dzielą się na trzyosobowe grupki. Ustawiają się jedno za drugim w kolejce, łapiąc się za zgięte łokcie. Pierwsza i druga osoba w kolejce zamykają oczy, trzecia ma otwarte, na znak nauczyciela kolejki zaczynają się

poruszać. Trzecia osoba nie udziela werbalnych informacji, dokąd jedziemy, kieruje kolejką za pomocą własnego ciała. Należy podczas zabawy zarządzać zmianą tak, aby każdy miał okazję być pierwszy, drugi lub trzeci w kolejce. Po zabawie należy z uczniami omówić ich wrażenia: jak czuli się z zamkniętymi oczyma, czy potrafili zaufać swoim kolegom. Zabawa uczy odpowiedzialności, szczególnie trzecią osobę w kolejce, która pilnuje, aby „jej wagoniki” na nikogo nie wpadły. Uczy także rozpoznawać sygnały przekazywane przez ruch ciała.

- ♦ **Możemy to robić razem:** Uczniowie dobierają się w dwójki. Jedna osoba jest zepsutym samochodem, druga ma ją przepchać do garażu. Uczniowie dobierają się w trójki. Ustalają, kto ma urodziny i składają solenizantowi życzenia w wymyślonym języku. Dobierają się w czwórki. Ustalają, kto jest ranny, przenoszą rannego do lekarza. Zabawa wymaga szybkiej współpracy.
- ♦ **Na wesoło, „na umierająco”:** Jedna osoba wychodzi na zewnątrz. Pozostali umawiają się, co pokażą np.: wszyscy będziemy weseli, wszyscy będziemy smutni, wszyscy będziemy udawać, że umieramy. Osoba, która była nieobecna, musi odgadnąć, co pokazują pozostali. W tej zabawie doskonale można ćwiczyć rozumienie i stosowanie mowy ciała.
- ♦ **Liczmy do...:** Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel zaczyna liczyć: 1..., dowolna osoba mówi: 2... itd. Grupa liczy do nieskończoności, ale jeśli dwie osoby powiedzą równocześnie daną cyfrę, wtedy cała grupa zaczyna liczyć jeszcze raz od 1. Zabawa wymaga ogromnego skupienia i uważnego obserwowania wszystkich jej uczestników.

Zabawy integracyjne stanowią niezwykle potrzebny element w życiu każdej grupy. Należy pamiętać, aby uczyć dziecko z ZA umiejętności społecznych, które pomogą mu wejść do zespołu. Taka nauka nigdy się nie kończy. Lista umiejętności społecznych jest długa i zmienia się w zależności od wieku, potrzeb i otoczenia dziecka z ZA. (Więcej na temat kształtowania kompetencji społecznych: w rozdziale „Rozwijanie kluczowych umiejętności”).

Materiały dodatkowe

Książki:

- Böhner T., (2002), *Zabawy ułatwiające nawiązywanie kontaktów*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Charles A.A., (2010), *Krzyś jest wyjątkowy. Dla dzieci o autyzmie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Franczyk A., Krajewska K., (2012), *Zabawy i ćwiczenia na cały rok. Propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jędrzejewska-Wróbel R., (2008), *Kosmita*, Bielsko-Biała: Fundacja ING Dzieciom, dostępny on-line: www.ingdzieciom.pl/pdf/Kosmita.pdf [dostęp: 13 października 2016].
- Kossowska A., (2015), *Duże sprawy w małych głowach*, Opole: Wydawnictwo Stowarzyszenie Terapeutów Zależnych.
- Kozdroń A., (2015), *Wychowanie przez zabawę. Projekty i gry w kształtowaniu kluczowych kompetencji u dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Plummer D.M., (2011), *Jak kształtować umiejętności społeczne? Gry i zabawy grupowe dla dzieci od lat pięciu do jedenastu*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.

Vopel K., (2009), *Od stóp do głów! Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Inspiracje:

Program promocji zdrowia psychicznego dla dzieci w wieku 5–8 lat „Przyjaciele Zippiego”:

<http://www.pozytywnaeducacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie> [dostęp: 27 listopada 2017].

Materiały akcji Fundacji SYNAPSIS: „Poznaj Marię – dziewczynkę, która lubi mieć plan”: <http://synapsis.org.pl/kampanie-akcje/poznaj-marie> [dostęp: 26 listopada 2016].

3. Jak uczyć? Jak oceniać? – Anna Pyzikiewicz

Zanim przeczytasz poniższy tekst, zachęcamy do zapoznania się rozdziałem „Zanim dziecko przyjdzie do placówki”, w którym opisane zostały techniki strukturyzacji przestrzeni oraz czasu (plan dnia). Jednym z zadań nauczycieli uczących dzieci z ZA jest zapewnienie uczniom zewnętrznej struktury, organizacji i stabilności, której tym dzieciom brakuje.

Struktura zajęć

Za każdym razem, kiedy nauczyciel przygotowuje się do lekcji lub zajęć, powinien pamiętać o powtarzalnych elementach:

- ♦ na początku: powitanie, sprawdzenie listy obecności, zakreślenie kalendarza;
- ♦ na końcu: pożegnanie, podsumowanie, pochwała, galeria prac.

W organizacji czasu pomogą:

- » zegary/zegarki;
- » budziki/minutniki;
- » klepsydry;
- » timery;
- » „miejsce do czekania” (np. krzeselko przy drzwiach, na którym uczeń przebrany na lekcję WF oczekuje na pozostałe dzieci);
- » „sygnał zmiany” (np. tamburyn/dzwoneczek, którego dźwięk informuje o zakończeniu jednej aktywności i przejściu do następnej – w obrębie tej samej lekcji).

Pomoce wizualne

Wiele spośród dzieci z ZA to wzrokowcy: spojrzą – zapamiętują. Czym są pomoce wizualne?

To wszelkie wskazówki wzrokowe, które – dostarczając informacji na temat oczekiwań, aktywności – ułatwiają wykonanie zadania lub zaprezentowanie umiejętności.

Przykład:

Na dzisiejszych zajęciach będziemy czytać opowiadanie , następnie zapiszemy notatkę w zeszycie , a na zakończenie narysujemy ilustrację do przeczytanego tekstu .

Stosowanie pomocy wizualnych pozwala na:

- ♦ poprawę organizacji/strukturyzację środowiska, w którym dziecko się uczy;
- ♦ skonkretyzowanie/zwizualizowanie reguł i oczekiwań dotyczących danej sytuacji/aktywności;
- ♦ dostarczenie wskazówek/podpowiedzi/przypomnienia.

Jako pomoce wizualne możemy wykorzystać:

- ♦ przedmioty codziennego użytku;
- ♦ fotografie;
- ♦ obrazki/rysunki;
- ♦ słowa/etykiety/teksty;
- ♦ plany;
- ♦ skrypty.

Aby tworzyć pomoce wizualne, nie trzeba posiadać specjalnego programu graficznego czy drogiej bazy z symbolami – wystarczający wydaje się komputer z programami Word i Paint, a w wersji minimalistycznej – flamaster i kartki papieru. Poniżej znajdziesz adresy stron, z których bezpłatnie pobrać można grafiki przydatne do przygotowania pomocy obrazkowych.

Źródła bezpłatnych obrazków:

1. ARASAAC – www.arasaac.org [dostęp: 26 listopada 2016] Piktogramy, obrazki, zdjęcia – polskojęzyczna wyszukiwarka.
2. SCLERA SYMBOLS – www.sclera.be [dostęp: 26 listopada 2016] Baza ponad 7000 piktogramów do ściągnięcia w języku polskim: www.sclera.be/en/picto/downloads
3. VISUAL AIDS FOR LEARNING – www.visualaidsforlearning.com [dostęp: 26 listopada 2016] Kolorowe obrazki do tworzenia planów dnia, skryptów, zasad i wielu innych pomocy.
4. NASZ ELEMENTARZ – Adaptacje dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zeszyty piktogramów: <http://naszelementarz.men.gov.pl/pobierz/> [dostęp: 26 listopada 2016]
5. GOOGLE – Ta wyszukiwarka wymaga nałożenia dodatkowych filtrów, by grafika była bezpłatna.

Wpisujemy nazwę przedmiotu/czynności (najlepiej po angielsku) + *photo* (jeśli szukamy zdjęcia) lub *clipart* (jeśli szukamy rysunku).

Strój nauczyciela

Pamiętaj, że twój strój może (choć nie musi) rozpraszać ucznia z zespołem Aspergera.

Zwróć uwagę na:

- ♦ napisy na koszulce (uczeń może je ciągle czytać i rozpraszać się);
- ♦ krzykliwe wzory (uczeń skupia się na nich, a nie na treści lekcji);
- ♦ elementy biżuterii wydające odgłosy lub odbijające światło (wiszące kolczyki, naszyjniki, brzęczące bransoletki);
- ♦ intensywny zapach – np. perfum.

Nie chodzi o to, aby ze względu na obecność w klasie ucznia z zespołem Aspergera zrezygnować z wszelkich ozdób i „chodzić w worku pokutnym”. Warto jednak zwrócić uwagę na to, co rozprasza ucznia i usunąć/zminimalizować te elementy, na które mamy wpływ.

Zmiany – jak do nich przygotować?

Nie wszystko w życiu jest przewidywalne i naszym celem powinno być uczenie dziecka z zespołem Aspergera, jak radzić sobie ze zmianami. Robimy to jednak w sposób zaplanowany dopiero wtedy, kiedy dziecko poczuje się z nami w placówce bezpiecznie.

Ważne jest rozluźnianie struktury!

- ♦ „Zawsze wchodzimy do sali parami, ale dzisiaj wprowadzamy zmianę i... uwaga! – dobieramy się w trójki i wchodzimy trójkami”.
- ♦ „Zawsze przed zajęciami WF ustawiamy plecaki pod oknem, a dzisiaj... uwaga – zmiana! Ustawiamy przy ławce”.
- ♦ „Zawsze dyktando sprawdza pani, a dzisiaj... uwaga – zmiana! Zamieniamy się zeszytami w parach i sprawdzamy dyktando swojemu koledze”.

Skuteczne wydawanie poleceń

Najczęstsze błędy popełniane podczas wydawania poleceń:

- ♦ nauczyciel produkuje „szum poleceniowy”, czyli wydaje dziecku kilka lub kilkanaście poleceń naraz. Później nie może wyegzekwować ich wykonania, ponieważ sam nie pamięta, o co prosił;
- ♦ nauczyciel nie sprawdza, czy dziecko wykonało wydane polecenie;
- ♦ nauczyciel wydaje polecenia, nie upewniając się, że dziecko je rejestruje – np. będąc daleko od dziecka.

Jeśli wydajesz polecenie, a potem nie odnosisz się do efektu (nie chwalisz za jego wykonanie i nie wyciągasz konsekwencji z niewykonania), to dziecko uczy się, że Twoich poleceń nie należy traktować poważnie – ich realizowanie/nierealizowanie nie wiąże się z żadnymi następstwami.



Pamiętaj:

Nieposłuszeństwo jest zachowaniem wyuczonym!

Formułuj polecenia krótko, jednoznacznie i konkretnie:

Zamiast mówić:	Powiedz:
„Sprzątam!”	„Włóż drewniane klocki do niebieskiego pudełka!”
„Leć jak na skrzydłach!”	„Biegnij szybko!” (Unikaj metafor!)
„Później się spakujesz!”	„Spakujesz się po zapisaniu pracy domowej!”
„Ustaw się porządnie!”	„Stajemy w parach wzdłuż ściany!”
„Odłóż to!”	„Połóż książkę na moim biurku!”

Upewnij się, że uczeń usłyszał polecenie. Jeśli to konieczne – powtórz je, będąc w bezpośrednim kontakcie (blisko ucznia, twarzą w twarz).

Pochwały

Brak równowagi między pozytywnymi i negatywnymi doświadczeniami stwarza w relacji nauczyciel – dziecko poczucie ciągłego napięcia. Często uwaga nauczyciela nakierowana jest w pierwszej kolejności na negatywne zdarzenia, a pozytywne – choć nadal mają miejsce – stają się mniej znaczące i wyraźne.

Koncentracja na negatywach i pomijanie pozytywów doprowadzają do:

- ♦ pogorszenia samooceny ucznia, spadku motywacji do podejmowania pozytywnych działań,
- ♦ utrwalania się u nauczyciela negatywnego obrazu dziecka, narastania frustracji i rozczarowania dzieckiem.

Konieczne jest świadome zwracanie uwagi na pozytywne zachowania ucznia, podkreślanie ich i komunikowanie dziecku, że je dostrzegamy i że sprawiają nam radość.



Ważne:

Chcąc pochwalić dziecko, nie czekajmy na „ideał”!

Istotne jest, by doceniać tzw. normalne zachowania (np. siedzenie na swoim miejscu podczas lekcji) oraz wszelką widoczną poprawę w zachowaniu (coś poszło lepiej niż zazwyczaj).

Korzyści wynikające ze stosowania pochwał:

- ♦ Informujemy dziecko, co jest pożądanym i akceptowanym przez nas zachowaniem.
- ♦ Budujemy pozytywną samoocenę.
- ♦ Motywujemy dziecko do podejmowania wysiłku.
- ♦ Utrwalamy zachowania, które pojawiają się zbyt rzadko.

Cechy dobrej pochwały:

- ♦ **Konkretna** – opisujemy dokładnie, które zachowanie dziecka nam się podobało (np. „Usiadłeś w ławce, kiedy o to poprosiłam – super!”), unikamy ogólnikowych, niejasnych sformułowań (w rodzaju: „Byłeś grzeczny” czy: „Świetnie się zachowywałeś”).
- ♦ **Pozytywna** – podkreślamy, co nam się podobało i na tym kończymy, nie łączymy pochwały z krytyką (np. „Cieszę się, że wyrzuciłeś swoje śmieci, ale mogłeś jeszcze zabrać te ścinki”, „Świetnie idziesz teraz w parze, szkoda, że na wycieczce Ci się nie udało...” itd.).
- ♦ **Prawdziwa** – mówimy o sytuacjach, które faktycznie miały miejsce, które widzieliśmy, bądź o których wiemy, że na pewno się zdarzyły.

Podtrzymywanie motywacji ucznia

- ♦ Pamiętaj, aby znane treści były punktem wyjścia do nowości, odwołuj się do doświadczenia życiowego ucznia (jeśli odbyliście wycieczkę do lasu, to przywołaj te wrażenia, opowiadając o zwierzętach leśnych).
- ♦ Opowiadając, obrazuj (stosuj ilustracje, rysunki pomocnicze, historyjki obrazkowe).
- ♦ Zmieniaj techniki: opowiadaj, pokazuj, wykonaj eksperyment, zrób doświadczenie, pozwól dziecku odegrać rolę, poruszać się.
- ♦ Pokaż, jak treści, których uczysz, mogą się przydać w życiu: dzieci zdecydowanie lepiej uczą się liczyć, kiedy liczą pieniądze; kiedy szukasz kąta prostego, szukaj go na oknie, na podłodze, na ścianie itd.; kiedy mierzysz obwód prostokąta, zmierz obwód zeszytu, boiska itd.
- ♦ Działaj na zmysły: pozwalaj wąchać, smakować, rozpoznawać dotykiem, dotykać różnych faktur dłonią lub stopą (wrażenia wielozmysłowe są lepiej zapamiętywane).

- ♦ **Dziel zadania na etapy (jeśli jest taka potrzeba):**
 - zadanie przed podziałem na etapy:
Sum ma 120 cm długości. Rekin jest dłuższy od niego o 39 cm. Płotka jest krótsza od rekina o 143 cm. Oblicz długość płotki i rekina.
 - zadanie po rozłożeniu na etapy:
Sum ma 120 cm długości. Rekin jest dłuższy od niego o 39 cm.
Jaką długość ma rekin?
Płotka jest krótsza od rekina o 143 cm.
Oblicz długość płotki.
- ♦ **Pokaż różne znaczenia i perspektywy:** U osób z ZA dominuje myślenie konkretne i schematyczne. Jeśli nauczą się, że proste równoległe to: $=$, może być im trudno zrozumieć, że proste równoległe to także: $//$ i $||$. Dlatego warto pokazywać różną perspektywę – dotyczy to umiejętności przestrzennych (np. rozpoznawanie zdjęcia obiektu z góry, z boku, z przodu), społecznych oraz zastosowania wiedzy w różnych sytuacjach.



- ♦ **Prowokuj dziecko do samodzielnego szukania rozwiązań:** Uczeń podchodzi do Ciebie, bo mu zimno w ręce. Zamiast dawać mu rękawiczki albo mówić, żeby sobie je wziął, zadaj pytanie „Co możesz zrobić, żeby nie było ci zimno?”. Dziecko samo proponuje rozwiązania, a nauczyciel jedynie naprowadza.
Nauczyciel, zamiast mówić, o czym będą zajęcia:
 - pokazuje pomoce (mleko, jajka, mąka) i prosi żeby dzieci zgadły, co będą robić na zajęciach (naleśniki),
 - odtwarza dźwięki (zwierzęta, obcy język) i prosi, żeby dzieci zgadły, o czym będą rozmawiać na zajęciach (wieś, konkretny kraj).

- ♦ Aranżuj zadania z wyborem, np.: uczeń zapytany ogólnie: „Jak należy ubierać się zimą?”, może nie wiedzieć, jak sformułować odpowiedź. Ale gdy dostanie stosik ubrań, będzie mógł wybrać te, które nosimy zimą, a odrzucić te, które nosimy w lecie.

Ocenianie, sprawdzanie wiedzy

Efektywność pracy edukacyjno-terapeutycznej jest oceniana nie rzadziej niż 2 razy w roku. Co to oznacza? Jeśli chodzi o ocenę²⁹ postępów edukacyjnych, jest nią śródroczna i roczna ocena opisowa³⁰ oraz wszystkie stopnie stawiane uczniowi w trakcie roku szkolnego i na jego koniec. Natomiast ocena celów terapeutycznych zawartych w IPET polega na określeniu (krótka adnotacja), które cele osiągnięto, a które wymagają jeszcze pracy – i ewentualnym dopisaniu nowych lub weryfikacji, aktualizacji poprzednich – np.:

- ♦ Uczeń uczynił postępy w zakresie samodzielności, potrafi zapiąć guziki, wymaga nadal ćwiczeń w zakresie sznurowania butów.
- ♦ Uczeń zdecydowanie lepiej panuje nad złością, nadal potrzebuje przypominania o wykonaniu 10 spokojnych oddechów w sytuacjach dla niego trudnych.

Pamiętaj, że uczniowi z ZA na klasówkach, sprawdzianach możesz (szczególnie jeśli zapisano to w zaleceniach):

- ♦ ograniczyć ilość zadań;
- ♦ określić najważniejsze informacje;
- ♦ podzielić zadanie na etapy;
- ♦ wydłużyć czas;
- ♦ zadać pytania pomocnicze.

Jak nauczyciel powinien oceniać ucznia³¹, który zna treść, ale nie zawsze umie ją przekazać?

Znajdź możliwości, aby docenić lub pochwalić ucznia z ZA. Jeśli nie może „wyduścić z siebie” przy klasie nauczonego na pamięć wiersza, odpytaj go na przerwie. Nie oceniaj wartości artystycznej prac plastycznych, ale wkład i zaangażowanie. Nie stawiaj jednak ocen na wyrost, „za nic”. Dobrze jest, aby uczeń z ZA umiał radzić sobie

²⁹ „Uczeń podlega klasyfikacji: 1) śródrocznej i rocznej, (...); 2) końcowej” (Ustawa o systemie oświaty, art. 44f). „W szkole lub oddziale ogólnodostępnym śródroczną i roczną (...) ocenę klasyfikacyjną z zajęć edukacyjnych dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ustala nauczyciel prowadzący dane zajęcia edukacyjne, a w przypadku, gdy w szkole lub oddziale jest dodatkowo zatrudniony nauczyciel w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 2, po zasięgnięciu opinii tego nauczyciela” (Ustawa o systemie oświaty, art. 44h).

³⁰ Zgodnie z zapisami Ustawy o systemie oświaty w klasach 1–3 szkoły podstawowej śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3, a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania, są ocenami opisowymi (Ustawa o systemie oświaty, art. 44i).

³¹ „Wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy, dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia:

1) posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, o którym mowa w art. 71b ust. 1b ustawy (...)” (Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, § 3 pkt 1).

z otrzymywaniem różnych ocen (także słabszych). Utrzymywanie go w przekonaniu, że należą mu się piątki i szóstki oraz dyplom wzorowego ucznia, jest błędem.

Uczeń z ZA, podobnie jak inne dzieci, jest oceniany zgodnie z systemem oceniania obowiązującym w szkole. Tak jak inni ma prawo do tej samej liczby nieprzygotowań. Dzieci mają ogromne wyczucie sprawiedliwości i natychmiast domyślą się, że „coś tu jest nie tak”, jeśli nauczyciel zacznie przesadnie doceniać ucznia z ZA. W takiej sytuacji docień dziecko z ZA dodatkowo indywidualnie, udziel konkretnych informacji, jak ma modyfikować swoje zachowanie – np.: „Cieszę się, bo już dwa razy zaczekałeś cierpliwie na swoją kolej, będziesz mógł opowiedzieć swoją historię po Ani” lub: „Doceniam to, że nie przerwałeś wypowiedzi kolegi, dalej zachowaj ciszę”. Jeśli chcesz sprawdzić wiedzę ucznia, a on ma trudności w jej przekazaniu, zadawaj pytania dodatkowe, przedstaw schemat, według którego uczeń może się zaprezentować. Pozwól uczniowi zaliczać określone partie materiału w ustalonych wcześniej częściach.

Ocenianie zachowania³²

Kiedy oceniasz zachowanie, zawsze docień choćby najmniejszy postęp. Jeśli widzisz, że uczeń ma problem w nawiązywaniu kontaktów z innymi lub we współpracy – przydziel mu precyzyjne zadanie do wykonania. W trudnych dla siebie relacjach społecznych uczeń z ZA może nie wykazywać żadnej inicjatywy, potrzebuje wtedy dokładnych wskazówek, co ma zrobić – np.: „Podejdź do Antka i zapytaj, jak się czuje”.

Spokojnie i stanowczo wyciągaj konsekwencje, jeśli uczeń zachowa się niewłaściwie. Gdy zaobserwujesz zachowania agresywne, wprowadź sankcje i docień, jeśli dziecko się do nich zastosuje. Poproś dzieci, aby ignorowały niewłaściwe zachowania, nie prowokowały, np.: „Nie powtarzajcie brzydkich słów po Jasiu, w naszej klasie nie wyśmiewamy się z nikogo, odnosimy się do siebie z szacunkiem!”. Równie spokojnie i wytrwale doceniaj, jeśli uczeń zachowa się, jak należy.

Materiały dodatkowe

Książki:

Dawson P., Guare R., (2012), *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Inspiracje:

Wpisz w wyszukiwarkę internetową hasła:

» *autism/asperger+ visual aids*,

» *autism/asdvisuals*,

następnie wejdź w „grafikę” – być może zobaczysz pomysły propozycje, inspiracje, które będziesz mógł zastosować w pracy ze swoim uczniem/uczniami.

³² „Przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub inne dysfunkcje rozwojowe, należy uwzględnić wpływ tych zaburzeń lub dysfunkcji na jego zachowanie, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (...)” (Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych § 13 pkt 3).

Darmowe materiały wizualne wspomagające edukację uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu:

<http://do2learn.com/picturecards/overview.htm> [dostęp: 26 listopada 2016];

<http://www.educateautism.com/free-materials-and-downloads.html>

[dostęp: 26 listopada 2016];

<http://www.practicalautismresources.com/printables> [dostęp: 26 listopada 2016].

Programy komputerowe wspomagające nauczanie i rozwój dziecka autystycznego:

<http://autyzmsoft.pl/> [dostęp: 26 listopada 2016].

4. Rodzic też człowiek – dobra komunikacja drogą do dobrej współpracy – *Joanna Dryjańska*

Jacy są rodzice dzieci z ZA?

Rodzice dzieci ze spektrum autyzmu **wykazują bardzo wysoki poziom stresu** w porównaniu z rodzicami dzieci o innych rodzajach zaburzeń. Badania potwierdzają również, że stres ten utrzymuje się przez długi okres na stałym, wysokim poziomie.

Dziecko z ZA jest pełne sprzeczności („Niby inteligentny, a nie rozumie najprostszych rzeczy!”), jego niepełnosprawność jest niewidoczna, a więc dziwne lub nieadekwatne zachowania są odbierane przez otoczenie jako skutek błędów wychowawczych. Rodzice dzieci z ZA często są obwiniani o to, że dziecko nie umie lub nie chce się dostosować do norm życia społecznego. Przez lata muszą zmagać się z tego rodzaju ocenami, często szukając winy w sobie lub środowisku. Niektórzy usiłują bronić siebie i dziecko przed negatywnymi reakcjami innych osób, wchodząc z nimi w konflikty. Kiedy ich syn lub córka trafia do szkoły, często mają już za sobą wiele przykrych doświadczeń, które wpływają na ich poczucie kompetencji rodzicielskich, podejście do dziecka, jak i na stosunek do otoczenia. Przeżycia te nie są zależne od tego, czy dziecko ma już postawioną diagnozę.

Jeżeli ZA zdiagnozowany jest wcześniej, rodzina poświęca dużo czasu, energii i pieniędzy na terapię i pracę z dzieckiem, jeszcze zanim trafi ono do szkoły. Podobnego zaangażowania podświadomie rodzice oczekują od personelu placówek. Jeżeli ktoś ich zawiedzie (a tak się zdarza) – mogą stracić zaufanie do specjalistów i uznać, że skoro dziecko ma być dobrze prowadzone, to muszą tego osobiście dopilnować. Taka kontrolująco-rozszczeniowa postawa, mająca niekiedy źródło we wcześniejszych doświadczeniach, nie ułatwia kontaktów z nauczycielami.

Po otrzymaniu diagnozy rodzice muszą od nowa uczyć się swojej roli oraz życia ze świadomością, że ich dziecko raczej nie wyrośnie z obecnych problemów, a jego rozwój i przyszłość jest wielką niewiadomą. Tracą grunt pod nogami, czują lęk i niejednokrotnie przeżywają rodzaj żałoby. Roszczeniowość, agresja, pesymizm, wycofanie – to częste objawy, które jej towarzyszą. Proces przechodzenia od szoku do akceptacji dziecka wraz z jego „innością” może trwać latami, a jego przebieg w dużej mierze zależy od wsparcia otoczenia.

Jak budować współpracę?

Bazą dla współpracy jest dostrzeganie mocnych stron dziecka. Dopóki nie umiemy powiedzieć o uczniu nic pozytywnego (poza tym, że np. ładnie wygląda) – nie jesteśmy gotowi do budowania współpracy z rodzicem.

! Uwaga:

Niektórzy rodzice mają kłopot z zaakceptowaniem „specyfiki” syna lub córki i nie będą z entuzjazmem słuchać o ich wyjątkowej pamięci czy ciekawych zainteresowaniach. Bezpieczniej będzie skupić się na pozytywnych cechach charakteru oraz emocjonalnych i rozwojowych potrzebach ich dziecka, z jednoczesnym docenieniem jego potencjału.

Co można powiedzieć? „Widzę, że się stara”, „Umie zaintrygować rówieśników. Gdy nie ma go na lekcji, czegoś brak”, „To są trudne rzeczy, ma prawo mieć z tym kłopot”, „Ma ciekawą osobowość, lubię z nią pracować”, „Widzę, że ma pasję, że nie jest bierna”, „Jego uwagi są często bardzo celne”.

Konieczne jest uwzględnianie sytuacji życiowej i emocjonalnej rodziców. Jest to istotne ze względu na dostosowanie przekazu i oczekiwań do możliwości rodzica. Osoba przeżywająca silny stres nie odbiera komunikatów w sposób całkowicie racjonalny. Warto więc poznać sytuację rodzica, zanim przekażemy mu trudne do przyjęcia informacje.

! Uwaga:

Unikajmy wypytywania wprost: „Co się dzieje u Państwa w domu?”, bo może to spowodować przyjęcie przez rodziców postawy obronnej, utrudniającej, a niekiedy uniemożliwiającej dialog. Starajmy się raczej zachęcać ich do opowiadania o funkcjonowaniu dziecka po lekcjach (np.: „W szkole Franek wykonuje polecenia, ale trzeba mu je kilkakrotnie powtarzać. Czy w domu jest podobnie?”, „Jak lubi spędzać wolny czas?”). Z odpowiedzi rodziców na pytania otwarte możemy wiele wynioskować, jednocześnie dając im możliwość decydowania, o czym będą mówić.

Trzeba znaleźć wspólny cel. Najogólniej – powinno nim być zaspokojenie potrzeb dziecka dla skutecznego wsparcia jego rozwoju – w tym: potrzeby samodzielności, poczucia własnej wartości, dążenia do osiągania sukcesów, pokonywania ograniczeń, zdobywania wiedzy. To jednak cel na całe życie! **Szukamy** więc **celu doraźnego**, na którym rodzicowi będzie najbardziej zależeć, będącego w zasięgu możliwości dziecka. Jeżeli sukces uda się łatwo osiągnąć – zachęci to rodzica do współpracy.

! Uwaga:

Nie pracujemy nad wieloma umiejętnościami naraz. Bierzymy pod uwagę jednocześnie nie więcej niż trzy! (np.: sprawne szykowanie się do szkoły oraz czytelność pisma; samodzielne pakowanie i pilnowanie prac domowych wprowadzamy dopiero, gdy uczeń osiągnie dwie pierwsze umiejętności). Ambitny rodzic może tak bardzo wziąć sobie do serca wytyczne nauczyciela, że dziecko w wyniku rodzicielskiej presji straci poczucie bezpieczeństwa i azyl w domu. Jeżeli zakres kontroli i oddziaływań rodziców będzie zbyt szeroki, uczeń, wychodząc ze szkoły, trafi z deszczu pod rynnę, a relacja rodzic-dziecko bardzo ucierpi. Skutkiem mogą być wtórne zaburzenia psychiczne u dziecka (np. depresja, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne)! Podobnie

może się stać, gdy rodzic żywi ambiwalentne uczucia w stosunku do dziecka, ale bardzo stara się je dobrze wychować i jak najwięcej nauczyć.

Oczekiwania szkoły muszą być dostosowane do możliwości ucznia i rodzica. Jeżeli mama i tata wracają z pracy późno i mało czasu spędzają z dzieckiem, nie powinni koncentrować się na wymaganiach i egzekwowaniu obowiązków szkolnych. Ich głównym zadaniem powinno być wówczas raczej okazywanie dziecku zrozumienia i przyjemne spędzanie cennego czasu, gdy są razem. To wzmocni dziecko i pomoże mu przetrwać szkolne stresy.

Trzeba wzmacniać rodzica. Używamy sformułowań typu: „Cieszę się, że przyszlście Państwo na spotkanie”, „Podziwiam, jak wiele już się nauczył – to również Państwa zasługa”, „Widzę, że zapewniliście jej Państwo możliwość rozwoju zainteresowań”, „Musieliście Państwo włożyć w to dużo wysiłku”. Na etapie pracy nad konkretną umiejętnością dbamy o pozytywną informację zwrotną – „Widzę, że po naszej ostatniej rozmowie już zaczął się bardziej pilnować”, „Wspólnymi siłami na pewno mu pomożemy! Już widać pierwsze postępy!”. Podobne słowa budują w rodzicu poczucie, że jego wysiłek ktoś docenia i że nie idzie on na marne. To bardzo ważne z uwagi na fakt, że zapewne w rodzinie, wśród znajomych i osób postronnych najczęściej spotyka się z krytyką. Rodzic może nie dostrzegać lub nie doceniać efektów swojej pracy! Dla niego mały sukces może być tylko kroplą w morzu potrzeb – zapowiedzią lat ciężkiej pracy nad najbardziej podstawowymi umiejętnościami dziecka. Wsparcie jest mu niezbędne. Każdy człowiek chętniej będzie współpracował z kimś, kto dostrzega jego starania.



Uwaga:

Nie chwalmy rodziców za to, jacy są, lecz za to, co robią. Pomoże to budować relację opartą na szczerości i zaufaniu oraz zapobiec sytuacjom, w których rodzice byliby zmuszeni przyznać, że nie spełnili naszych oczekiwań, nie wywiązali się z deklaracji, nie udało im się zrealizować zaleceń. Rodzicowi, który słyszy, że jest np.: najlepszy, wytrwały, sumienny i konsekwentny, trudno będzie wyznać, że ostatnio nie daje sobie rady i chciałby porozmawiać o urealnieniu programu, który ma realizować. Gra pozorów nie jest konstruktywną współpracą.

Nie należy mówić: „On nie jest nauczony zasad/pracy/manier” itp. – łatwo odebrać takie słowa jako sugestię, że rodzic nie uczył dziecka i dlatego ono nie zna, nie umie, nie stosuje się do zasad. „To takie trudne dziecko...”, „Ja się jeszcze nigdy z czymś takim nie spotkałam!”, „Takie zachowanie jest niedopuszczalne, proszę coś z tym zrobić!”, „Ostatnio nie notuje na lekcjach, proszę z nim porozmawiać!” – tego typu komunikaty rodzic może odczytać jako wyraz zagubienia i bezradności nauczyciela. Potwierdzają tezę, że rodzic sam wszystko wie lepiej lub musi wiedzieć, bo nauczyciel jest nieprzygotowany do pracy. Przeświadczenie o tym jest dla rodzica bardzo obciążające i może prowadzić do próby przejęcia kontroli nad funkcjonowaniem dziecka w szkole, a co za tym idzie – nad pracą nauczycieli i specjalistów. Współpraca jest wówczas trudna, gdyż brak w tej relacji zaufania i partnerstwa.

Lepiej unikać spostrzeżeń typu: „On w ogóle nie pracuje w klasie”, „Widzę, że woli rysować niż pracować na lekcji”, „Notorycznie nie ma ćwiczeń”, „Siedzi obrażony na cały świat”, „Awanturuje się z kolegami” – słysząc takie słowa, rodzic może odnieść wrażenie, że nauczyciel nie lubi jego dziecka i ma mu za złe, że nie jest „normalne”. Rodzic odpowiada za to, jak dziecko zachowuje się w domu, ale na funkcjonowanie dziecka

w szkole jego wpływ jest znikomy (np. na to, czy wyjmuje z plecaka wszystkie rzeczy potrzebne na lekcji lub wyciera nos chusteczką).

Powody, dla których dziecko nie wywiązuje się z obowiązków szkolnych lub zakłóca lekcje, bywają wynikiem sytuacji i bodźców niezależnych od rodzica – takich jak np.: utrudniające koncentrację dekoracje w sali, materiał lekcji, który uczeń już opanował lub który nie jest dla niego ciekawy (nuda), hałaśliwe zachowanie rówieśników, złośliwe uwagi z ich strony, różne bodźce sensoryczne, na które nikt inny nie zwraca uwagi, ale dla osoby z ZA są ciekawe, fascynujące lub przykre – wywołujące silną reakcję, której dziecko z ZA często nie potrafi samodzielnie opanować.

„Zauważyłam, że nie rozpoznaje emocji innych osób”, „Wie pani, ona nie rozumie żartów”, „Ma trudności w nawiązywaniu kontaktów” itp. – jeżeli uczeń nie był badany w poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) i chcemy przekonać rodzica, że warto się tam zwrócić – wówczas mogą to być cenne argumenty. Jeżeli jednak dziecko ma już diagnozę, to otrzymało ją właśnie ze względu na te trudności. Tego rodzaju wypowiedzi są wówczas odczytywane przez rodzica jako wyraz niekompetencji nauczyciela lub niedowierzania w trafność diagnozy i irytują, bo są niekonstruktywne. Brzmią trochę jak: „Doszłam ostatnio do wniosku, że rzeczywiście dziecko ma zespół Aspergera”.

„Musi pani z nim teraz dużo rozmawiać”. Rodzic przeważnie wiele by dał za to, aby umieć dotrzeć do swojego dziecka z ZA i porozumieć się z nim. Rozmowy bywają jednak trudne i frustrujące dla obu stron – stąd może powstać wrażenie, że matka lub ojciec nie są zainteresowani kontaktem, zaniedbują dziecko emocjonalnie. Taki komunikat łatwo zatem odebrać jako: „Pani z nim nie rozmawia, pewnie stąd biorą się jego problemy. Proszę się wreszcie postarać” – nawet jeśli nauczyciel wcale tak nie myśli!

Co zrobić, gdy wystąpi załamanie lub brak współpracy? Rodzice często przestają wierzyć w sukces dziecka, popadają w pesymizm i tracą zainteresowanie współpracą. Nauczyciel powinien wówczas pracować tak, aby mieć poczucie, że on sam dokłada wszelkich starań, by efekty były dobre. Współpraca z opiekunem dziecka zależy od obu stron i czasem pracownicy placówki nie mają wpływu na działania lub zaniechania z jego strony. Najważniejsze, aby:

- ♦ **Nie oceniać rodzica** – mogą istnieć ważne powody życiowe, dla których współpraca się załamała lub w ogóle nie udaje się jej nawiązać. Rodzic ma prawo nie chcieć o nich mówić.
- ♦ **Próbować nawiązać kontakt mimo wszystko** – należy wysyłać komunikaty o potrzebach i postępkach dziecka, wyrażać gotowość do rozmów i współpracy na warunkach rodzica, który – widząc zaangażowanie szkoły i życzliwość wychowawcy – być może w końcu odpowie pozytywnie. Mając wyrzuty sumienia z powodu ignorowania zaproszeń, rodzic ma prawo obawiać się kontaktów ze szkołą – tworzy się błędne koło, a sytuacja trwa nadal.
- ♦ **Pracować z dzieckiem** – biorąc pod uwagę jego dobro. Trudności w kontaktach z rodzicami nie mogą przekładać się na podejście do ucznia. Szkoła jest odpowiedzialna za realizację działań opisanych w IPET na swoim terenie. Postawa rodzica tego nie zmienia.

Rodzic nieświadomy lub zaprzeczający problemom

Czasem rodzic nie chce słyszeć o trudnościach dziecka, wini szkołę, ma pretensje, że wychowawca „uwziął się na dziecko”. Stwierdza np.: „W domu jest spokojny, nie wiem czego od niego chcecie. To normalny chłopak!”. Może to być objaw wypierania problemu

(pierwszy z etapów na drodze do świadomości i współpracy). Przyczyną zaprzeczania trudnościom może być też fakt, że rodzic sam funkcjonuje podobnie, toteż w zachowaniu dziecka nie widzi nic niepokojącego. Warto wiedzieć, że ok. 14–23% rodziców dzieci z ZA posiada pewne cechy tych zaburzeń – a zatem mama czy tata mogą mieć zbliżone trudności w komunikowaniu się oraz funkcjonowaniu w sferze społecznej jak ich dziecko³³.

Skupiamy się na potrzebach, a nie „problemach” dziecka. Rodzicowi łatwiej przyjąć informacje o nietypowych zachowaniach dziecka przez pryzmat jego specyficznych potrzeb. Określenie „problem” może powodować wyparcie i wywoływać reakcję obronną/atakującą u rodzica. Może też zostać zinterpretowane następująco: „To nauczyciel ma problem związany z zachowaniem dziecka. Jemu wcale nie chodzi o dobro dziecka, chce się pozbyć kłopotu, bo tak mu będzie wygodniej pracować”. **„Deficyt”, „zaburzenie” – to słowa ryzykowne.** Niosą jeszcze gorsze skojarzenia niż „problem”. „Aby się skupić, potrzebuje ciszy i spokoju” – brzmi lepiej niż: „Ma deficyt uwagi” czy: „Cierpi na zaburzenia koncentracji” – a znaczy to samo.

Podpieramy swój przekaz wiedzą i opinią innych specjalistów. Informacja, że konsultowaliśmy się z osobami pracującymi w zespole świadczy o naszym zaangażowaniu i wzmacnia komunikat.

Przedstawiamy propozycje działań na terenie szkoły – aby rodzic wiedział, że zależy nam na tym, by pomóc dziecku, a nie na zepchnięciu odpowiedzialności za problem na rodzinę.

Nie „diagnozujemy” dziecka. Jeżeli wychowawca podejrzewa, że jego uczeń ma zespół Aspergera (lub jakiegokolwiek inne zaburzenia), nie ma prawa mówić o tym jego opiekunom. Prosi ich wówczas o wizytę w PPP ze względu na nietypowe potrzeby czy zachowania dziecka. Czasem opinia z PPP zawiera jednak wyniki testów i zwykłe zalecenia dla szkoły nakierowane na proces edukacji, a rodzice nie dostają wytycznych do dalszej diagnozy, gdyż w pracy indywidualnej nad testami dziecko nie wykazywało żadnych szczególnych objawów. Jeżeli widać, że zalecenia poradni są niewystarczające i trzeba szukać głębszych przyczyn problemów, możemy przekazać nasze niepokoję i poprosić o pomoc pedagoga szkolnego lub psychologa opiekującego się placówką. Mają oni z rodzicem i uczniem inny rodzaj kontaktu niż nauczyciel. Jeżeli bowiem wychowawca zrazi do siebie rodzica nieostrożnymi sugestiami, porozumienie może okazać się niemożliwe. Sugestię konsultacji ucznia w kierunku diagnozy ZA w odpowiedniej poradni może przekazać rodzicowi psycholog lub pedagog. Ryzyko oskarżenia go, że się „uwziął” lub „robi z dziecka wariata, bo go nie lubi i chce się pozbyć”, będzie dużo mniejsze (próba diagnozowania może spowodować u rodziców silne reakcje obronne!). Jeśli nawet rodzic zniechęci się do pedagoga – wychowawca może nadal spokojnie próbować budować współpracę z rodzicami.

³³ Mówią o tym badania dotyczące tzw. szerokiego fenotypu autyzmu (ang. *broad autism phenotype*) np.: Losh M., Childress D., Lam K., Piven J., (2008), *Defining key features of the broad autism phenotype: a comparison across parents of multiple- and single-incidence autism families*, „American Journal of Medical Genetics” Part B: „Neuropsychiatric Genetics” 147B (4), s. 424–433. Pokazują one, iż rodzice dzieci z zespołem Aspergera znacząco częściej niż rodzice dzieci prawidłowo się rozwijających wykazują cechy charakterystyczne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu. Często mają one charakter subkliniczny, niewystarczający do postawienia diagnozy.

Rodzik może być nadmiernie kontrolujący. Postawa nadmiernego zaangażowania, nadopiekuńczości wobec dziecka czy nieufności względem placówki, choć bardzo uciążliwa, ma swoje plusy. Rodzik wymagający to często taki, który stara się zrobić dla dziecka jak najlepiej i jak najdziej. Jeżeli tak jest w danym przypadku, możemy przypuszczać, że zdobył już sporą wiedzę na temat ASD oraz metod pracy ze swoim dzieckiem i ma kontakt z terapeutą. Jeżeli uda się zdobyć jego zaufanie, możemy wiele zyskać. Warunkiem jest jednak chęć podjęcia dialogu i dobra wola obu stron.

Ustalenie warunków współpracy (np. częstotliwości, długości spotkań i tego, kto ma być na nich obecny) jest dobrym punktem wyjścia i zapobiega nieporozumieniom.

Należy stworzyć przestrzeń do dialogu. Rodzik wysłuchany lepiej słucha. Łatwiej uzyskamy jego uwagę, gdy będziemy sami chcieli przekazać mu jakieś wiadomości, jeżeli najpierw pozwolimy mu się wypowiedzieć. Możemy też lepiej poznać ucznia i dowiedzieć się, skąd biorą się jego niektóre trudności, a to pierwszy krok do poradzenia sobie z nimi. Czasem sytuacja jest prostsza niż się wydaje, a zwykła rozmowa daje wiele korzyści.

Konsultacje zewnętrzne – warto skorzystać z takiej możliwości. Niechęć do pokazania, jak pracują nauczyciele, jest odbierana przez rodziców jako sygnał alarmowy: „Mają coś do ukrycia”, „Dzieje się źle, ale nie chcą nic zmieniać!”. Wychowawca i rodzice mogą zupełnie inaczej oceniać sytuację dziecka w szkole, ale obie strony mają swoje racje.

Choć wizyta specjalisty z zewnątrz może ujawnić braki w przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniem z ZA, przyczyni się jednak także do poszerzenia ich kompetencji. Uzyskają konkretne zalecenia i wskazówki dotyczące danego dziecka, mogą też przedyskutować sposoby ich realizacji w oparciu o realia danej placówki („Kto nie chce, szuka powodu. Kto chce – szuka sposobu”). W dalszej perspektywie wprowadzenie nowych rozwiązań ułatwia pracę nauczycielowi, a rodzinie daje poczucie, że szkoła naprawdę chce pomóc i jest otwarta na współpracę.

Przepływ informacji

Przewidywalność jest dla osób z ZA bardzo **ważna**. Częste zmiany planu dnia, nieprzewidziane zastępstwa itp. mogą powodować u nich silny stres, którego skutki bywają wręcz spektakularne (ataki złości, nasilenie zachowań kompulsywnych, ucieczki itp.). Dlatego ważne jest, aby rodzic mógł przypomnieć dziecku o wszelkich odstępstwach od rutyny przed wyjściem do szkoły. Musi jednak o nich wiedzieć. Uczniowie z ZA często nie zapisują informacji organizacyjnych, które nauczyciel dyktuje klasie lub „gubią” dzienniczek. Nie zawsze też potrafią się na nich skoncentrować na tyle, aby je zapamiętać lub przekazać rodzicom. Jeżeli wiemy lub podejrzewamy, że nasz uczeń źle reaguje na zmiany, zadbajmy o to, aby rodzice otrzymali niezbędne informacje na czas. Pomocny jest dziennik elektroniczny, wiadomość e-mail lub sms. Jeżeli korzystanie z nich nie jest możliwe – zadbajmy, aby informacja dotarła do ucznia bezpośrednio, jeszcze przed lekcjami. W ten sposób zmniejszymy ryzyko wystąpienia u niego trudnych do opanowania reakcji.

Rozmowy telefoniczne i kontakt mailowy są bardzo pomocne w informowaniu o sprawach bieżących. Warunki korzystania z telefonu i poczty elektronicznej określa nauczyciel i informuje o nich rodziców. Dobra komunikacja nie powinna prowadzić do sytuacji, w której wychowawca stale poświęca dużą ilość swojego czasu prywatnego

na rozmowy przez telefon lub pisanie e-maili do rodziców. Czym innym są sytuacje kryzysowe, a czym innym standard komunikacji. Rodzice powinni być tego świadomi i wiedzieć, na co mogą liczyć, aby ich oczekiwania były realistyczne.

Dokumentacja kontaktów z rodzicami porządkuje je i pomaga w razie ewentualnych konfliktów. Jeżeli zapraszamy rodziców na spotkanie, notujemy sobie datę przekazania im tej informacji. Nigdy nie wiadomo, kiedy okaże się pomocna. Warto również odnotowywać wszelkie spotkania, wraz z poruszonymi na nich tematami, wnioskami i ustalonymi zobowiązaniami obu stron. Najlepiej robić notatkę w formie elektronicznej i przysyłać ją rodzicom (jeśli to niemożliwe – pomocna będzie zwykła kartka i kserokopia). Podczas rozmowy często jest poruszanych wiele tematów, niekiedy dla rodziców bardzo stresujących, dlatego ustalenia i wnioski mogą im umykać w gąszczu informacji i emocji. Notatka sporządzona przez nas przypomni i uporządkuje najważniejsze kwestie – pomoże wywiązać się z umów.

Spotkania z rodzicami – garść wskazówek

Stwarzamy warunki zapewniające poszanowanie prywatności. Odpowiednim miejscem do rozmów z rodzicami jest zamknięte pomieszczenie (klasa, gabinet), w którym znajdują się wyłącznie osoby bezpośrednio zainteresowane tematem. Prowadzenie poważnych rozmów z rodzicem o dziecku podczas otwartego zebrania (na forum), na korytarzu, w drzwiach świetlicy, w pokoju nauczycielskim (w obecności osób postronnych) jest wyrazem braku szacunku dla prywatności i przeżyć rodzica. Zadbaj o intymność i dyskrecję – w takich warunkach szansa na zdobycie zaufania i otwartości ze strony rodzica będzie dużo większa.

Warto przygotować się do spotkania. Wcześniej zrobić notatki: o czym chcemy powiedzieć, o co i w jaki sposób zapytamy. Jeśli chcemy przekazać trudne informacje – przygotujmy komunikat na temat mocnych i słabych stron dziecka oraz wydarzeń, o których musimy powiedzieć jego opiekunom. Forma przekazu ma duże znaczenie, warto ją więc dopracować przed spotkaniem. To ułatwi rozmowę i zredukuje nasz poziom stresu. Jeśli celem spotkania jest zachęcenie rodzica do wizyty w poradni psychologiczno-pedagogicznej – przygotujmy kartkę z telefonem, adresem, nazwiskiem osoby, do której powinien się zwrócić.

Stosujemy „metodę kanapki”. Budując wypowiedź o funkcjonowaniu dziecka w placówce, stosujemy przeplatanie komunikatów pozytywnych i negatywnych. Na koniec zapewniamy rodzica o naszym wsparciu i wyrażamy wiarę, że współpraca przyniesie efekty.

Unikamy komunikatów pozornie pozytywnych: „Cieszę się, że w końcu udało się państwu dotrzeć”, „Ostatnio zachowuje się nawet sympatycznie”, „Bez państwa wsparcia nic nie osiągniemy” itp.

Wierzmy rodzicowi. Jeżeli opowiada o problemach, które ma z dzieckiem w domu, jest to sygnał, że nam ufa i potrzebuje wsparcia. Jeśli podobne kłopoty nie występują w szkole, nie musi to oznaczać, że przyczyną jest środowisko domowe. Może w domu dziecko odreagowuje stres, który przeżywa w szkole, ale go nie uzewnętrznia?

Zapraszamy, a nie „wzywamy” na spotkanie. Forma informowania rodzica o potrzebie rozmowy jest bardzo ważna i ma wpływ na jego nastawienie. Ważne też, aby dać mu kilka terminów do wyboru. W razie nagłych lub drastycznych wypadków

– telefonujemy i opowiadamy o zajściu, zapewniając, że sytuacja jest opanowana (najpierw działamy w szkole, później informujemy rodzica).

Gościmy rodzica na posiedzeniu zespołu. Aktywne uczestnictwo rodzica jest ważne i cenne – powinien o tym wiedzieć, być poinformowany, jaka jest jego rola w spotkaniu i czego może się spodziewać. Ta sytuacja zapewne wywołuje u niego stres, a konieczność rozmowy o swoim dziecku z kilkoma osobami naraz bywa deprymująca. Zadbajmy więc o jego komfort fizyczny i psychiczny. Nigdy nie wskazujemy rodzicom miejsca po przeciwległej stronie stołu – są naszymi współpracownikami i gośćmi, a nie oponentami. Wyznamy też osobę, która będzie ich wspierać i pełnić rolę „rzecznika”. Omawiając kolejne kwestie, powinniśmy podkreślać mocne strony dziecka, wzmacniać rodzica. On sam nie zawsze jest w stanie to robić – z powodu skromności lub zagubienia.

Dbamy o język. To, w jaki sposób wypowiadamy się o dziecku, świadczy o naszym profesjonalizmie.

Nie mów	Powiedz
• „autystyk/asperger/aspergerowiec/dziecko chore/zdrowe/normalne”; • „wysoko-/niskofunkcjonujący”; • o dziecku w trzeciej osobie, jeśli stoi obok: „Dziś Michał zrobił...”; • „jest agresywny/złośliwy”, „stymuluje się”, „fiksuje się”, „ma obsesję” itp.; • „nie jest nauczony...”;	• „dziecko z zespołem Aspergera /prawidłowo rozwijające się”; • „umiejętności w zakresie... są na poziomie...”; • jeśli mówisz o dziecku w jego obecności – mów bezpośrednio do niego: „Michał, dziś zrobiłeś...”; • opisuj konkretne zachowania; • „powinniśmy popracować nad...”;



Bardzo ważne!

Nie rozmawiaj z rodzicami (a także z innymi dorosłymi) o trudnościach dziecka, jeśli ono może cię usłyszeć! O problemach, kłopotliwych zachowaniach mów wtedy, kiedy dziecko nie słyszy, a najlepiej, kiedy nie ma go w pobliżu. Głośne krytykowanie dziecka w obecności rodzica nie przynosi żadnych korzyści – służy niepotrzebnemu poniżaniu dziecka i zawstydzaniu rodzica.

Podsumowanie

1. Staraj się nie oceniać rodzica. Jest w trudnej sytuacji emocjonalnej, nawet jeśli tego nie uwidacznia. Wysoki poziom stresu może znacząco utrudniać mu pracę z dzieckiem i współpracę ze szkołą.
2. Postawa rodzica wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły wynika często z doświadczeń z przeszłości – dobrych lub złych. Aby budować pozytywne relacje potrzeba czasu, życzliwości i zaangażowania.
3. Współpracę buduj w oparciu o cel, na którego realizacji zależy rodzicowi i który jest stosunkowo łatwy do osiągnięcia dla dziecka.
4. Pamiętaj o mocnych stronach dziecka i wzmacnianiu rodzica!

5. Do trudnych rozmów przygotuj się, robiąc notatkę – pomyśl co konkretnie chcesz powiedzieć (pamiętaj o „metodzie kanapki”!). Zastanów się, jak Twoje słowa mogą być odebrane przez osobę zaangażowaną emocjonalnie i przeżywającą silny stres. Nie mów, co myślisz – myśl, co mówisz!
6. Dbaj o poszanowanie prywatności rodzica i dziecka oraz komfort spotkań.

Materiały dodatkowe

Książki:

- Barnett K., (2014), *Błysk. Opowieść o wychowaniu, geniuszu i autyzmie*, Wrocław: Wydawnictwo Bukowy Las.
- Gallardo M., Gallardo M., (2012), *Maria i Ja*, Warszawa: Wydawnictwo Egmont Polska sp. z o.o.
- Jaworska M., (2013), *Syndrom czerwonej hulajnogi*, Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Parker J., Randall P., (2001), *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E., (2012), *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Robinson J.E., (2014), *Wychowujemy Misiaka. Ojca i syna przygody z Aspergerem, pociągami, traktorami i materiałami wybuchowymi*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.
- Zalewski G., (2012), *Inne, ale nie gorsze. O dzieciach z autyzmem opowiadają rodzice*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.

Artykuły:

- Dlaczego nie zrobię wszystkiego, aby uzdrowić moje dziecko?*
www.wsparcienastarcie.org/Dlaczego.pdf [dostęp: 27 października 2016].
- Przed szkołą poradzimy sobie z autyzmem*
<http://haloziemnia.pl/przed-szkola-poradzimy-sobie-z-autyzmem/> [dostęp: 27 października 2016].
- 100 proc. logiki, zero empatii. Czy dziecko z zespołem Aspergera może się z kimś zaprzyjaźnić?
http://wyborcza.pl/1,87648,16731257,100_proc_logiki_zero_empatii_Czy_dziecko_z_zespolem.html [dostęp: 27 października 2016].

Strony internetowe:

- King Kong i Ojciec Karmiący
<https://www.facebook.com/King-Kong-i-ojciec-karmi%C4%85cy-129091593769032/>

5. Gdy nadchodzi kryzys – radzenie sobie z trudnymi zachowaniami – *Krystyna Pomorska*

Z czego mogą wynikać trudne zachowania uczniów z ZA?

W zróżnicowanej grupie dzieci, jaka tworzy każdą klasę, wielokrotnie dochodzi do sytuacji trudnych, konfliktowych. W przypadku uczniów z zespołem Aspergera konflikty występować mogą z większą częstotliwością i natężeniem. Dlaczego? Wynika to m.in. z rozbieżności między umiejętnościami językowymi i ogólnym funkcjonowaniem intelektualnym a kompetencjami społecznymi i umiejętnościami regulacji zachowania u tych uczniów. Dziecko zdaje sobie sprawę, czego się od niego wymaga, ale ze względu na trudności w sferze społecznej, może nie umieć zastosować posiadanej wiedzy.

Trudności związane z zachowaniem ucznia z ZA mogą być także „prowokowane” przez zbyt małe lub wygórowane wymagania czy też nieprzyjazne otoczenie (niewielkie wsparcie, wyśmiewający rówieśnicy, występowanie dodatkowych trudności w nauce, znacznie obniżających motywację, jak np. dysleksja).

Pamiętajmy, że zachowania wynikające z zaburzeń charakterystycznych dla zespołu Aspergera (np. to, że dziecko mówi wprost, co myśli) same w sobie są już trudne do zaakceptowania. Jeśli dodatkowo interpretujemy je jako złośliwe i celowe (nakierowane na to, aby nas zdenerwować), to przypisujemy uczniowi intencje, których nie ma i uniemożliwiamy konstruktywną pracę edukacyjno-terapeutyczną.

Są dwie grupy zachowań trudnych, które możemy obserwować u uczniów z ZA:

- ♦ zachowania zakłócające (np. krzyki, próby ucieczki, uporczywe milczenie);
- ♦ sytuacje krytyczne (np. napady złości, agresji itp.).

Różnica polega na ich intensywności i możliwości interweniowania. W przypadku zachowań zakłócających możemy ukierunkować nasze działania na uczenie właściwych form zachowania. W sytuacjach krytycznych musimy przede wszystkim zapewnić bezpieczeństwo: uczniowi i jego rówieśnikom, nie zapominając o sobie.

Zachowania stereotypowe lub kompulsywne (np. stukanie przedmiotami, dziwaczne ruchy, wielokrotne wykonywanie jakiejś czynności) również mogą stanowić zachowania zakłócające. Mimo że mają zupełnie inną funkcję niż zachowania trudne, są jednak często z nimi mylone. Zachowania te mogą rozpraszać innych uczniów i źle wpływać na odbiór dziecka przez rówieśników. Warto uczyć dziecko, w jakich sytuacjach jego zachowanie może przeszkadzać innym, a kiedy może bez nieprzyjemnych konsekwencji (np. bycia wyśmianym przez kolegów) robić to, na co ma ochotę (jeśli nie zagraża to dziecku, otoczeniu oraz nie łamie ogólnie przyjętych norm społecznych).

Zachowania zakłócające w przypadku ZA jest bardzo łatwo pomylić z bezczelnością czy złośliwością itp. Trudności, z jakimi zmagają się uczeń z zespołem Aspergera (zobacz: rozdział „Poznajmy się”), niewątpliwie mogą generować sytuacje trudne, ale zachowania takie mogą wynikać również z:

- testowania granic;
- nadmiernej reakcji na „rozpraszacze” (np. w przypadku nadwrażliwości sensorycznej);
- odroczonych konfliktów (np. gdy uczeń pokłócił się z kimś na przerwie i w trakcie lekcji odreagowuje);
- sytuacji w rodzinie;

- pogarszającego się stanu fizycznego (np. zbliżającej się choroby, albo objawów alergii);
- braku przygotowania na „momenty zapalne” szkolnego dnia (przerwy, lekcje, które sprawiają dużą trudność uczniowi z ZA itp.).

Przy dobrej organizacji pracy, nastawionej na uczenie dziecka z ZA radzenia sobie z różnymi zjawiskami zachodzącymi w otoczeniu oraz własnymi emocjami, możemy zapobiec wielu sytuacjom trudnym. Pamiętajmy jednak, że zapobieganie to nie unikanie! Nie chodzi o to, aby „podporządkować” wszystko i wszystkich uczniowi z ZA. Jeśli chcemy uczyć dziecko radzenia sobie z trudnościami, musi ono ich doświadczać (najpierw w kontrolowanym środowisku). Jest to warunek konieczny przyswajania akceptowalnych sposobów rozwiązywania konfliktów (o tym, jak minimalizować prawdopodobieństwo pojawiania się sytuacji trudnych, więcej przeczytasz w rozdziałach: „Zanim dziecko przyjdzie do placówki” oraz „Jak uczyć, jak oceniać”).

Jeśli wiemy, że uczeń prezentuje zachowania trudne, musimy się na nie przygotować. Potrzebujemy do tego rzetelnych informacji o tym, w jakich sytuacjach się zdarzają. Zwłaszcza jeśli uczeń dopiero zaczyna edukację w naszej placówce, ważne jest opisanie sytuacji trudnych wg schematu ABC (formularz dostępny w „Załączniku nr 6”). Możemy też zebrać informacje od rodziców i innych specjalistów, aby mieć pełny obraz sytuacji.

A (antecedent) Co poprzedza/wywołuje zachowanie	B (behavior) Opis zachowania	C (consequence) Jakie są konsekwencje/następstwa zachowania dla dziecka i otoczenia
Kto jest obecny? Co wydarzyło się tuż przed zachowaniem?	Co uczeń robi, mówi?	Co się dzieje w następstwie zachowania?

Przykład:

A (antecedent) Co poprzedza/wywołuje zachowanie	B (behavior) Opis zachowania	C (consequence) Jakie są konsekwencje/następstwa zachowania dla dziecka i otoczenia
Uczniowie wchodzi do szatni. Kolega wyprzedził Jasia w drzwiach.	Jaś głośno krzyczy, uderza kolegę obok.	Pani pyta, co się stało. Tłumaczy, że nie zawsze Jaś może być pierwszy. Jaś nadal krzyczy i płacze. Pani pozwala mu wracać do sali w pierwszej parze, aby się uspokoił.

Praca z zachowaniami trudnymi to proces, który ma kilka etapów:

1. Zebranie informacji dotyczących zachowania (formularz ABC, rozmowa z rodzicami, obserwacja w sytuacjach, w których najczęściej pojawia się zachowanie np. na przerwie, w trakcie ustawiania się itp.)

Informacje te pomogą nam w określeniu okoliczności towarzyszących zachowaniom trudnym. Ułatwią ich przewidywanie oraz opracowanie strategii pracy nad zachowaniem. Np. jeśli „uczeń bije inne dzieci w sytuacji oczekiwania na swoją kolej, musimy nauczyć go cierpliwie czekać, zaczynając od sytuacji wymagających bardzo krótkiego czasu oczekiwania i stopniowo go wydłużając.

Nawet jeśli staramy się nie dopuścić do wystąpienia zachowań trudnych, będą się one zdarzać. Bardzo ważne jest, aby wszystkie osoby będące świadkami trudnych zachowań reagowały tak samo. Do tego niezbędne jest opracowanie spójnej strategii i poinformowanie wszystkich osób mających styczność z dzieckiem, w jaki sposób powinny reagować.

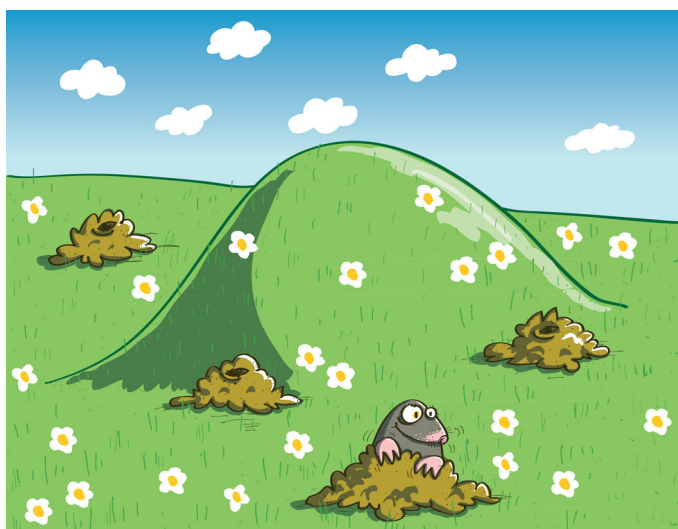
2. Określenie funkcji zachowania i propozycja zachowania alternatywnego (w oparciu o zebrane informacje)

Określenie funkcji zachowania jest koniecznym elementem skutecznej interwencji. Jeśli nie wiemy, dlaczego uczeń zachowuje się w określony sposób, nie jesteśmy w stanie skutecznie mu pomóc. Analiza sekwencji zachowań według schematu ABC może pomóc nam określić, w jakich okolicznościach zachowanie się pojawia i czego musimy nauczyć ucznia, aby to zachowanie wyeliminować.

Funkcja zachowania to motywacja, która kieruje danym zachowaniem dziecka, innymi słowy: powód, dla którego dziecko prezentuje określone zachowanie, co dzięki niemu osiąga lub komunikuje (np. chce uniknąć nudnych zajęć, ucieka od wymagań, które są trudne, próbuje zwrócić na siebie uwagę). Zachowanie dziecka jest dla nas komunikatem mówiącym, że nie wie ono, jak się zachować lub (z jakiegoś powodu) nie chce postąpić inaczej, aby coś osiągnąć lub czegoś uniknąć. Motywacje kierujące uczniem mogą być zewnętrzne (np. zdobycie/zrobienie czegoś atrakcyjnego) bądź wewnętrzne (takie jak strach – np. chęć uniknięcia bodźców, które są dla dziecka nieprzyjemne; lub pragnienie akceptacji – dążenie do uzyskania aprobaty kolegów).

Głównym celem naszej interwencji jest nauczenie dziecka akceptowalnych form zachowania, które mają zastąpić zachowania problematyczne. Ważne jest, aby zachowania lub strategie, których uczymy, spełniały dla dziecka tę samą funkcję, co zachowania trudne (np. uczymy zwracania na siebie uwagi za pomocą prośby o rozmowę zamiast krzyku i przeklinania).

Skupienie się na eliminowaniu zachowania trudnego bez określenia jego funkcji jest działaniem krótkowzrocznym, nieefektywnym i może przypominać walkę z kretem – eliminujemy jedno zachowanie, a za chwilę pojawia się następne w nieco zmienionej formie. Dzieje się tak, ponieważ zajmujemy się objawem problemu, a nie jego przyczyną.



3. Określenie strategii: ustalenie, w jaki sposób możemy przeciwdziałać pojawieniu się negatywnych zachowań i jak będziemy uczyć zachowań/umiejętności alternatywnych (strategie proaktywne). Bardzo ważne jest obserwowanie dziecka i wychwytywanie pierwszych symptomów tego, że sytuacja przekracza jego możliwości, a za chwilę nastąpić może wybuch (agresja, krzyk, rzucanie przedmiotami, płacz itp.) lub całkowite wycofanie (uporczywe milczenie, bierność). Jeśli zauważymy wczesne symptomy nadchodzącego kryzysu, możemy zająć ucznia czymś innym („wybić” go ze stanu, w którym się znajduje) albo podpowiedzieć mu właściwy sposób reagowania w danej sytuacji.

Ważne jest też:

- ♦ **nauczenie dziecka radzenia sobie z zakłócającymi czynnikami zewnętrznymi**, które sprawi, że pożądane zachowania staną się znacznie bardziej prawdopodobne. Pomocne będzie specjalne zaaranżowanie środowiska fizycznego klasy czy stopniowe przyzwyczajanie do hałasu;
 - ♦ **manipulacja tym, co się dzieje, zanim dojdzie do potencjalnie trudnej sytuacji** – np. poprzez przypomnienie zasad zachowania; jasny sygnał, że za chwilę nauczyciel wyda polecenie i trzeba go posłuchać;
 - ♦ **manipulacja konsekwencjami** (sytuacją, która ma miejsce po zachowaniu) – nagrody za pożądane zachowanie, takie jak np.: pochwała, więcej uwagi ze strony nauczyciela, przybicie piątki, atrakcyjne zabawy itp., nie tylko nagrody rzeczowe (więcej informacji w części: „Jak działają nagrody i kary”);
 - ♦ **dostosowywanie poziomu złożoności instrukcji** do możliwości dziecka, tak aby osiągnęło sukces – np. stosowanie podpowiedzi wizualnych.
4. Działanie w momencie, gdy „wybuchą pożar” – czyli jeśli, pomimo uczenia się, występują zachowania trudne (strategie reaktywne).

Jeśli funkcją jest ucieczka/uniknięcie czegoś nieprzyjemnego:

- ♦ nie pozwól, aby w wyniku zachowania trudnego dziecko uniknęło wykonania zadania, niechcianej sytuacji (gdy tylko się uspokoi, wróć do sytuacji, która wywołała „pożar”, wyegzekwuj wykonanie zadania, oferując jedynie niezbędną pomoc).

Jeśli funkcją jest próba zwrócenia na siebie uwagi:

- ♦ w razie potrzeby odizoluj ucznia od osób mogących dostarczać mu uwagi;
- ♦ naucz innych uczniów ignorowania negatywnych zachowań ucznia z ZA.

Jeśli trudno określić przyczynę zachowania:

- ♦ korzystaj ze strategii nakierowanych na zapewnienie bezpieczeństwa dziecku (przygotowane miejsce do wyciszenia, krótkie jasne polecenia).

Bardzo ważne w przeciwdziałaniu wybuchom i uczeniu radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest kształtowanie samokontroli i rozumienia własnych emocji. Samokontrolę można rozwijać przez:

- ♦ warsztaty grupowe i zajęcia indywidualne dotyczące złości i innych emocji;
- ♦ uświadamianie, czym jest złość i jak ją rozpoznać (jakie są jej sygnały);
- ♦ podkreślanie prawa do wyrażania złości w sposób bezpieczny i akceptowalny dla otoczenia; uczenie strategii działania w sytuacji zdenerwowania (opracowanie „kodeksu złości” mówiącego, co robić, kiedy ktoś się złości, a czego robić nie wolno).

Przykłady sprawdzonych „strategii rozbrajania” zbliżającego się wybuchu:

1. Zasady dla ucznia impulsywnego: Kiedy dopada cię złość...
 - ♦ włoż ręce pod pachy (aby nie uderzyć);
 - ♦ nogi zaciśnij (aby nie kopać);
 - ♦ zrób kilka kroków do tyłu;
 - ♦ licz od 10 do 0 (jeśli to za mało, wtedy licz od 20).
2. Materac: gdy nauczyciel widzi, że atak złości się zbliża, proponuje przerwę – uczeń wchodzi pod przygotowany materac, a nauczyciel dociska. Po określonym czasie uczeń wychodzi i wraca do przerwanej aktywności.

Jak działają nagrody i kary: jak wzmacniać zachowania pozytywne i jak wygaszać zachowania zakłócające.

Zachowanie każdego człowieka jest w swej naturze celowe (czemuś służy). Jeśli wydaje nam się, że działanie dziecka nie ma sensu, jest to jedynie interpretacja danej sytuacji z naszej perspektywy. To, że my nie dostrzegamy celu zachowania, nie oznacza, że go nie ma.

Prawa uczenia się mówią o prawidłowościach dotyczących zachowania:

- ♦ jeśli po danym zachowaniu następuje coś **przyjemnego** dla dziecka, to podobnych zachowań będzie w przyszłości więcej (opłacają się);
- ♦ jeśli w następstwie zachowania dziecko doświadcza czegoś **nieprzyjemnego**, to tego typu zachowań w przyszłości będzie mniej (nie opłacają się);

Przyjemne konsekwencje (wzmocnienia/nagrody) są wszystkim tym, co zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się pozytywnego zachowania w przyszłości:

- ♦ zdobycie czegoś, na czym dziecku zależy (uwagi lub aprobaty innych osób, zabawek, przedmiotów, aktywności), jak również dążenie do doświadczenia ciekawych wrażeń np. wywołania silnych emocji u innej osoby – doprowadzenia kogoś do płaczu czy furii;
- ♦ uniknięcie czegoś, na co uczeń nie ma ochoty (trudnego lub nudnego zadania, rozmowy, sytuacji czekania na coś itp.).

Nieprzyjemne konsekwencje (kary) stanowią wszystko to, co zmniejsza prawdopodobieństwo pojawienia się negatywnego zachowania w przyszłości:

- ♦ utrata tego, na czym dziecku zależy (np.: „Wyrzuciłeś koledze zabawkę, więc oddajesz swoją”; „Nie uczestniczyłeś w trakcie wykonywania zadania, więc nie bierzesz udziału w zabawie”);
- ♦ dodanie czynnika nieprzyjemnego: dodatkowe zadanie do wykonania, konieczność wysiłku, coś czego dziecko nie lubi (np. „Rozsypałeś piach z doniczki, więc musisz zamieść cały korytarz”).

Najpierw powinniśmy się zastanowić, z czego wynika zachowanie ucznia i czy uczeń jest w stanie je kontrolować. Kolejny krok to postanowienie, jakiego zachowania uczyć, aby zapobiegać występowaniu sytuacji trudnych.

Kiedy wykonaliśmy powyższe czynności:

- ♦ stwarzamy jak najwięcej sytuacji, w których uczeń może wykorzystać wyuczone umiejętności i zaplanujemy przyjemne konsekwencje w następstwie tych zachowań. Stosując pozytywne wzmocnienia, doceniajmy nawet drobne

postępy – np. jeśli uczeń spokojnie czeka na swoją kolej, pochwalmy go, pozwólmy mu być pierwszym następnym razem itp.;

- ♦ zaplanujmy, jakie nieprzyjemne (dla ucznia) konsekwencje będą towarzyszyły złamaniu zasad (np. za każdą zniszczoną zabawkę odda jedną swoją);
- ♦ konsekwentnie reagujmy na zachowanie ucznia.

Co to jest wygaszanie i na czym polega wybuch wygaszeniowy?

Większość zachowań pojawia się dlatego, że do tej pory odnosiły skutek (np. pozwalały zdobyć czyjąś uwagę lub uniknąć wykonania nielubianego zadania), innymi słowy: zachowania te były wzmacniane. Jeśli zaplanowaliśmy, że przestajemy je wzmacniać oznacza to, że je wygaszamy: sprawiamy, aby nie okazywały się już skuteczne – np. jeśli dziecko w trakcie lekcji chciało uniknąć pisania przez zadawanie nauczycielowi pytań na interesujący go temat, przestajemy na nie reagować (uprzednio informując o tym ucznia – np. mówimy, że porozmawiamy z nim o tej sytuacji na przerwie). Zazwyczaj w takiej sytuacji uczeń próbuje osiągnąć to, na czym mu zależy bądź uniknąć czegoś, czego nie chce, ze zdwojoną siłą w myśl zasady „skoro zawsze działało, to teraz też powinno zadziałać”. Takie nasilenie niepożądanego zachowania nazywa się wybuchem wygaszeniowym – towarzyszy on większości wygaszanych zachowań.

Musimy być przygotowani na wybuch wygaszeniowy, czyli na początkowe nasilenie zachowań, które chcemy wyeliminować i konsekwentnie wdrażać strategię³⁴. Jeśli zrezygnujemy z pracy nad zachowaniem w trakcie wybuchu wygaszeniowego, to niestety nauczymy dziecko, że sposobem na osiągnięcie celu jest eskalacja zachowania. W konsekwencji przy kolejnej próbie wygaszenia owego zachowania będzie nam jeszcze trudniej.

„Przetrwanie” eskalacji zachowania, zwłaszcza w otoczeniu innych uczniów, nie jest sprawą łatwą i wymaga dobrej organizacji. Jednak konsekwentna postawa wszystkich osób zaangażowanych w pracę z dzieckiem – także rodziców! – znacznie skraca czas interwencji. Więcej informacji na temat skutecznych technik pracy zachowaniami trudnymi oraz samego wybuchu wygaszeniowego znaleźć można w książce: *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*³⁵.

Dokumentowanie sytuacji trudnych

Po każdej sytuacji krytycznej wymagającej interwencji powinna zostać sporządzona notatka służbowa (zwłaszcza jeśli konieczne jest przerwanie toku lekcji, wyprowadzenie ucznia z klasy, a w ekstremalnych sytuacjach użycie przytrzymania w celu zapewnienia uczniom lub sobie bezpieczeństwa). Notatka powinna zawierać opis sytuacji, przebiegu interwencji, listę osób obecnych, datę zdarzenia oraz podpisy nauczyciela i dyrektora. Rodzice powinni na bieżąco zapoznawać się z tego rodzaju dokumentacją. Dla ułatwienia analizy przyczyn sytuacji krytycznych można użyć formularza ABC. Jeśli zamierzamy przeprowadzić interwencję w celu wyeliminowania zachowań krytycznych, powinniśmy opracować pisemny plan (patrz: „Załącznik nr 5”³⁶), a na wdrożenie

³⁴ Ważne jest monitorowanie skuteczności interwencji i ewentualne wprowadzanie zmian. W wielu przypadkach wystarczy około 2 tygodni konsekwentnego stosowania strategii, aby zaobserwować pierwsze zmiany (spadek liczby niepożądanych incydentów lub zmniejszenie ich nasilenia).

³⁵ Kołakowski A., Pisula A., (2016), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

³⁶ Prezentowany schemat planu interwencyjnego jest jedynie propozycją opartą o wzór obowiązujący w ramach dokumentacji prowadzonej w podobnych przypadkach przez terapeutów behawioralnych.

proponowanych strategii (zwłaszcza jeśli wymagają kontaktu fizycznego z uczniem – np. przytrzymania w trakcie napadu złości) rodzice powinni wyrazić pisemną zgodę.

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

Praca z uczniem z zespołem Aspergera bywa wymagająca. Zachowania ucznia mogą wywoływać w nas różne emocje (często nieprzyjemne i trudne do zaakceptowania). Pojawianie się takich emocji jak frustracja czy złość jest czymś zrozumiałym, zwłaszcza w sytuacji nadmiernego obciążenia obowiązkami zawodowymi czy osobistymi. Trudne emocje są akceptowalne, jednakże nie powinny one blokować naszej umiejętności racjonalnej analizy i wyważonej reakcji na zachowania ucznia.

Mamy prawo czuć się zmęczeni lub sfrustrowani zachowaniem naszych podopiecznych, toteż bardzo ważne są:

- ♦ **prośenie o pomoc i wsparcie** ze strony dyrektora, współpracowników czy przedstawicieli organizacji do tego stworzonych (unikamy w ten sposób przenoszenia skutków naszych emocji na uczniów);
- ♦ **umiejętność zdystansowania się od zachowań** uczniów, które wydają się obraźliwe lub atakujące (jest to bardzo trudne, ale po zapoznaniu się ze sposobem funkcjonowania osób z ZA możemy ujrzeć ich zachowania w innym świetle, nie odbierać ich osobiście);
- ♦ **reagowanie tylko w takich sytuacjach, które tego wymagają** – jeśli pojawiają się zachowania „typowe” dla danego wieku rozwojowego lub drobne sprzeczki między rówieśnikami, nie zawsze warto się w nie angażować;
- ♦ **koncentrowanie się na zachowaniu** dziecka, a nie przypisywanie mu cech (np. „odezwał się do mnie bez szacunku”, zamiast „jest bezczelny”).

Załączniki:

- ♦ tabelka „Plan interwencyjny” („Załącznik nr 5”);
- ♦ formularz „ABC zachowania” („Załącznik nr 6”).

Podsumowanie

1. Zachowania trudne uczniów z zespołem Aspergera są powiązane z zaburzeniami w sferze społecznej.
2. Ważnym elementem pracy z zachowaniami trudnymi jest uczenie alternatywnych, pożądanych zachowań.
3. Pamiętaj, że każde zachowanie ma swoją funkcję: jest celowe.
4. Zanim zaczniesz pracę nad redukowaniem zachowania trudnego, poznaj jego funkcję – w przeciwnym razie wyeliminowane zachowanie może wrócić w innej formie.
5. W sytuacjach krytycznych najważniejsze jest bezpieczeństwo uczniów i Twoje.
6. Przygotuj się na wybuch wygaszeniowy – początkowe nasilenie zachowania trudnego, które próbujesz wyeliminować.
7. Dokumentuj sytuacje krytyczne w formie krótkiej notatki służbowej.
8. Kluczem do sukcesu w pracy z trudnymi zachowaniami jest spójność działań i konsekwencja.
9. Nie zapominaj o sobie – proś o pomoc, gdy jest Ci trudno lub emocje biorą górę!

Materiały dodatkowe

Książki:

- Bloomquist M.L., (2011), *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi. Podręcznik dla rodziców i terapeutów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Glick B., Gibbs J.C., (2011), *Trening Zastępowania Agresji ART. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Amity.
- Kołąkowski A., Pisula A., (2016), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sutton C., (2008), *Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami u dzieci. Cykl 8 książeczek*, Warszawa, Wydawnictwo: Fundacja SYNAPSIS.

Inspiracje:

- Program wychowawczy „Pozytywna dyscyplina” <http://pozytywnadyscyplina.pl/> [dostęp: 28 października 2016].
- Program „Porozumienie bez przemocy”:
<https://fundacjajera.files.wordpress.com/2014/04/marshall-rosenberg-porozumienie-bez-przemocy.pdf> [dostęp: 28 października 2016].

6. Jak pomóc sobie, dziecku i rodzicom? – Maja Kłoda

Powiedzmy to otwarcie – praca z dzieckiem z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej jest wyzwaniem. Nie ma tu dróg na skróty – każda nowa umiejętność wymaga systematycznej, konsekwentnej pracy. Nie zawsze sukces można osiągnąć szybko i nieraz przyjdzie nam poczuć gorycz porażki... Czasem nie uda się nawiązać zadowalającej współpracy z rodzicami, czasem zdarzy się, że dziecko będzie funkcjonowało gorzej, czy utraci już nabyte umiejętności. Niekiedy to my będziemy mieć gorsze dni i trudno nam będzie wykazać się cierpliwością wobec kłopotliwych zachowań ucznia. To, że tak się dzieje, jest zupełnie naturalne i w żaden sposób nie podważa sensu naszej pracy z dzieckiem – nie unieważnia ani jego starań ani naszych wysiłków.

Nie na wszystkie pytania odnajdziemy odpowiedzi, nie wszystkie zachowania dziecka będziemy w stanie zrozumieć i zmienić – istotne jest jednak, by nie ustawać w szukaniu rozwiązań i najlepszych sposobów wsparcia. Nawet jeśli nie uda się za pierwszym razem – pamiętajmy, że każdy błąd, każda próba przybliża nas do celu. Poniżej omawiamy najczęstsze dylematy, które napotykamy w pracy z dziećmi z zespołem Aspergera i podpowiadamy, w jaki sposób radzić sobie z rozterkami.

Czy on robi to „specjalnie”?

Podczas pracy z dzieckiem z ZA i jego rodziną nieraz spotkają Cię nieprzyjemności: np. dziecko Cię zwymyśla, ośmieszy, opluje; rodzice nie przyjdą na spotkanie, obrażą się, będą krytykować Twoje metody wychowawcze. Takie zdarzenia sprawiają, że zaczynamy wątpić w swoje kompetencje i mamy wrażenie, że dziecko i rodzice są „przeciwko nam”. Często też zaczynamy myśleć o dziecku czy rodzicu w kategoriach: „jest złośliwy/

wyrachowany”, „robi to specjalnie”, „manipuluje mną”. Pamiętaj – to, że dochodzi do trudnych sytuacji, nie jest Twoją osobistą porażką czy dowodem na niekompetencję!

Kłopotliwe zachowania dziecka czy rodzica najczęściej nie są umyślnie nakierowane na zrobienie Tobie przykrości. Przeważnie są wynikiem tego, że rodzinie trudno poradzić sobie z sytuacją, w jakiej się znalazła. Mimo że działania dziecka niejednokrotnie mogą sprawiać wrażenie złośliwych, często wynikają z przyczyn niezależnych od niego, z zaburzenia, nad którym ani ono, ani Ty nie macie kontroli. Trudno jest nam – dorosłym – wykazać się zrozumieniem i wsparciem, jeśli przypisujemy dziecku złe intencje. Warto nabrać dystansu do przykrych zdarzeń, które nas spotykają – nie odbierać ich osobiście, nie szukać winy w sobie, w dziecku czy w rodzicach.

Nie na wszystkie zachowania dziecka będziemy mieć wpływ – czasem możemy zmienić jedynie sposób, w jaki o nich myślimy. Czy trudności będą dowodem na to, że jesteś „beznadziejnym wychowawcą”, czy też będą niemiłym incydentem, z którego wyciągniesz wnioski i kolejnego dnia będziesz dzięki temu mógł pracować lepiej – zależy od Ciebie. Jeśli przypisujemy dziecku i jego rodzicom dobre intencje, zauważamy ich (nawet drobne) starania, a jednocześnie dostrzegamy i doceniamy swój wkład pracy – trudności łatwo nas nie pokonają.

Czy dzieci z zespołem Aspergera są źle wychowane?

Czy wszystkie kłopotliwe zachowania prezentowane przez ucznia wynikają z jego zaburzenia? Czy powinniśmy stale usprawiedliwiać i wykazywać się nieustającym zrozumieniem wobec dziecka, które regularnie łamie zasady współżycia społecznego? Nie – dziecko z zespołem Aspergera, tak samo jak każde inne dziecko, może prezentować zachowania wynikające z błędów wychowawczych. Pytanie brzmi: jak rozróżnić zachowania wynikające z zaburzenia od trudności wychowawczych? Jest to bardzo trudna sztuka, obszar dylematów także dla doświadczonych terapeutów. Po pierwsze – pogódź się z tym, że nie unikniesz błędów. Po drugie – próbuj. Przygotowujcie w zespole strategię pracy z kłopotliwymi zachowaniami, konsekwentnie je wdrażajcie i obserwujcie sytuację. Czy widoczna jest poprawa? Nie? Być może konieczna jest zmiana sposobu postępowania. Wykorzystaliście wszystkie dostępne strategie i dalej nie ma postępów? Być może próbujecie zmienić zachowanie, na które dziecko nie ma wpływu...

Zachowania wynikające z błędów i zaniedbań wychowawczych przeważnie można skutecznie skorygować dzięki spójnym, konsekwentnym oddziaływaniom. Zachowania, które wynikają z zaburzenia dziecka, czasem zmodyfikować jest trudniej, ponieważ nikt z nas nie ma pełnej kontroli nad tym, jak działa układ nerwowy – a zespół Aspergera jest zaburzeniem neurorozwojowym.

Pomyśl o dziecku, które w sytuacji silnego stresu odczuwa nieodpartą potrzebę poruszania się – wstaje, biega po klasie, wierci się w ławce, podśpiewuje. Możesz próbować nauczyć dziecko akceptowalnego sposobu rozładowywania napięcia – np. spokojnego proszenia o możliwość wyjścia z klasy, aby pobiegać po korytarzu. Nie zmienisz jednak faktu, że jego organizm właśnie w taki sposób reaguje w stanie zwiększonego pobudzenia. Próba powstrzymania ucznia od poruszania się, wymaganie spokojnego siedzenia w sytuacji stresu prawdopodobnie nie zakończy się sukcesem.

Czasem więc jedyne, co możemy zrobić, to zaakceptować fakt, że układ nerwowy dziecka działa tak, a nie inaczej. Co nam wtedy pozostaje? Zmiana otoczenia i naszego

nastawienia – takie przygotowanie środowiska, by do trudnych sytuacji nie dochodziło wcale lub dochodziło jak najrzadziej, a jeśli już mają miejsce – udzielanie dziecku empatycznego wsparcia w poradeniu sobie z nimi.

Czy muszę zaniedbywać pozostałych uczniów, by pomóc dziecku z ZA?

Masz poczucie, że bardzo dużo czasu i uwagi poświęcasz jednemu dziecku, zaniedbując inne? Po godzinach przygotowujesz specjalne materiały, opracowujesz systemy nagród i konsekwencji, pisesz plany przeznaczone wyłącznie dla ucznia z ZA? Warto wrócić tu do myśli, którą podaliśmy we wstępie do części II: większość strategii skutecznych w pracy z dziećmi z ZA może wspierać również współpracę z innymi dziećmi w klasie. Rozważając wdrażanie danej strategii, zastanów się, czy i w jaki sposób mogłaby ona służyć wszystkim uczniom.

Zapewne nie wszystkie propozycje działań zawarte w tym poradniku znajdą zastosowanie w Twojej klasie/szkole. W porządku! Ty znasz najlepiej realia swojej pracy i wiesz, co warto wypróbować, a czego raczej wdrożyć się nie uda.

Przed zastosowaniem jakiegokolwiek strategii warto, by zespół zadał sobie dwa pytania:

- ♦ Czy sprawi ona, że nasza codzienna praca będzie bardziej efektywna?
- ♦ Czy jesteśmy w stanie (organizacyjnie i psychicznie) konsekwentnie ją wdrażać?

Chodzi o takie zaplanowanie działań, aby po pierwsze: były możliwe do zastosowania, a po drugie: w perspektywie czasu, ułatwiały nam pracę.

Czy praca z uczniem z ZA to same trudności i wyzwania?

Pamiętaj, że dziecko, które masz pod opieką, nie jest „Aspergerem”, ale ma zespół Aspergera – jest to jedna z jego wielu cech/właściwości. Istotna – ponieważ wiąże się z określonym, odmiennym sposobem funkcjonowania – ale nie jedyna. To, że uczeń posiada diagnozę ZA, nie powinno przysłaniać jego indywidualnej osobowości. Bardzo ważne jest, aby nie zakładać, że skoro dziecko ma zespół Aspergera, to będzie na pewno zachowywało się w określony sposób (np. będzie unikało kontaktów społecznych albo będzie kiepskie w grach zespołowych). Założenia takie mogą stać się tzw. samospełniającym się proroctwem³⁷.

Pamiętaj – u każdego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu obraz objawów jest inny. Daj sobie czas na poznanie ucznia, obserwuj go w różnych sytuacjach, stawiaj go przed wyzwaniami – abyś mógł rzetelnie określić jego słabe i mocne strony. Oddziaływania terapeutyczno-edukacyjne nie powinny koncentrować się jedynie na kompensowaniu deficytów – równie istotne jest rozwijanie zainteresowań i zdolności. Pomagasz dziecku w ten sposób zbudować pozytywny obraz siebie, motywujesz do wysiłku i – co bardzo ważne – zdobywasz jego zaufanie i przyjaźń. Rozwijanie talentów i mocnych stron pozwala także Tobie spojrzeć na ucznia z innej perspektywy, docenić go i nabrać wiary w jego możliwości – co jest źródłem satysfakcji i przeciwwagą dla zwątpienia i zniechęcenia wynikającego z porażek (które są nieuchronne). Pamiętaj, że potrzeba bycia akceptowanym jest jedną z najbardziej podstawowych ludzkich potrzeb – niezależną od posiadania jakiegokolwiek diagnozy.

³⁷ Zjawisko w psychologii znane jest również pod nazwą „efektu Pigmaliona”. Badania Roberta Rosenthala z udziałem nauczycieli i uczniów wykazały, iż przekonania nauczycieli dotyczące inteligencji i zdolności danego dziecka oraz związane z nimi oczekiwania przekładały się na jego wyniki edukacyjne. Zainteresowanym polecamy ciekawy artykuł na ten temat na stronie edukowisko.pl: <http://www.edukowisko.pl/?p=1309> [dostęp: 31 października 2016].

Czy uda mi się pracować nad wszystkim naraz?

Odpowiedź jest prosta: nie. Masz pod opieką taką ilość dzieci, z tak zróżnicowanymi potrzebami, że niemożliwe jest poradzenie sobie ze wszystkim – próba przeciwdziałania wszystkim problemom jednocześnie prowadziłaby nieuchronnie do frustracji i wypalenia. Nie namawiamy do przyjęcia postawy: „Skoro i tak niewiele mogę, to pozostaje mi robienie niezbędnego minimum i walka o przetrwanie”. Szukajmy złotego środka!

Złoty środek to koncentracja na realnych celach, rozbitych na kolejne etapy pozostające w zasięgu możliwości dziecka, jego rodziny i Twoim. Innymi słowy – poruszanie się do przodu małymi krokami. Nie starajmy się stwarzać pozorów, że będziemy pracować nad wszystkim naraz – nie jest to wykonalne! Przy takim założeniu zarówno rodzice, jak i zespół szybko osiągną stan zwątpienia i zniechęcenia, zaczną się wzajemnie unikać bądź oskarżać o brak postępów.

Pamiętaj, że nic nie motywuje tak jak sukces!

Wybranie priorytetów i opracowanie programu dostosowanego do realiów placówki i możliwości ucznia pozwoli stopniowo osiągać kolejne zamierzone cele, dostrzegając efekty naszych wspólnych starań – co będzie dla wszystkich źródłem radości, satysfakcji i motywacji do dalszej pracy.

Warto pamiętać, że w pracy z dzieckiem z ZA i jego rodziną nie jesteś sam! Poniżej znajdziesz listę miejsc, gdzie można zwrócić się o wsparcie (dla siebie, dziecka bądź jego rodziny).

Gdzie szukać wsparcia?

Wszystkie poniżej wymienione instytucje udzielają wsparcia bezpłatnie.

1. Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (rejonowe i specjalistyczne)

Rodzaj wsparcia (zależny od oferty danej poradni):

- ♦ działania diagnostyczne (w tym m.in. badania psychologiczne);
- ♦ zajęcia terapeutyczne dla dziecka (indywidualne i grupowe);
- ♦ zajęcia terapeutyczne dla rodziców z dziećmi;
- ♦ szkolenia/warsztaty dla rodziców;
- ♦ grupy wsparcia dla rodziców;
- ♦ konsultacje specjalistyczne.

2. Poradnie dla Dzieci/Osób z Autyzmem (przy placówkach opieki zdrowotnej)

Rodzaj wsparcia (zależny od oferty danej poradni):

- ♦ diagnostyka psychologiczna i psychiatryczna;
- ♦ konsultacje psychologiczne i lekarskie (psychiatra, neurolog);
- ♦ zajęcia terapeutyczne dla dzieci (indywidualne i grupowe);
- ♦ zajęcia terapeutyczne dla rodziców z dziećmi;
- ♦ zajęcia psychoedukacyjne dla rodziców;
- ♦ grupy wsparcia dla rodziców.

3. Poradnie Zdrowia Psychicznego (dla dzieci i młodzieży oraz dla dorosłych – przy placówkach opieki zdrowotnej)

Rodzaj wsparcia (zależny od oferty danej poradni):

- ♦ diagnostyka psychologiczna i psychiatryczna;

- ♦ konsultacje psychologiczne i psychiatryczne;
- ♦ wsparcie psychoterapeutyczne (indywidualne, grupowe, rodzinne);
- ♦ spotkania psychoedukacyjne dla rodziców;
- ♦ w razie potrzeby: psychofarmakoterapia.

4. Ośrodki Pomocy Społecznej (OPS)

Rodzaj wsparcia:

- ♦ wsparcie finansowe dla rodziny (zasiłki stałe, okresowe i celowe);
- ♦ poradnictwo specjalistyczne (bezpłatne porady prawne, poradnictwo psychologiczne);
- ♦ specjalistyczne usługi opiekuńcze (SUO) (szeroki zakres usług m.in. opieka nad dzieckiem, zajęcia terapeutyczne, wsparcie rodziny w codziennych obowiązkach).

5. Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (PCPR)

Rodzaj wsparcia:

- ♦ wsparcie finansowe dla rodziny (dodatki, zasiłki);
- ♦ poradnictwo specjalistyczne;
- ♦ realizacja powiatowych programów na rzecz osób niepełnosprawnych;
- ♦ współpraca z organizacjami pozarządowymi i fundacjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych;
- ♦ dofinansowanie turnusów rehabilitacyjnych/terapeutycznych;
- ♦ dofinansowanie likwidacji barier w komunikowaniu się (np. zakup tabletu z programem do komunikacji);
- ♦ dofinansowanie sportu, kultury, rekreacji i turystyki osób niepełnosprawnych.

6. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON)

Rodzaj wsparcia:

- ♦ dofinansowanie turnusów rehabilitacyjnych/terapeutycznych;
- ♦ dofinansowanie likwidacji barier w komunikowaniu się (np. zakup tabletu z programem do komunikacji);
- ♦ projekty i programy kierowane do dzieci z niepełnosprawnościami i ich rodzin, realizowane m.in. przez organizacje pozarządowe (szczegółowe informacje dotyczące lokalnie prowadzonych programów dostępne są w oddziałach wojewódzkich PFRON).

7. Ośrodki Interwencji Kryzysowej (OIK)/Centra Interwencji Kryzysowej (CIK)

Rodzaj wsparcia (w zależności od oferty ośrodka):

- ♦ pomoc psychologiczna, pedagogiczna, prawna i socjalna dla osób, rodzin w sytuacji kryzysu;
- ♦ konsultacje psychiatryczne, wsparcie psychoterapeutyczne;
- ♦ hostele udzielające schronienia w sytuacjach kryzysowych;
- ♦ telefony zaufania;
- ♦ grupy wsparcia;
- ♦ mediacje;
- ♦ interwencje w miejscu zamieszkania klienta.

Ośrodki Interwencji Kryzysowej często udzielają wsparcia całodobowo, 7 dni w tygodniu.

8. Ośrodek Informacyjno-Prawny Fundacji SYNAPSIS

Rodzaj wsparcia:

- ♦ poradnictwo prawne, socjalne, psychologiczne;
- ♦ poradnictwo „rodzic – rodzicom”.

Porady udzielane są telefonicznie, mailowo, osobiście oraz listownie.

9. Fundacje, stowarzyszenia działające na rzecz osób z ZA i ich rodzin:

Lokalne organizacje działające na rzecz dzieci z ZA i ich rodzin można wyszukać w bazie organizacji pozarządowych na portalu ngo.pl: www.bazy.ngo.pl [dostęp: 28 listopada 2016].

Wybrane organizacje wspierające osoby z ZA (i ich rodziny) prowadzące działania o zasięgu ogólnopolskim:

- ♦ Fundacja SYNAPSIS
(www.synapsis.org.pl) [dostęp: 28 listopada 2016];
- ♦ Oddziały Krajowego Towarzystwa Autyzmu;
- ♦ Polskie Stowarzyszenie Terapii Behawioralnej
(www.pstb.org) [dostęp: 28 listopada 2016];
- ♦ Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-grzeczne dzieci”
(www.niegrzecznedzieci.prv.pl) [dostęp: 28 listopada 2016].

10. Inne formy wsparcia (projekty, informatory, poradniki, telefony zaufania):

Projekt „Wszystko Jasne” (www.wszystkojasne.waw.pl/)

[dostęp: 28 listopada 2016]

- ♦ informator dla rodziców;
- ♦ wzory pism;
- ♦ informacje prawne, interpretacje przepisów, działania orzecznicze;
- ♦ Rzecznik Uczniów Niepełnosprawnych (punkt konsultacyjny – porady telefoniczne).

Projekt „Jestem mamą. Nie rehabilitantką. Jestem tatą. Nie terapeutą”

(www.pomocdlarodzicow.pl) [dostęp: 28 listopada 2016]:

- ♦ informator dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami;
- ♦ wzory pism;
- ♦ punkt informacyjny – konsultacje telefoniczne.

Projekt Wolontariatu Koleżeńskiego „Mary i Max”

(www.wolontariatkolezenski.pl) [dostęp: 28 listopada 2016]:

- ♦ program wspierający osoby z autyzmem i zespołem Aspergera w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich;
- ♦ aktualnie projekt prowadzony jest na terenie Warszawy, Łodzi oraz Lublina (stan na 09.2016 r.).

Poradniki i informatory Fundacji SYNAPSIS:

- ♦ poradniki (z zakresu edukacji, pomocy społecznej, orzecznictwa, dodatkowych uprawnień)
www.synapsis.org.pl/oferta/porady/poradniki [dostęp: 28 listopada 2016];
- ♦ informatory (informacje o przysługującym wsparciu oraz wykaz placówek oferujących pomoc osobom z ASD i ich rodzinom z podziałem na województwa).
www.informatory.synapsis.waw.pl/ [dostęp: 28 listopada 2016].

Telefon zaufania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę

(wcześniej Fundacja Dzieci Niczyje)

(www.fdds.pl/oferta/pomoc-telefoniczna) [dostęp: 28 listopada 2016]:

- ♦ Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży (w tym ze specjalnymi potrzebami),
- ♦ Telefon dla Rodziców i Nauczycieli w sprawie Bezpieczeństwa Dzieci.

Telefon informacyjny dla Rodziców i Opiekunów Fundacji WSPARCIE NA STARCIE

(www.wsparcienastarcie.org/telefon.html) [dostęp: 28 listopada 2016]:

- ♦ wsparcie i poradnictwo „rodzice – rodzicom” (codziennosc rodzin dzieci z ASD, współpraca z placówkami, wskazówki dotyczące spraw formalnych).

7. Jak to jest z drugiej strony – czyli szkoła z perspektywy ucznia z ZA – *Katarzyna Gotlin*

Na początku chcę uprzedzić wszystkich czytelników, że ten rozdział prezentuje bardzo subiektywny obraz szkoły. Po pierwsze: jest to moja relacja stanowiąca tylko opis jednostkowego przypadku. Po drugie: istnieje bardzo wiele czynników, które mają wpływ na czyjeś doświadczenia, na przykład: cechy fizyczne, osobowość, najbliższe otoczenie, czasy, kontekst kulturowy oraz mnóstwo innych.

Moje doświadczenia szkolne przypadły na lata 1994-2006. Wydaje się, że było to jakby wczoraj, ale jeśli weźmiemy pod uwagę świadomość społeczną dotyczącą spektrum autyzmu, to minęły całe lata świetlne. Kiedy chodziłam do szkoły, nie istniała taka jednostka jak zespół Aspergera. Nie istniało nawet pojęcie spektrum autyzmu, a możliwość kombinacji cech autystycznych z wysoką inteligencją dopiero zaczynała „świtać” specjalistom w głowach. W świadomości przeciętnego człowieka autyzm był rzadką i ciężką chorobą, połączoną z niepełnosprawnością intelektualną. Dzieci, u których obecnie stwierdza się ZA i/lub ADHD, były uważane za złośliwe i źle wychowane.

Podobnie było ze mną. Od momentu pierwszego kontaktu z rówieśnikami w żłobku było widać, że jestem inna niż wszyscy. W szkole nie miałam żadnych problemów z nauką, jedynie doprowadzałam nauczycieli do szału. Skargi płynęły ze wszystkich stron. Bardzo zazdroścę obecnym uczniom, że mogą przechodzić edukację w sytuacji upowszechnienia aktualnego poziomu wiedzy na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu. Dwadzieścia lat temu diagnoza zaburzeń autystycznych była pretekstem do usunięcia ucznia z placówki. Przez lata namawiano moich rodziców do przeniesienia mnie do innej szkoły lub na nauczanie indywidualne. Naciski te nie odniosły jednak sukcesu. Dzięki temu mogę dziś opowiedzieć o moich doświadczeniach ze szkołą ogólnodostępną.

Statystyki są nieubłagane – mniej więcej jedna osoba na sto ma zaburzenia ze spektrum autyzmu. Z dorosłymi osobami z ZA, które poznałam, nieraz wspominaliśmy szkolne czasy. Zauważyłam, że pomimo wielu indywidualnych różnic, można podzielić nas na dwie grupy: zachowujących się nadpobudliwie i wycofanych. Podejście nauczycieli do tych dwóch grup jest zupełnie inne. Dzieci o typie nadpobudliwym, do którego sama należę, to właśnie te, których nauczyciele często nie lubią. Są głośne, bezpośrednie, mówią prawdę prosto z mostu. Powiedzą ją każdemu, bo nie mają poczucia hierarchii (zauważcie, że hierarchia jest sztucznym konstruktem, nieraz pozbawionym

logiki). Jeśli ktoś powinien częściej myć zęby, to się o tym od nich dowie i nie ma znaczenia, że jest akurat dyrektorem szkoły. Dzieci nadpobudliwe bardzo łatwo dają się sprowokować rówieśnikom i reagują gwałtownie na zaczepki. Dla nauczycieli nadpobudliwe dziecko z ZA to ogromne wyzwanie. Taki uczeń jest niemiły, nie umie się zintegrować i ciągle wdaje się w bójki. Większość nauczycieli ma trudność w pracy z tego typu dziećmi i może się zdarzyć, że nie zareaguje na przemoc wobec nich.

Dzieci, które można zaliczyć do typu wycofanego, są nieśmiałe, małomówne, nieporadne i wzbudzają w nauczycielach litość. Podobnie jak nadpobudliwe mają problem ze zrozumieniem świata, ale manifestują to przez izolację, nie przez głośne protesty. Również padają ofiarą zaczepek, ale mają po swojej stronie nauczycieli. Wycofane dzieci z ZA stają się często pupilkami nauczycieli, zwłaszcza jeśli dobrze się uczą. Dzieci te nie manifestują swojej wiedzy tak chętnie jak nadpobudliwe, nie krzyczą też głośno, że coś jest trudne, nudne lub dziwne. Sprawiają wrażenie mało wrażliwych i przebywających we własnym świecie.

Neurotypowy świat jest dla dziecka autystycznego chaotyczny i trudny do zrozumienia. Szkoła jawi się mu jako nagromadzenie całego dyskomfortu w jednym miejscu. Jest tu mnóstwo światła, dźwięków, zapachów, poruszających się obiektów, nieznanymi ludźmi i zachodzi konieczność nawiązywania kontaktów społecznych. A do tego trzeba się jeszcze uczyć. Ponieważ nauka nie sprawiała mi kłopotu, mogłam się skoncentrować na przetrwaniu, ale nie u każdego dziecka jest podobnie. Większość dzieci z ZA uczy się po prostu przeciętnie. Nie jest łatwo zająć się nauką, kiedy męczy cię nadmiar bodźców wynikających z zaburzeń sensorycznych, a inne dzieci dokuczają.

Kiedy myślę o szkole, pojawiają mi się przed oczyma obrazy ostrych światła w środku dnia. Silne oświetlenie oraz wszechobecne zapachy wywoływały u mnie mdłości. Z tego powodu wiele lekcji spędziłam, leżąc głową na ławce. Wiele razy zdarzyło się także, że ktoś nagle obrażał się na mnie z niewiadomej przyczyny. Wybuchła wówczas awantura i musiałam kogoś przeproszać, chociaż nawet nie wiedziałam za co. Z biegiem czasu nauczyłam się przeproszać na zawołanie, byle tylko mieć święty spokój. Nie wiedziałam, dlaczego ludzie przywiązują do tego taką wagę, przecież to tylko parę bezsensownych słów – ale święty spokój okazywał się dla mnie bezcenny.

Przez cały czas odnosiłam wrażenie, że neurotypowym dzieciakom wolno ze mną robić wszystko. Ja natomiast nie mogę zrobić nic, nawet się bronić. Cały czas mówiono mi o innych: „Myśl o innych, szanuj innych, inni to, inni tamto”. Wydawało mi się, że chcą zrobić ze mnie kogoś drugiej kategorii. Próbowалаm pokazać im, że tak nie jest, ale nie zrozumieli.

Siedziałam sama w ławce i to nawet mi odpowiadało, bo miałam spokój. Nie byłam zadowolona, kiedy sadzano ze mną niegrzecznych uczniów za karę. Zaproponowałam wychowawczyni, żeby wszyscy traktowali mnie tak, jakbym nie istniała – ale się nie zgodziła. Bycie niewidzialną udało mi się dopiero w liceum, lecz nie na zasadzie umowy, tylko po prostu klasa odizolowała mnie sama z siebie.

Jakiś czas temu zauważyłam niepokojącą tendencję w podejściu nauczycieli – pobłażliwe traktowanie uczniów z ZA. Może powodem jest przekonanie, że z tych uczniów i tak nic nie będzie, więc mogą nie wykonywać zadań. To bardzo krzywdzące. Młody człowiek uczy się, że nie musi nic robić, bo i tak zaliczy zajęcia bez problemu. Może nauczyciel mu odpuści, może kolega z klasy zrobi zadanie za niego. Niestety, w ten

sposób nie nauczy się odpowiedzialności za własne sprawy i ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i wyborów, co może mieć niekorzystny wpływ na funkcjonowanie w dorosłym życiu. Uczniowie z ZA nie potrzebują taryfy ulgowej, lecz indywidualnego podejścia.

Moim problemem jest zrozumienie i zapamiętanie instrukcji głosowej. Czuję się zdezorientowana, kiedy mówi więcej osób naraz. Gdy szkolne zadania były wypisane na kartce, problemu nie było. Ale kiedy nie było żadnej „rozpiski”, nauczyciel ciągle zmieniał zdanie, dyskutował z uczniami i wymyślał zadania na bieżąco, w mojej głowie powstawał wielki zamęt. Nic nie rozumiałam i próbowałam wyłapać jakieś słowa kluczowe, dzięki którym mogłabym zrekonstruować sobie program zajęć, polecenia do wykonania. Nieraz się zdarzało, że uczyłam się czegoś podobnego tematycznie, ale niekoniecznie potrzebnego. Ułatwienie życia uczniom z ZA polegać może na przygotowaniu zagadnień z lekcji i zadań do wykonania w wersji pisemnej. Tylko tyle i aż tyle. Nie potrzebują oni taryfy ulgowej ani litości. Potrzebują uważności na nasze potrzeby np.: planowania zajęć, jasnego formułowania zadań i prezentowania wiedzy w formie wizualnej.

Najtrudniejsze lekcje dla ucznia z ZA to zazwyczaj te luźniejsze, czyli na przykład plastyka i WF. Zwyczajne lekcje, takie jak polski czy matematyka, są dość spokojne i wymagają od wszystkich koncentracji. Na plastyce nastrój jest dużo swobodniejszy i uczniowie mają dostęp do różnych materiałów. To idealna pora na zaczepki: zabieranie farb, wpychanie mokrej gliny do piórnika, chlapanie wodą na rysunek i tym podobne zabawy. Największy „horror” rozgrywa się jednak na zajęciach WF. Uczniowie neurotypowi traktują klasowe rozgrywki jak sprawę życia i śmierci. Uczniowie autystyczni często mają słabą koordynację ruchową, więc przyczyniają się do pogorszenia wyników drużyny. Rywalizacja jest silna, więc cała złość zostaje skierowana na tego, kto zaniżył wynik. Na lekcjach WF powszechnie praktykuje się także podział klasy na grupy. Częstym problemem dzieci z ZA jest niemożność znalezienia sobie towarzystwa, zespołu. Zjawisko izolacji tych uczniów występuje na wszystkich przedmiotach, podczas pracy w grupach. Zazwyczaj uczniowie dobierają się w zespoły dowolnie według osobistych sympatii. Uczniowie z ZA często zostają sami, ponieważ nie mają żadnych kolegów w klasie, a następnie są przydzielani do grupy odgórnie przez nauczyciela. Losowy podział na grupy rozwiązałby wiele problemów, nie tylko dzieci z ZA, lecz także innych uczniów.

Dobłą okazją do integracji dzieci z zespołem Aspergera z neurotypowymi uczniami są kółka przedmiotowe, gdzie w mniejszym gronie i swobodniejszej atmosferze, można zachęcić ich do współpracy. Miło wspominałam kółko teatralne, na zajęciach którego odgrywaliśmy wspólnie przedstawienia i prezentowaliśmy je na różnych przeglądach czy uroczystościach. Zajęcia teatralne mają działanie terapeutyczne, wymagają ćwiczenia emisji głosu i mowy ciała. Sytuacje odgrywane na scenie są kontrolowane i nie wymagają spontaniczności, natomiast pozwalają oswoić się z różnymi zagadnieniami społecznymi. Wspólne przygotowywanie przedstawienia – jeśli nie dopuścimy do izolacji i dokuczania – pomaga w integracji uczniów w naturalny sposób.

Pamiętam z czasów szkolnych ciągle powtarzane: „Musisz się zmienić”. Nie wiedziałam, co mam zmienić, jak to zrobić i dlaczego akurat ja. Nie tylko uczniowie z ZA powinni pracować nad sobą. Neurotypowi także potrzebują wychowania i edukacji na temat budowania pozytywnych relacji pomimo różnic. Nauczyciele powinni skupiać się na tym, co uczniowie robią dobrze. Zauważanie deficytów przychodzi bardzo łatwo,

natomiast mocne strony są uważane za oczywiste i pomijane. Kiedy zapytamy dzieci neurotypowe o przyczyny niechęci do kolegi z ZA, odpowiedź brzmi: „Bo on jest jakiś inny”. Jak już wspomniałam, ludzie bardzo łatwo koncentrują się na różnicach. To nie jest wcale walka Ziemian przeciwko Kosmitom. Dzieci autystyczne i neurotypowe nie różnią się tak bardzo od siebie. Byłoby świetnie, gdyby wychowawcy, zamiast szukać winnego, szukali sposobów na wzajemne porozumienie.

Bibliografia

- Attwood T., (2013), *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Barnett K., (2014), *Błysk. Opowieść o wychowaniu, geniuszu i autyzmie*, Wrocław: Wydawnictwo Bukowy Las.
- Bashe P.R., Kirby B.L., (2001), *The OASIS guide to Asperger syndrome, advice, support, insights and inspiration*, New York: Crown Publishers.
- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2013), *Uczę się rozumieć innych. Patrzenie i wskazywanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2013), *Uczę się rozumieć innych. Emocje i gesty*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Blok B., Brzeska Z., Marszałek M., Radtke-Michalewska K., (2014), *Uczę się rozumieć innych. Mówienie i myślenie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bloomquist M.L., (2011), *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi. Podręcznik dla rodziców i terapeutów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Böhner T., (2002), *Zabawy ułatwiające nawiązywanie kontaktów*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Brauns A., (2009), *Barwne cienie i nietoperze. Życie w autystycznym świecie*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Budzińska A., Wójcik M., (2010), *Zespół Aspergera. Księga pytań i odpowiedzi*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Charbicka M., (2015), *Dziecko z zespołem Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Charles A.A., (2010), *Krzyś jest wyjątkowy. Dla dzieci o autyzmie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cotugno A.J., (2009), *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Dawson P., Guare R., (2012), *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- De Clerq H., (2007), *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka we współpracy z Fundacją SYNAPSIS.
- Franczyk A., Krajewska K., (2012), *Zabawy i ćwiczenia na cały rok. Propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Frith U. (red.), (2005), *Autyzm i Zespół Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Gable R.A., Quinn M. M., Rutherford R.B. Jr., Howell K.W., Hoffman C.C., (2000), *Addressing Student Problem Behavior – Part III: Creating Positive Behavioral Intervention Plans and Supports*, 1st edition, Washington: Centre for Effective Collaboration and Practice.
- Gallardo M., Gallardo M., (2012), *Maria i Ja*, Warszawa: Wydawnictwo Egmont Polska sp. z o.o.
- Gerland G., (2015), *Prawdziwy człowiek. Osobista opowieść o dorastaniu i edukacji w autyzmie*, Warszawa: Wolters Kluwer S.A.
- Glick B., Gibbs J.C., (2011), *Trening Zastępowania Agresji ART. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Amity.

- Goldstein A.P., McGinnis E., (2001), *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji KARAN.
- Goldstein A.P., McGinnis E., (2003), *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Warszawa: Instytut Amity.
- Grand C., (2012), *Autyzm i Zespół Aspergera*, Warszawa: Studio Emka.
- Grandin T., (2006), *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka we współpracy z Fundacją SYNAPSIS.
- Grandin T., Panek R., (2016), *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Gray C., White A.L., (2005), *Ja i mój świat – historyjki społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Grey C., (2014), *Nowe historyjki społeczne. Ponad 150 historyjek, które uczą umiejętności społecznych, dzieci z autyzmem, zespołem Aspergera i ich rówieśników*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- 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 13/2013 (2), s. 92–98.
- Higashida N., Mitchell D., (2015), *Dlaczego podskakuję*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Hoopmann K., (2012), *Wszystkie koty mają zespół Aspergera*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., (2011), *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu?*, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., (2012), *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu? Zeszyt ćwiczeń dla nauczycieli i rodziców*, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Jackson L., (2010), *Świry, dziwadła i zespół Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Jaworska M., (2013), *Syndrom czerwonej hulajnogi*, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i Sówka.
- Jędrzejewska-Wróbel R., (2008), *Kosmita*, Bielsko-Biała: Fundacja ING Dzieciom [on-line]: www.ingdzieciom.pl/pdf/Kosmita.pdf [dostęp: 7.12.2016].
- Kaczmarek B.B., Wojciechowska A., (2015), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołąkowski A., Pisula A., (2016), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komender J., Jagielska G., Bryńska A., (2014), *Autyzm i Zespół Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kosowska J. (red), (2014), *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwość aktywnego życia*, Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Kossowska A., (2015), *Duże sprawy w małych głowach*, Opole: Wydawnictwo Stowarzyszenie Terapeutów Zależnych.
- Kozdroń A., (2015), *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kozdroń A., (2015), *Wychowanie przez zabawę. Projekty i gry w kształtowaniu kluczowych kompetencji u dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Losh M., Childress D., Lam K., Piven J., (2008), *Defining key features of the broad autism phenotype: a comparison across parents of multiple- and single-incidence autism families*, „American Journal of Medical Genetics”, Part B: „Neuropsychiatric Genetics”, 147B(4), s. 424–433.
- Ławicka J., (2016), *Nie jestem kosmitą. Mam zespół Aspergera*, Wrocław: Wydawnictwo Seven Heroes.
- Maniecka M., (2016), *Pokaż mi mój mały świat. Historyjki obrazkowe dla dzieci z autyzmem, opóźnionym rozwojem mowy i niedosłuchem*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mannix D., (2014), *Kształtowanie umiejętności społecznych u dzieci z trudnościami wychowawczymi*, Gliwice: Wydawnictwo CTB.
- 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”, v. 40, s. 1080–1093.
- McClannahan L.E., Krantz P.J., (2016), *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem. Uczenie samodzielności*, Gdańsk: Instytut Wspomagania Rozwoju Dziecka.
- Notbohm E., (2009), *10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Ozonoff S., Dawson G., McPartland J.C., (2015), *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Parker J., Randall P., (2001), *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E., (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E., (2012), *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plummer D.M., (2011), *Jak kształtować umiejętności społeczne? Gry i zabawy grupowe dla dzieci od lat pięciu do jedenastu*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Próżyński S., Wciórka J., (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy Kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, wyd. II, Kraków: Vesalius
- Pulchny-Wrona M., Wolińska-Chlebosz A., (2009), *Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem*, Kraków: Wydawnictwo JAK przy współudziale KTA o/Kraków.
- Robinson J.E., (2013), *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.
- Robinson J.E., (2014), *Wychowujemy Misiaka. Ojca i syna przygody z Aspergerem, pociągami, traktorami i materiałami wybuchowymi*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.
- Schmidt P., (2015), *Chłopiec z Saturna. Jak dziecko autystyczne widzi świat*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Schrödinger K., (2013), *Koci świat ASD czyli świat osoby ze spektrum autyzmu*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji SAVANT [on-line]: www.savant.org.pl/publikacje/koci_1.1_1.pdf [dostęp: 7.12.2016].
- Steege M., Watson S., (2009), *Conducting school-based functional behavioral assessment. A practitioner's guide*, 2nd edition, London: The Guilford Press
- Sundberg C., Sundberg M., (2007), *Handling Behavior Problems in the Home and in the Community*, Conference materials.

- Sutton C., (2008), *Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami u dzieci. Cykl 8 książeczek*, Warszawa: Wydawnictwo: Fundacja SYNAPSIS.
- Święcicka J., (2014), *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tammet D., (2010), *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia*, Sękowa: Wydawnictwo Czarne.
- Taylor P.G., (2011), *Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla początkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Teluk-Lenkiewicz A., (2010), *Nie każdy jest Rain Manem*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Tomaszewska J., Kołyszko W., (2009), *Garść radości, szczypta złości. Mnóstwo zabawnych ćwiczeń z uczuciami*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Varughese T., (2013), *Wskazówki społeczne dla dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych i zaburzeń pokrewnych*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Vopel K., (2009), *Od stóp do głów! Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Wilde K., (2016), *Logistyka autyzmu. Przewodnik dla rodziców, którzy zmagają się z kłopotem dziecka spać, treningiem toaletowym, napadami złości, biciem i innymi wyzwaniami życia codziennego*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Williams D., (2005), *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka we współpracy z Fundacją SYNAPSIS.
- Winczura B. (red.), (2010), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Winczura B. (red.), (2016), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Winter M., (2007), *Zespół Aspergera – co nauczyciel wiedzieć powinien*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Zalewski G., (2012), *Inne, ale nie gorsze. O dzieciach z autyzmem opowiadają rodzice*, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Finansowe Linia.

Załączniki

Załącznik nr 1

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia Edukacja wczesnoszkolna

Oceny dokonuje się na początku roku i po drugim semestrze,
na poziomie każdej klasy.

Imię

Data założenia.....

Nazwisko

Data urodzenia

Obserwowany zakres	K l a s a	Wyniki obserwacji					
		tak		czasami		nie	
Rozróżnia prawą i lewą stronę							
Stosuje w praktyce pojęcia oznaczające kierunki w przestrzeni							
Ma problemy z manipulacją /ciąćcie, lepienie, rysowanie/							
Ma nieprawidłową postawę ciała, gdy siedzi lub stoi (garbi się, podpira ręką głowę)							
Jest samodzielny w czynnościach samoobsługowych							

Ma trudności z uczeniem się nowych aktywności ruchowych							
Ma niezdarne, niezgrabne ruchy, często potyka się, przewraca							
Szybko się męczy							
Jest nadruchliwy, nadaktywny							
Manipuluje przedmiotami bez potrzeby							
Potrzebuje powtarzania poleceń							
Trzyma ołówek...	prawidłowo			nieprawidłowo			
Pismo ucznia jest...	czytelne			nieczytelne			
Utrzymuje porządek w miejscu pracy	tak			nie			
Wykonuje zadania...	wolno		przeciętnie		szybko		

Powierzone zadania wykonuje...	do końca			rezygnuje przed zakończeniem		nie zaczyna	

W życiu codziennym...	dąży do kontaktów z innymi i sam je często inicjuje		komunikuje się tylko z osobami z najbliższego otoczenia		komunikuje się z inicjatywy innych osób		komunikuje się niechętnie, wykorzystując bardzo proste sygnały (uśmiech, gniew, krzyk)		nigdy nie dąży do kontaktów	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Odczytuje mowę z ust		bardzo dobrze	dobrze	w stopniu średnim	słabo	praktycznie wcale	nie dotyczy

Mowa ucznia jest...		rozumiana bez trudności		zrozumiała tylko dla najbliższych osób		trudna do odbioru dla wszystkich		całkowicie niezrozumiała	

Rozumienie pojęć - uczeń rozumie i stosuje...		bardzo wiele pojęć		wiele pojęć		niewiele pojęć		tylko pojedyncze pojęcia	

Uczeń rozumie...		proste polecenia		złożone polecenia		wypowiedzi kilkudzaniowe		rozbudowaną wypowiedź	

Rozumie wypowiedzi...	wypowiadane w szybkim tempie		wypowiadane w naturalnym tempie		wypowiadane w zwolnionym tempie		wypowiadane w zwolnionym tempie z pomocą gestów, mimiki	
	zawsze		często		czasami		nigdy	
Reaguje emocjami adekwatnymi do sytuacji								
Prawidłowo rozpoznaje emocje innych osób								
Właściwie nazywa emocje innych osób								
Wczuwa się w sytuację innych osób								
Rozładowuje złość w społecznie akceptowalny sposób								
Bez problemu rozstaje się z rodzicami								
Łatwo wpada z złość								
Jest labilny (chwiejny) emocjonalnie								
Przejawia zachowania autoagresywne								

Jest nieśmiały								
Jest pewny siebie								
Panuje nad własnymi emocjami								
Stosuje na lekcji normy społecznie akceptowalne								
Stosuje na przerwie normy społecznie akceptowalne								
Stosuje poza szkołą normy społecznie akceptowalne								
Przewiduje konsekwencje swojego postępowania								
Wykonuje polecenia								
Nawiązuje kontakty z dorosłymi								
Współpracuje w grupie								
Szanuje mienie innych								

Przejawia zachowania agresywne									
Biernie podporządkowuje się decyzjom innych									
Jest koleżeński									
Poproszony pomaga innym									
Rozwiązuje konflikty na drodze negocjacji									
Ma tendencje do kierowania innymi									
Zachowuje się prowokacyjnie									
Wagaruje									
Spóźnia się do szkoły									
Uczestniczy w życiu klasy/szkoły									
Ma problemy w kontaktach z rówieśnikami									

Bierze udział w konfliktach									
Wywołuje konflikty									
Ma własne zdanie									
Nie ulega wpływom rówieśników									
Szuka pomocy w rozwiązywaniu problemów społecznych									
Używa wulgaryzmów									
Kradnie									
Przejawia zachowania seksualne									

	zawsze			często		czasami		rzadko		nigdy	
Obserwuje, dostrzega, rozpoznaje, nazywa przedmioty w najbliższym otoczeniu											
Rozumie i stosuje określenia dotyczące położenia przedmiotów w przestrzeni (na, do, z, góra, dół, itd.)											

Skupia uwagę na zadaniach									
Reaguje na zakłócenia otoczenia									
Ma podzielną uwagę									
Pamięta treści powiązane logicznie									
Zapamiętuje treści zilustrowane									
Planuje kolejność działań i rozwiązań									
Wskazuje przyczyny i skutki zjawisk, działań, wydarzeń									
Wyciąga wnioski z wydarzeń i poznanych treści									
Działa schematycznie (wykazuje „sztywność myślenia”)									

Rozpoznawanie liter	nie zna liter		zna niektóre litery alfabetu		zna większość liter alfabetu		zna wszystkie litery alfabetu	
Technika czytania	nie czyta		głoskuje, sylabizuje		czyta wyrazami, zdaniami		czyta płynnie z intonacją	
Odwzorowywanie	nie odwzorowuje		popołnia liczne błędy		popołnia nieliczne błędy		odwzorowuje prawidłowo	
Pisanie liter drukowanych	nie pisze liter drukowanych		pisze niektóre litery		pisze litery drukowane			
Pisanie liter pisa-nych	nie pisze liter pisanych		pisze nieczytelnie		myli litery podobne, nieprawidłowo odwzorowuje kształt liter		pisze poprawnie w liniaturze	
Przepisywanie	nie przepisuje z tablicy, książki		przepisuje z błędami		przepisuje prawidłowo			
	nie pisze		pisze z błędami		pisze poprawnie, zgodnie z zasadami			
Pisanie z pamięci								

Pisanie z pamięci							
Wypowiedzi pisemne	układa proste zdania (sam/z pomocą)		odpowiada pisemnie na pytania (sam/z pomocą)		układa kilkuzdaniową wypowiedź (sam/z pomocą)		samodzielnie formułuje rozbudowaną wypowiedź
Słownictwo	posiada ubogi zasób słów		posiada przeciętny zasób słów		posiada bogaty zasób słów		
Wypowiedzi ustne	odpowiada na pytania jednym słowem		odpowiada na pytania zdaniami		buduje wielozdaniowe wypowiedzi		
Przeliczanie przedmiotów		samodzielnie		z pomocą		nie przelicza	
w zakresie 10							
w zakresie 100							
w zakresie 1000							
Zna cyfry i potrafi je zapisać	tak		tylko niektóre		nie		

Posługuje się liczebnikami	tak		często niepoprawnie		nie	
Porównuje liczebność zbiorów, zna i rozumie pojęcia: mniej, więcej, tyle samo	tak		tylko z pomocą		nie	
Potrafi dokonać różnych pomiarów	samodzielnie		z pomocą		nie potrafi	
Waży przedmioty						
Mierzy odcinki						
Umie skorzystać z kalendarza						
Odczytuje temperaturę						
Dokonyuje obliczeń pieniężnych						
	samodzielnie		z pomocą		nie	
Rozwiązuje proste zadania tekstowe						
Rozwiązuje złożone zadania tekstowe						

Dzielenie		na konkre- tach		w pamięci		sposobem pisemnym		samo- dzielne		z pomocą		nie dzieli	
w zakresie 30													
w zakresie 100													

Daty wykonania oceny:

Lp.	Klasa	Daty
1.		
2.		
3.		

Załącznik nr 2

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny

Data posiedzenia zespołu nauczycieli i specjalistów w celu opracowania IPET:

.....

Ogólne informacje o uczniu

Imię i nazwisko:

Okres/etap edukacyjny, na który stworzono IPET

Numer orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

wydanego przez

Rodzaj niepełnosprawności: /zespół Aspergera/

Obszary warunkujące rozwój dziecka wyłonione w wyniku wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia			
	co utrwalamy	co rozwijamy	co usprawniamy
umiejętności społeczne			
umiejętności komunikacyjne			
postawy			
sprawność fizyczna			
poziom dydaktyczny			
zainteresowania, zdolności			

I. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych z uwzględnieniem metod i form pracy z uczniem (wytyczne do dostosowania programu nauczania)

Dostosowanie **wymagań edukacyjnych** (niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych) **wynikających z realizowanego programu nauczania** (w zależności od potrzeb)

.....

.....

.....

Dostosowanie **warunków edukacyjnych** /metod i organizacji nauki, wychowania, warunków opieki/ (w zależności od potrzeb)

II. **Zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów** prowadzących zajęcia z uczniem (w tym także zintegrowane działania o charakterze rewalidacyjnym)

Nad czym pracujemy? (Co chcemy osiągnąć?)	Co robimy, żeby to osiągnąć? (zintegrowane działania)

III. **Formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej**

Formy pomocy udzielanej uczniowi	Okres udzielanej pomocy		
	Wymiar godzin		
	klasa wym. godz.	klasa wym. godz.	klasa wym. godz.
zajęcia rozwijające uzdolnienia (Wskażać, jakie.)			
zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (Wskażać, jakie.)			
zajęcia specjalistyczne (Wskażać, jakie.) korekcyjno-kompensacyjne/logopedyczne/socjoterapeutyczne/inne o charakterze terapeutycznym			
warsztaty, porady i konsultacje			

IV. Działania wspierające rodziców ucznia (w razie potrzeby zakres współdziałania z instytucjami)

Zakres wspierania/czego wspieranie dotyczy wspólne ustalenia dotyczące tego, co robimy (dla ujednolicenia oddziaływań szkoła/dom)	Zaproponowana częstotliwość i forma wspierania (porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia, grupa wsparcia)
w rozwiązywaniu problemów wychowawczych (Wskazać konkretnie, jakich.)	
w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych (Wskazać konkretnie, jakich.)	
w rozwijaniu umiejętności wychowawczych rodziców (Wskazać konkretnie, jakich.)	

V. Zajęcia rewalidacyjne (wskazane jest zindywidualizowane podejście do realizacji form i programów zajęć rewalidacyjnych)

Rodzaj (nazwa) zajęć rewalidacyjnych	Wymiar czasu zajęć w tygodniu
zajęcia rozwijające umiejętności społeczne (Podać nazwę tych zajęć lub rodzaj terapii.)	
zajęcia rozwijające umiejętności komunikacyjne (Podać nazwę tych zajęć.)	
ewentualnie inne zajęcia związane z potrzebami tego ucznia	

VI. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w celu realizacji przez szkołę zadań

Zadania szkoły	Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w celu realizacji zadań
wykonanie zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego	
zapewnienie warunków do nauki	
zapewnienie zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej	
zapewnienie innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w szczególności zajęć rewalidacyjnych	
integracja ze środowiskiem rówieśniczym , w tym z uczniami pełnosprawnymi	
przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym	

Nauczyciele i specjaliści, rodzice, dyrektor, osoby zaproszone przez dyrektora lub rodziców	Podpisy
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Modyfikacje IPET: M 1

M 1

Modyfikacja Indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego na podstawie opracowanej wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia

Data posiedzenia zespołu nauczycieli i specjalistów w celu określenia zakresu niezbędnej modyfikacji IPET:

Obszary warunkujące rozwój dziecka wyłonione w wyniku wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia			
	co utrwalamy	co rozwijamy	co usprawniamy
umiejętności społeczne			
umiejętności komunikacyjne			
postawy			
sprawność fizyczna			
poziom dydaktyczny			
zainteresowania, zdolności			

Dalej **w zależności od potrzeb** (uwzględniamy tę część IPET-u, która jest modyfikowana w punktach **od I do VI**).

Nauczyciele i specjaliści, rodzice, dyrektor, osoby zaproszone przez dyrektora lub rodziców	Podpisy

Kolejne modyfikacje IPET: M 2, ...

Załącznik nr 3

Specjalistyczny program edukacyjno-terapeutyczny

Imię i nazwisko ucznia:	Data rozpoczęcia:
	Data zakończenia:
Rodzaj zajęć:	Wymiar zajęć:
Specjalista:	(podpis)

Obszar: (np. umiejętności społeczne, komunikacja, umiejętności językowe, umiejętności ruchowe, samokontrola i inne)

Cel	Metody i sposób uczenia	Jak sprawdzamy				
I.	•	Sprawdzamy osiągnięcie zadań raz w miesiącu (w ostatnim tygodniu miesiąca).				
		Zaznaczamy: (-) nie osiągnął (+) osiągnął				
		data				
Zadania/kroki/etapy						
1.						
2.						
3.						
4.						

Obszar:

Cel	Metody i sposób uczenia	Jak sprawdzamy				
I.	•	Sprawdzamy osiągnięcie zadań raz w miesiącu (w ostatnim tygodniu miesiąca).				
		Zaznaczamy: (-) nie osiągnął (+) osiągnął				
		data				
Zadania/kroki/etapy						
1.						
2.						
3.						
4.						

Załącznik nr 4

logo placówki

Przykładowy specjalistyczny program edukacyjno-terapeutyczny

Imię i nazwisko ucznia:	Data rozpoczęcia: 11.09.2015 Data zakończenia: 23.02.2016
Rodzaj zajęć: terapia psychologiczna	Wymiar zajęć: raz w tygodniu
Specjalista:	(podpis)

Obszar: (np. umiejętności społeczne, komunikacja, umiejętności językowe, umiejętności ruchowe, samokontrola i inne)

Cel	Metody i sposób uczenia	Jak sprawdzamy				
I. Czekanie na swoją kolej w trakcie gier i zabaw Uczeń pozostaje na swoim miejscu (bez dopytywania się o swoją kolej).	• aranżowanie gier i zabaw z rówieśnikiem/rówieśnikami; • odpowiedzi wizualne (obrazek przedstawiający sytuację oczekiwania); • kontrakt/umowa dotycząca zasad przed zajęciami, system punktowy (przyznajemy punkty za czekanie, a następnie wymieniamy je na umówioną nagrodę np.: wybór kolejnej zabawy); • aranżowanie różnych sytuacji, w których uczeń musi poczekać w coraz większej grupie (ze stopniowym wycofywaniem odpowiedzi wizualnej); • nagradzanie i chwalenie ucznia za spokojne czekanie na swoją kolej.	Sprawdzamy osiągnięcie zadań raz w miesiącu (w ostatnim tygodniu miesiąca). Zaznaczamy: (–) nie osiągnął (+) osiągnął				
		data				
Zadania/kroki/etapy		30.09	28.10	20.12	25.01	23.02
1. Czekanie w trakcie gier planszowych z rówieśnikiem do 1 minuty		–	+			
2. Czekanie w grupie 3 osób do 1 minuty (różne zabawy)		–	–	+		
3. Czekanie w grupie 4–6 osób do 2 minut		–	–	–	–	+
4. Czekanie w swojej klasie w trakcie gier i zabaw		–	–	–	–	+

Obszar: komunikacja/umiejętności społeczne

Cel	Metody i sposób uczenia	Jak sprawdzamy				
I. Proszenie rówieśnika o pomoc lub potrzebne rzeczy Uczeń prosi w akceptowalny sposób i czeka, aż rówieśnik zareaguje.	Aranżujemy sytuacje, w których uczeń wymaga pomocy lub brakuje mu jakiejś rzeczy potrzebnej do wykonania zadania, a następnie kierujemy go do rówieśnika.	Sprawdzamy osiągnięcie zadań raz w miesiącu (w ostatnim tygodniu miesiąca).				
		Zaznaczamy: (-) nie osiągnął (+) osiągnął				
		data				
Zadania/kroki/etapy		30.09	28.10	20.12	25.01	23.02
1. Proszenie o przybory		-	-	+		
2. Proszenie o atrakcyjne przedmioty, które ma rówieśnik		+				
3. Proszenie o pomoc (manualną np. przytrzymanie czegoś)		-	-	+		
4. Proszenie o pomoc/zadawanie pytań (np. wyjaśnianie czegoś)		-	-	-	+	

Załącznik nr 5

(pieczęć placówki)

Imię i nazwisko dziecka:

.....

Plan interwencyjny

Funkcja	Zachowanie modyfikowane (niepożądane)	Zachowanie alternatywne (pożądane)	Strategie	
			Proaktywne (przed pojawieniem się zachowania trudnego)	Reaktywne (jeśli pojawi się zachowanie trudne)

Najbliższy okres weryfikacji:

Metryczka:

Rozpoczęcie planu interwencyjnego:

Zakończenie planu interwencyjnego:

Oświadczenie rodzica

Oświadczam, że przeczytałem(am) niniejszy plan, a ponadto sposób jego realizacji został szczegółowo omówiony/zademonstrowany (proszę skreślić jedną z odpowiedzi).

Poinformowano mnie również o potencjalnych korzyściach, jakie dziecko może odnieść w toku realizacji tego planu oraz o sposobach i okresach weryfikacji umiejętności nabywanych przez moje dziecko.

.....
podpis rodzica

.....
data

.....
podpis specjalisty

.....
podpis nauczyciela

.....
podpis dyrektora

Załącznik nr 6

Imię i nazwisko dziecka:

Formularz „ABC”

Dane w tabelce poniżej powinny być jak najlepszym odzwierciedleniem tego, co działo się w konkretnych sytuacjach. Proszę wypełnić ją bezpośrednio po zachowaniu i po każdym wystąpieniu zachowania niepożądanego (nawet jeśli sytuacje są podobne).

Data/Czas trwania	A (Antecedent) Co stało się przed problematycznym zachowaniem, kto jest obecny, miejsce wystąpienia	B (Behaviour) Jak manifestuje się zachowanie: co dziecko robi/mówi, jak długo trwa zachowanie	C (Consequence) Co dzieje się natychmiast po zachowaniu, jak reaguje otoczenie, jakie komunikaty słyszy dziecko itp.

O Autorkach

mgr Maja Kłoda



Psycholog, terapeuta wczesnej interwencji. Współzałożycielka i Prezes Zarządu Fundacji WSPARCIE NA STARCIE. Ukończyła dwuletni staż terapeutyczny w Fundacji SYNAPSIS, a także podyplomowe studia z zakresu wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju oraz Stosowanej Analizy Zachowania. Na co dzień pracuje z dziećmi z zaburzeniami rozwoju oraz ich rodzinami, starając się łączyć podejścia behawioralne, rozwojowe oraz oparte na relacji. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla specjalistów i rodziców, a także zajęcia dydaktyczne z zakresu wspomaganie rozwoju dzieci z autyzmem oraz metod pracy z rodziną dziecka o zaburzonym rozwoju w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Obszarem Jej szczególnego zainteresowania są zagadnienia związane z komunikacją alternatywną i wspomagającą (AAC).

mgr Krystyna Pomorska



Psycholog, pedagog, certyfikowany terapeuta behawioralny, doktorantka i wykładowca Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego SWPS. Od 2007 roku zaangażowana w pracę terapeutyczną z dziećmi z zaburzeniami rozwoju i zachowania w nurcie behawioralno-rozwojowym. Prowadzi badania nad rozwojem umiejętności komunikacji i przyjmowania perspektywy u dzieci. Uczy przedmiotów związanych ze stosowaną analizą zachowania, wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a także prowadzi kursy licencyjne dla Polskiego Stowarzyszenia Terapii Behawioralnej w Krakowie. Szczególnie bliskie są jej behawioralne podejścia naturalistyczno-rozwojowe, a główny obszar zainteresowań to szeroko pojęta komunikacja i umiejętności społeczne.

mgr Joanna Dryjańska



Matka trojga dzieci, w tym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Obeznana z metodami behawioralnymi dzięki udziałowi w szkoleniach i ich praktycznemu wykorzystaniu. Znajomość realiów z perspektywy rodzica zdobyła dzięki efektywnej współpracy z wieloma placówkami edukacyjnymi i terapeutycznymi oraz kontaktom z innymi rodzicami dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Wolontariuszka Fundacji WSPARCIE NA STARCIE, w której prowadzi telefon dla rodziców oraz angażuje się w działalność psychoedukacyjną dotyczącą komunikacji i współpracy między specjalistami a rodzicami. Absolwentka Politechniki Warszawskiej.

mgr Romana Cybulska

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, pedagog, oligofrenopedagog, terapeuta pedagogiczny, edukator wychowania przedszkolnego, ekspert na liście MEN, ukończyła studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą, kurs kwalifikacyjny w zakresie nadzoru pedagogicznego, posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi, studentami, nauczycielami, dyrektorami przedszkoli oraz szkół. Była nauczycielem i dyrektorem przedszkola, od wielu lat jest starszym wizytatorem Kuratorium Oświaty w Łodzi.

mgr Anna Pyzikiewicz

Pedagog specjalny. Ukończyła Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej oraz Podstawy Psychoterapii na Wydziale Rehabilitacji AWF. Od 25 lat pracuje w Zespole Szkół Nr 69 przy ul. Drewnianej w Warszawie w klasach integracyjnych. Od wielu lat współpracuje z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, prowadząc szkolenia dla nauczycieli i rodziców dotyczące pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

mgr inż. Katarzyna Gotlin

Jest dorosłą osobą z zespołem Aspergera. Ukończyła studia informatyczne, na co dzień zajmuje się programowaniem oraz tłumaczeniem tekstów. Jej pasją są języki germańskie i fotografowanie starych cmentarzy. Całą ścieżkę edukacyjną przeszła w szkołach ogólnodostępnych. Nigdy nie miała problemów z nauką, dużo gorzej było z kontaktami społecznymi. Z biegiem czasu radzi sobie coraz lepiej w neurotypowym świecie, ale wciąż wyraźnie czuje swą odmienność. Swoimi doświadczeniami dzieli się na blogu „Koci Świat ASD”, uczestniczy też w różnych projektach. Chciałaby, żeby jej działalność pomogła w lepszym zrozumieniu osób ze spektrum autyzmu.



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

www.ore.edu.pl