

## Wspieranie rozwoju komunikacji społecznej uczniów z autyzmem wysokofunkcjonującym i zespołem Aspergera w nauczaniu integracyjnym i włączającym

*Normalne dzieci opanowują niezbędne nawyki społeczne, nie zdając sobie z nich sprawy, uczą się instynktownie. Właśnie owe instynktowne relacje są zaburzone u dzieci z autyzmem. Adaptacja społeczna musi się dokonywać poprzez intelekt.*

H. Asperger

### Wprowadzenie

Człowiek posiada wrodzoną motywację do porozumiewania się z innymi. Dzięki językowi i zdolności porozumiewania się może być aktywny w świecie, może wpływać na otoczenie, kształtować je i zmieniać. W toku ewolucji ludzki mózg wytworzył intuicyjny system komunikacji, który stał się fundamentem budowania więzi społecznych. Język, mowa i komunikacja stały się podstawą bytu jednostki w społeczeństwie, ale również trwania i rozwoju całego społeczeństwa (Kurcz 2005). Mózgi i umysły osób z autyzmem funkcjonują jednak w odmienny sposób. Zdolności komunikacyjne nie są dla tych osób naturalne i intuicyjne, wymagają stałego i celowego nauczania, podobnie jak nauka czytania, pisanie czy liczenia.

Wraz z pogłębianiem wiedzy na temat autyzmu jego definicja zmienia się. Mimo że przyczyny tego zaburzenia są nadal słabo rozpoznane, niepełnosprawność ta postrzegana jest w dalszym ciągu przez pryzmat trzech głównych komponentów: komunikację, zachowanie i socjalizację. Deficyty jakościowe i ilościowe w zakresie poszczególnych sfer tworzą nieskończoną liczbę kombinacji objawów i ich nasilenia. Dołączając do tego różne stopnie funkcjonowania poznawczego (od wysokiej normy, nawet geniuszu, do głębokiego upośledzenia umysłowego), tworzy się obraz grupy bardzo mocno zróżnicowanej pod względem zdolności, możliwości i umiejętności. Żaden inny rodzaj niepełnosprawności nie zawiera tak mocno niehomogenicznej grupy objawów i tak zróżnicowanych profili funkcjonowania.

Od czasu publikacji pierwszej charakterystyki osób z autyzmem przez Leo Kanner (1944) zaburzenie to znajduje się w centrum zainteresowania środowisk naukowych. Inaczej było z zespołem Aspergera (ZA), który jako podkategoria autyzmu został wpisany do klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia dopiero na początku lat 90. ubiegłego wieku. Lorna Wing (1981), brytyjska psychiatra, jako pierwsza użyła wobec pacjentów Hansa Aspergera (1944) określenia „syndrom Aspergera” (ang. *Asperger's Syndrome*, SA; on sam używał w swoich pracach terminu „autystyczni psychopaci”). Jako pierwsza uznała także autyzm za spektrum różnych zaburzeń, a nie chorobę. W tym samym roku Marian DeMeyer, Joseph Hingtgen i Roger Jackson (za: Attwood 2013, s. 55) użyli po raz pierwszy terminu „autyzm wysokofunkcjonujący” (ang. *high-functioning autism*, HFA) do opisu dzieci, dla których charakterystyczne były objawy autyzmu, ale poprawa funkcjonowania następowała u nich znacznie szybciej niż zazwyczaj u dzieci z autyzmem. Dzieci te wykazywały wyższy poziom możliwości intelektualnych, komunikacyjnych i społecznych od dzieci typowo uznawanych za autystyczne. Naukowcy wskazują jednak na trudności w postawieniu jednoznacznej diagnozy różnicowej między ZA i HFA (Mayes, Colhoum, Crites 2001, za: Korendo 2013), dlatego kryteria diagnostyczne (por. DSM-5) ewoluują w stronę zawężania charakterystyki osiowych objawów autyzmu i konsolidacji niektórych jednostek chorobowych.

## Trudności w komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera w ujęciu diagnostycznym

Analiza kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera wskazuje, że objawy obejmują: upośledzenie komunikacji interpersonalnej, ogólną społeczną niezręczność, ubogi repertuar zachowań z zakresu komunikacji niewerbalnej, dziwne wypowiedzi, często połączone z pedantycznymi formami zwracania się do rozmówcy, dziwne reakcje, opór w stosunku do zmian, zamiłowanie do powtarzalnych czynności, wybrane, bardzo intensywne zainteresowania (hobby) (Wing 1981, za: Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012).

Kolejna próba usystematyzowania kryteriów diagnostycznych dla zespołu Aspergera (Gillberg, Gillberg 1989, za: Atwood 2013, s. 223; Korendo 2013) obejmowała – poza upośledzeniem wzajemnych interakcji społecznych, całkowicie pochłaniającymi, wąskimi zainteresowaniami, narzucaniem sobie i/lub innym codziennych zajęć i zainteresowań, niezdarnością ruchową – także zaburzenia mowy i języka oraz zaburzenia w komunikacji niewerbalnej. Jeśli chodzi o zaburzenia mowy i języka, skala diagnostyczna Gillbergów wymaga występowania co najmniej trzech z następujących cech: opóźnienie rozwoju mowy, pozornie doskonała ekspresja mowy, pedantyczny język formalny, dziwna prozodia, szczególnie cechy głosu, upośledzenie rozumienia obejmujące błędne interpreto-

wanie dosłownych lub ukrytych znaczeń. Z kolei w przypadku zaburzeń komunikacji niewerbalnej diagnostyczne jest występowanie co najmniej jednego z następujących objawów: ograniczona sugestia, niezdarna lub niezręczna mowa ciała, ograniczona mimika twarzy, niewłaściwa ekspresja, osobliwe spojrzenie.

Obecnie obowiązująca Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10 wyróżnia wśród kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera: brak istotnego klinicznie opóźnienia mowy, jakościowe nieprawidłowości w zakresie wzajemnych interakcji społecznych, niezwykle nasilone, wyizolowane zainteresowania, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności (za: Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012). Diagnoza zespołu Aspergera nie bierze jednak pod uwagę oceny kompetencji językowej w kontekście społecznym, koncentruje się bowiem na tym, czy i kiedy występuje mowa, a nie na tym, w jaki sposób dziecko mówi i jak wykorzystuje komunikację werbalną i niewerbalną do nawiązywania interakcji społecznych.

Znacząca zmiana w kryteriach diagnostycznych zespołu Aspergera i autyzmu miała miejsce w 2013 roku, gdy Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opracowało i opublikowało nową klasyfikację zaburzeń psychicznych (DSM-5 2013). Ponieważ uznano, że część podkategorii autyzmu (w tym zespół Aspergera), traktowanych jak oddzielne jednostki chorobowe w poprzedniej klasyfikacji (DSM-4), ma zbliżone podłoże i objawy, skonsolidowano zaburzenia autystyczne w jedną wspólną jednostkę o nazwie „zaburzenie ze spektrum autyzmu” (ang. *Autism Spectrum Disorder*, ASD). Określenie „spektrum” dotyczy szeregu różnic w obserwowalnych objawach oraz ich nasileniu wśród osób z ASD. Tym samym uznano, że zespół Aspergera nie funkcjonuje jako oddzielna jednostka, ale jest zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Zmianie uległy także dotychczasowe kryteria diagnostyczne. Ze znanej triady autystycznej – zaburzenia interakcji społecznych, zaburzenia komunikacji i stereotypowe wzorce zachowań – dwa pierwsze kryteria zostały połączone w jedną kategorię: zaburzenia komunikacji społecznej. Drugie kryterium to ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności. Deficyty w obrębie społecznej komunikacji i interakcji społecznych obejmują:

- trudności w zakresie społeczno-emocjonalnej wzajemności (od niepowodzeń w konwersacji, aż po zupełny brak inicjowania interakcji społecznych),
- trudności w zakresie zachowań o charakterze komunikacji niewerbalnej, używanych do nawiązania interakcji społecznej (od słabej integracji komunikacji werbalnej i niewerbalnej, anormalnego kontaktu wzrokowego, do całkowitego braku gestów i ekspresji mimicznej),
- trudności dotyczące nawiązywania i utrzymywania relacji społecznej stosownie do poziomu rozwoju (od trudności w dostosowaniu zachowania do kontekstu społecznego, po całkowity brak zainteresowania ludźmi) (Prykarnowski, Gage, Conroy 2015).

W polskim systemie prawnym diagnoza i orzecznictwo opiera się na ICD-10, dlatego do momentu ukazania się kolejnej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób obowiązuje nazewnictwo: „autyzm dziecięcy” i „zespół Aspergera”.

## Krótką charakterystyka wybranych koncepcji wyjaśniających istotę zaburzeń ze spektrum autyzmu

Wielu badaczy, często skrajnie różnych środowisk, podejmuje próbę wyjaśnienia, czym tak naprawdę jest zaburzenie ze spektrum autyzmu, skąd biorą się behawioralne, komunikacyjne i społeczne trudności osób z tą diagnozą.

Behawiorystyczne podejście do autyzmu zakłada bezpośredni wpływ czynników środowiskowych na kształtowanie się zachowań, które można określić jako autystyczne. Autyzm traktowany jest w tym nurcie jako zaburzenie polegające na niedopasowaniu systemu nerwowego do typowych warunków życia. Przedstawiciele takiego podejścia zakładają, że poprzez odpowiednią manipulację czynnikami środowiska można zmieniać zachowanie, korygować i uczyć nowych zachowań. Zgodnie z założeniami analizy zachowania dziecko z autyzmem posiada wiele deficytów i nadmiarów behawioralnych, a nie jedną główną dysfunkcję. Deficyty to zachowania, które u dziecka z autyzmem występują zbyt rzadko lub nie występują w ogóle, a które są charakterystyczne dla adekwatnej grupy wiekowej zdrowych rówieśników. Z kolei nadmiary behawioralne to zachowania, w które dziecko z autyzmem zbyt często i zbyt intensywnie się angażuje, a które nie występują wcale lub w znacząco mniejszym nasileniu w grupie rówieśniczej dzieci prawidłowo się rozwijających (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012).

Behawiorystyci zakładają, że uczenie się języka i komunikacji (zachowania werbalne, ang. *verbal behavior*, Skinner 1957) przez osoby z autyzmem następuje w analogiczny sposób jak uczenie się zachowań, czyli przez uczenie się związków między zachowaniem werbalnym a czynnikami środowiskowymi. Zakładają też, że komunikacja i język jako zachowania werbalne są wzmacniane przez otoczenie społeczne, czyli innych ludzi. Inaczej mówiąc, to, czy dane zachowanie werbalne (komunikat) będzie się utrzymywało, jest zależne od wpływu, jaki wywrze ono na słuchaczu, i od tego, jaka będzie jego reakcja (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012).

Poznawcze podejście do autyzmu obejmuje trzy najważniejsze teorie wyjaśniające jego zagadkę. Są to: teoria umysłu (termin zaczerpnięty z badań Davida Premacka i Guya Woodruffa z 1978 r.), zaburzenia centralnej koherencji oraz zaburzenia funkcji wykonawczych (Frith 2008).

Jedną z najbardziej znanych teorii poznawczych, w ramach której można podjąć próbę wyjaśniania problemów językowych i komunikacyjnych dziecka autystycznego, jest tzw. teoria umysłu Simona Barona-Cohana (Howlin, Baron-

Cohen, Hadwin 2010), dotycząca zdolności ludzkiego umysłu do intuicyjnego rozpoznawania i różnicowania stanów umysłowych zarówno własnych, jak i innych osób. Dzięki tej zdolności możemy wczuwać się i wyczuwać stan emocjonalny, przekonania, pragnienia oraz intencje innych, co daje możliwość decentracji i przewidywania zachowań ludzi w różnych kontekstach sytuacyjnych. Autor tej teorii twierdzi, że dzieci autystyczne wykazują specyficzny brak możliwości zrozumienia stanu umysłu innych ludzi, rozumienia tego, co ludzie wiedzą, czego pragną, co czują. Badania Barona-Cohena (1995) dowodzą, że osoby z autyzmem nie posiadają zdolności umysłu, która pozwoliłaby im rozumieć przekonania innych osób. Autyzm powoduje, że zachowania innych stają się nieprzewidywalne, ponieważ trudnością jest zrozumienie, dlaczego inni coś robią i co myślą w danej sytuacji. To, co dla osób bez zaburzenia jest instynktowne, dla osób z autyzmem wydaje się – zgodnie z tą teorią – nieosiągalne bez odpowiedniego treningu.

Istnieją pewne, głęboko tkwiące w programie genetycznym, cechy rozwojowe, które mają istotne znaczenie dla przyswajania sobie przez dziecko zdolności komunikacyjnych. Należy do nich przede wszystkim skłonność do tworzenia więzi emocjonalnej z osobami z najbliższego otoczenia i dokonywania poprzez najwcześniejsze interakcje swoistej wymiany informacji. Wyróżnia się kilka podstawowych elementów, jakie warunkują prawidłowy przebieg rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Należy do nich między innymi ciągłe dostosowywanie sygnałów kierowanych do dziecka do jego możliwości poznawczych i psychoruchowych, niepozostawianie bez odpowiedzi tych reakcji, poprzez które dziecko informuje, że chciałoby inicjować i podtrzymywać swoisty pozajęzykowy dialog, jaki ma miejsce podczas zabawowych interakcji z innymi osobami. Niezwykle istotna jest też naprzemiennosc reakcji, jakie zachodzą między dzieckiem a osobą dorosłą, co sprawia, że dziecko dąży do podtrzymywania i inicjowania już opanowanych sposobów nawiązywania kontaktu, oraz akceptowanie przez osobę dorosłą wszystkich przejawianych przez dziecko reakcji i nagradzanie tych, które tworzą zespół sygnałów informacyjnych, nasyconych określonym znaczeniem (Gałkowski, Jastrzębowska 2014).

Koncepcję słabej koherencji u osób ze spektrum autyzmu stworzyła Uta Frith (2008). Zwróciła ona uwagę na to, że osoby z autystycznego spektrum zaburzeń lepiej dostrzegają szczegóły od osób o prawidłowym rozwoju, zdecydowanie gorzej natomiast radzą sobie z syntezą tych szczegółów i odnajdywaniem relacji między nimi, co powoduje z kolei trudności z odczytywaniem znaczenia informacji z kontekstu. Inaczej mówiąc, osoby z autyzmem „nie widzą lasu tylko drzewa”. Deficyty teorii umysłu i centralnej koherencji powodują zaburzenia funkcjonowania społecznego osób ze spektrum autyzmu, takie jak:

- brak umiejętności wczuwania się, trudności w identyfikowaniu nastroju, emocji drugiej osoby,

- trudności w zrozumieniu istoty tematu oraz odróżnianiu rzeczy ważnych od nieważnych,
- jednostronność komunikacji, trudności z ujmowaniem perspektywy partnera komunikacji,
- brak zdolności do uwzględniania konwenansów społecznych,
- trudności z rozumieniem tzw. dyplomacji w interakcjach z innymi osobami,
- dosłowna interpretacja zachowań, trudności z rozumieniem ironii, komentarzy, oszustwa itp.

Funkcje wykonawcze odpowiedzialne są za świadome kierowanie swoimi myślami i zachowaniem, a więc za samoregulację i samokontrolę. Badania wskazują, że poziom rozwoju funkcji wykonawczych jest ważniejszy dla odniesienia sukcesu szkolnego niż poziom inteligencji (za: Brzezińska, Nowotnik 2012). Składowe funkcje wykonawczych to:

- pamięć robocza – odpowiedzialna za czasowe przechowywanie informacji, aby mogły ulec przetworzeniu i dalej rozwijały mowę i operowanie symbolami;
- kontrola hamowania – zdolność do powstrzymywania się przed impulsywnym działaniem oraz do utrzymywania koncentracji uwagi i skupienia się na dążeniu do celu,
- giętkość poznawcza – zdolność do elastycznej adaptacji do wymagań płynących ze środowiska oraz do postrzegania rzeczy z innej perspektywy (Brzezińska, Nowotnik 2012).

Zaburzenia funkcji wykonawczych u osób z autyzmem prowadzą do obserwowalnych trudności w kontrolowaniu zachowania. Trudności w samokontroli powodują, że osoby te mogą być postrzegane jak niegrzeczne czy niekulturalne. Uczniowie mogą więc mieć trudności w powstrzymywaniu się od głośnych uwag pod adresem nauczyciela w trakcie zajęć; w spokojnym czekaniu na przerwę, gdy w trakcie lekcji odczują głód; w utrzymywaniu koncentracji uwagi na zadaniu mimo obecności bodźców zakłócających; trudności w organizacji własnej pracy, utrzymaniu porządku, planowaniu czynności i trzymaniu się planu. Ważna jest świadomość nauczycieli, że problemy dziecka z dostosowaniem się do zasad życia społecznego i edukacji wynikają z zaburzonej pracy ich mózgu, a nie z błędów wychowawczych.

Bruce F. Pennington i Sally Ozonoff (1996) dokonali przeglądu 14 badań nad funkcjami wykonawczymi u osób z autyzmem. W 25 spośród 32 zadań zastosowanych w badaniach osoby z autyzmem uzyskały wyniki istotnie niższe w porównaniu z grupą kontrolną dopasowaną pod względem inteligencji. Ich wyniki były niższe o prawie jedno odchylenie standardowe od grupy kontrolnej. Analiza różnych badań (Griffin i in. 1999; McEvoy, Rogers, Pennington 1993; Wehner, Rogers 1994, za: Putko, 2008) pokazuje, że u dzieci z autyzmem w wieku ok. 3,5–4,5 lat deficyty w zakresie funkcji wykonawczych w porównaniu z grupą kontrolną,

dobraną pod względem wieku i IQ, nie są szczególnie widoczne. Jednakże już u dzieci w wieku ok. 5,5 lat zaobserwować można wyraźną różnicę na niekorzyść dzieci z autyzmem (McEvoy, Rogers, Pennington 1993). Prawdopodobnie jest to wynikiem tego, że u dzieci prawidłowo rozwijających się funkcje wykonawcze systematycznie rozwijają się wraz z wiekiem, natomiast u dzieci z autyzmem wymagają dodatkowej uwagi i oddziaływań terapeutycznych w celu ich stymulacji (Putko 2008). Zaburzone funkcje wykonawcze podlegają uczeniu się, nauczyciele w szkołach potrzebują zatem wiedzy i umiejętności, w jaki sposób pracować nad poprawą deficytów w zachowaniu wynikających z zaburzonych funkcji wykonawczych.

## Trudności w komunikacji społecznej a funkcjonowanie w środowisku szkolnym

Wśród osób z zespołem Aspergera trudności komunikacyjne są subtelne i niekiedy trudne do wychwycenia, ponieważ ocena umiejętności pragmatycznych zawsze stanowi problem i wyzwanie diagnostyczne. Badanie języka obejmuje cztery sfery: gramatykę, czyli zasady organizowania wyrazów w zdania; semantykę, czyli nadawanie znaczenia wyrazom i zdaniom; pragmatykę, czyli wspomniane już społeczne zastosowanie języka; oraz fonologię, związaną z budowaniem z dźwięków języka. Osoby z zespołem Aspergera posiadają deficyty w każdej z tych sfer (Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012). U dzieci z zespołem Aspergera, inaczej niż u dzieci z autyzmem, mowa pojawia się prawidłowo, charakterystyczne jest jednak to, że dzieci te używają bardziej „dorosłego” słownictwa, przez co często nazywane są małymi profesorami.

Trudności w komunikacji społecznej u dziecka z zespołem Aspergera mogą dotyczyć zarówno nadawania i odbioru komunikatów, jak i rozumienia kontekstu sytuacyjnego rozmowy. W zakresie nadawania i odbioru komunikatów nauczyciele mogą zaobserwować (za: Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012; Korendo 2013):

- brak lub ograniczoną do własnych potrzeb intencję komunikacyjną,
- raczej posługiwanie się zapamiętanymi cytatami, fragmentami zdań niż naturalne tworzenie języka,
- echolalie w postaci dźwięków pozawerbalnych o charakterze autostymulacyjnym, ciągi dźwięków językowych czy powtórzenia słów i fraz,
- trudności w tworzeniu prawidłowej składni i fleksji, stosowanie nieprawidłowego szyku wypowiedzi,
- trudności w zauważaniu i wyrażaniu w mowie związków przyczynowo-skutkowych,

- nierównomierny rozwój słownictwa (tzw. kominy słownikowe) przy fiksjacjach tematycznych, posługiwanie się zbyt pedantycznym, „naukowym” językiem, nienaturalnym dla zdrowych rówieśników,
- problemy z zadawaniem pytań, co związane jest z deficytami wspólnej uwagi,
- trudności w trwaniu w rozmowie, interpretowane często przez współmówcę jako brak zainteresowania, niegrzeczność, brak uprzejmości.

Uczniowie z zespołem Aspergera posiadają także trudności w rozumieniu kontekstu sytuacyjnego rozmowy, przejawiające się w:

- trudnościach w dostosowaniu się do płynnego toku konwersacji, często nadmiernej koncentracji na temacie, braku umiejętności płynnego oddawania głosu współmówcy, braku umiejętności odczytywania dyskretnych niewerbalnych sygnałów od współmówcy (irytacji, podenerwowania, zadowolenia, rozżalenia), które wskazują na konieczność zmiany tematu, zakończenia rozmowy lub chęć jej kontynuowania,
- trudności w decentracji, w zwracaniu uwagi i rozumieniu myśli innych osób, co przejawia się w zbyt dosłownym rozumieniu komunikatów, braku lub mocno ograniczonym rozumieniu metafor, żartów, ironii, sarkazmu,
- trudności w rozumieniu tego, że inni nie wiedzą, co ja myślę („skoro ja tak myślę, to wszyscy myślą tak samo”),
- sztywności w komunikacji, przejawiającej się w sztucznym przestrzeganiu reguł, instrukcji, pilnowaniu, aby inni również postępowali w ten sam sposób, poprawianiu współmówców,
- braku delikatności w relacjach społecznych oraz w toku werbalizacji myśli,
- trudności w stosowaniu zwrotów wynikających z procesu socjalizacji i nabywania kompetencji kulturowej, m.in. podziękowań, zwrotów grzecznościowych na powitanie, pożegnanie, uprzejmości.

Zdecydowana większość uczniów z tą trudnością rozwojową realizuje obowiązek edukacyjny w kształceniu integracyjnym i włączającym w szkołach masowych. Uczniowie ci stanowią grupę, która często doświadcza trudności w tradycyjnym systemie edukacji, zarówno w obszarze nauki, jak i szeroko rozumianej integracji z rówieśnikami. Deficyty w kompetencji językowej i komunikacyjnej nakręcają spiralę pogłębiających się wraz z wiekiem trudności w relacjach z innymi, co powoduje długotrwałe cierpienie dzieci i młodzieży z taką diagnozą. Częstym zjawiskiem, jakiego doświadczają na terenie szkoły, jest naśmiewanie się, dokuczanie, aż w końcu dręczenie. Braki w empatyzowaniu, społeczno-emocjonalnym rozumieniu innych, deficyty w nadawaniu i rozumieniu niewerbalnej komunikacji, deficyty w porozumiewaniu się, m.in. trudności w inicjowaniu rozmowy, w podążaniu za tematem rozmowy, to predyktory społecznego wykluczenia, dręczenia i mobbingu rówieśniczego (Atwood 2013).



## Psychoedukacja jako sposób rozwijania społecznej komunikacji uczniów z zespołem Aspergera

Wszelkie interwencje psychoedukacyjne czy terapeutyczne na terenie szkoły powinny mieć na celu poprawienie społecznych interakcji uczniów z zaburzeniami rozwojowymi z rówieśnikami. Fundamentalnym problemem dla dziecka ze spektrum autyzmu w szkole masowej czy integracyjnej jest konieczność uczestniczenia w złożonych interakcjach społecznych z wieloma osobami naraz. Opóźnienie przetwarzania informacji społecznych w obszarze werbalnym i niewerbalnym powoduje, że dzieci te często gubią się w zawiłościach społecznego życia w szkole. Wymagania adekwatnych reakcji w sytuacjach społecznych wśród rówieśników mogą przerastać umiejętności dziecka ze spektrum autyzmu i najczęściej prowadzą do „ułatwiania sobie życia” poprzez izolowanie się od grupy.

Tony Attwood (2013) uważa, że dla dziecka z autyzmem bycie samemu ma wiele zalet. Kiedy dziecko jest samo, zrelaksowane i zajęte swoimi sprawami, nie ujawniają się deficyty w mowie, języku i interakcjach społecznych. Taką samotność można nazwać samotnością z wyboru, samoizolacją od słów, gestów, komentarzy, których nadmiaru dziecko nie odbiera i nie przetwarza. Nauczyciele edukacji integracyjnej i włączającej muszą więc zachować dużą czujność i ostrożność w ocenie zachowania dziecka z ZA. Powinni umieć ocenić, kiedy celowa samoizolacja staje się ucieczką od nowych, trudnych sytuacji, zadań wymagających deficytowych umiejętności, a kiedy realnie służy odpoczynkowi od nadmiaru bodźców i realizacji potrzeby relaksacji i wyciszenia. W pierwszym przypadku konieczna jest interwencja nauczyciela w celu uczenia dziecka odpowiednich umiejętności społecznych w zakresie komunikacji, m.in. skryptów językowych, udzielenia pomocy w zrozumieniu kontekstu sytuacji. Taka interwencja pomoże dziecku nie reagować ucieczką w samoizolację od wyzwań codzienności. W drugim przypadku, gdy izolacja staje się potrzebą, nauczyciele powinni uszanować prawo dziecka do odpoczynku i „naładowania baterii” w samotności.

Każda edukacja – psychoedukacja, rewalidacja czy terapia – jest po to, aby osoba objęta danym rodzajem interwencji mogła rozwijać wiedzę, nabywać nowe umiejętności i modyfikować postawy wobec siebie i innych ludzi. Dla poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie istotne jest, aby uczniowie z diagnozą spektrum autyzmu byli objęci na terenie szkoły specjalistycznymi programami rozwijającymi umiejętności społecznej komunikacji. Aktualne zmiany w prawie oświatowym<sup>1</sup>, zakładają że – w przypadku dziecka lub ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – w ramach zajęć rewalidacyjnych należy uwzględnić zaję-

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 sierpnia 2015 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113, tom 1.

cia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne. Nauczyciele zobligowani są zatem do tworzenia i realizowania takich programów, które zakładają rozwój umiejętności społecznych i komunikacyjnych.

W trakcie procesu edukacyjno-terapeutycznego uczniowie powinni uczyć się o różnych aspektach komunikacji (czym jest, jakie są jej składowe). Programy psychoedukacyjne rozwijające społeczną komunikację uczniów z autyzmem mają pomóc dzieciom w identyfikacji i różnicowaniu własnych i cudzych stanów emocjonalnych wynikających z trudności komunikacyjnych w różnych sytuacjach społecznych. Programy takie mogą zawierać elementy treningu umiejętności społecznych, w ramach którego rozwijane będą umiejętności z zakresu werbalnej i niewerbalnej komunikacji. Wpisanie takich oddziaływań w codzienny tok edukacji szkolnej oraz zajęć rewalidacyjnych z pewnością przyniesie wymierne korzyści dla poprawy funkcjonowania społecznego uczniów z autyzmem.

Konstruując programy psychoedukacyjne z zakresu rozwijania społecznej komunikacji dla uczniów z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym, nauczyciele mogą posłużyć się następującą klasyfikacją umiejętności werbalnych i niewerbalnych (oprac. własne na podst. Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012, s. 84–86; Attwood 2013, s. 235):

1. Umiejętności prowadzenia rozmowy:

- uczestniczenie (zwracanie uwagi na partnera rozmowy, umiejętność słuchania),
- czekanie na swoją kolej (m.in. inicjowanie, odpowiadanie na powitanie),
- inicjowanie rozmowy (m.in. wprowadzanie, ustalanie tematów, używanie komentarzy),
- podtrzymywanie rozmowy (np. przyjmowanie komentarzy innych, zadawanie właściwych pytań),
- załamanie i naprawa rozmowy (umiejętność proszenia o wyjaśnienie, odpowiedzi na prośbę o wyjaśnienie),
- wprowadzanie do rozmowy nowych tematów za pomocą odpowiednich komentarzy,
- wiedza metalingwistyczna (m.in. używanie, rozumienie metafor i idiomów, odpowiadanie na żarty),
- wrażliwość socjolingwistyczna (np. dostosowanie stylu mówienia do wieku, statusu, płci, stosowanie form grzecznościowych),
- właściwe zakończenie rozmowy.

2. Niewerbalne umiejętności dyskursywne:

- stosowanie gestów (wskazywanie, używanie gestykulacji, panowanie nad nieistotnymi ruchami, rozpraszającymi współrozmówcę),
- wzrok (nawiązywanie kontaktu wzrokowego przed rozpoczęciem komunikacji, patrzenie na mówiącego podczas słuchania, stosowanie kontaktu wzrokowego dla zasygnalizowania mówiącemu swojej uwagi),

- wyraz twarzy (pokazywane uczucia są w danej sytuacji właściwe, nie pojawiają się uczucia nieadekwatne do sytuacji),
- używanie potakiwania i kręcenia głową (by zasygnalizować akceptację, brak zgody, odmowę, uwagę i rozumienie przekazu),
- postawa i bliskość („mowa ciała” adekwatna do sytuacji, stosuje właściwą odległość, odsuwa się, aby zakończyć interakcję),
- kontakt cielesny (odpowiednio ściska dłonie, stosuje dotyk, aby utrzymać uwagę, nie używa niewłaściwego dotyku podczas interakcji),
- parajęzyk (nie wydaje zbędnych dźwięków).

Szkoła jest naturalnym środowiskiem edukacji społecznej i powinna być zobligowana do celowych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych, rozwijających społeczny wymiar funkcjonowania uczniów. Brak intensywnych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych w środowisku szkolnym pogłębia deficyty w zakresie funkcjonowania społecznego. John Harpur, Maria Lawrow i Michael Fitzgerald (2012) wymieniają problemy psychiatryczne, z jakimi zmagają się osoby z zespołem Aspergera w okresie dojrzewania. Osoby te często doświadczają takich zaburzeń, jak: zaburzenia lękowe (lęki społeczne, ataki paniki, uogólnione zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne), obniżona samoocena, depresja, myśli i zachowania samobójcze, zachowania opozycyjno-buntownicze, tiki, czasem schizofrenia i zaburzenia maniakalno-depresyjne. Są one wynikiem połączenia specyfiki układu nerwowego tych osób z pogłębiającą się samotnością, izolacją społeczną i odrzuceniem przez rówieśników.

Psychoedukacja powinna obejmować zarówno oddziaływania profilaktyczne, zapobiegające rozwojowi dodatkowych deficytów w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności, jak również oddziaływania edukacyjne z zakresu:

- nabywania nowych umiejętności potrzebnych do lepszego funkcjonowania w codziennych, społecznych sytuacjach, w tym umiejętności komunikowania się w interakcjach z innymi,
- uzupełniania braków w kompetencjach psychospołecznych, np. rozwijanie wiary we własne możliwości, budowanie adekwatnej samooceny, zarządzanie emocjami.

Psychoedukacja spełnia również ważną rolę w rozwijaniu już posiadanych kompetencji psychospołecznych, np. przez utrwalenie, wzmocnienie osobistych zdolności, wypracowanie zrównoważonej i realistycznej koncepcji siebie.

Cele ogólne zajęć psychoedukacyjnych z zakresu wspomagania rozwoju umiejętności komunikacji społecznej dla uczniów z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym w grupie rówieśniczej obejmują m.in.:

- rozwijanie wzajemności w relacjach społecznych,
- zmniejszanie zachowań niepożądanych przez uczenie właściwych wzorców,
- rozumienie celu i znajomość sposobów porozumiewania się,

- rozwijanie pragmatycznych umiejętności komunikacyjnych,
- uświadomienie znaczenia nawiązywania kontaktu wzrokowego oraz uważnego obserwowania dla skuteczności procesu komunikacji,
- uświadomienie znaczenia gestów i mimiki w procesie komunikacji,
- rozwijanie świadomości emocjonalnego i społecznego wymiaru porozumiewania się,
- rozwijanie umiejętności zadawania pytań, naprzemienności w dialogu, opowiadania,
- kształtowanie zachowań społecznie aprobowanych, konwenansów społecznych.

## Przykładowe scenariusze zajęć psychoedukacyjnych

### SCENARIUSZ NR 1

Tytuł: MAM MOC, żeby się porozumiewać

Cele: Uczeń:

- wymieni sposoby przekazywania informacji,
- rozpozna zachowania i komunikaty służące lub blokujące komunikację,
- przekaże gestem, mimiką, słowem informację koledze w sytuacji zabawy,
- obserwuje innych uczniów w zabawie,
- naśladuje ruchy kolegów w zabawie, dbając o kontakt wzrokowy.

#### Część wstępna

#### ***Okrzyk grupowy***

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności dostosowania się do działania innych osób

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu, wszyscy kucają. Nauczyciel wydaje pomruk, reszta grupy przyłącza się do niego. W miarę jak wszyscy się podnoszą, pomruk narasta, jest coraz głośniejszy, aż wszyscy podskakują do góry, krzycząc, jak tylko potrafią.

#### ***Ludzie do ludzi*** (Rojewska 2000)

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie interakcji z członkami grupy

Przebieg: Dzieci swobodnie dobierają się w pary. Prowadzący kieruje, mówiąc: Nos do nosa, Czoło do czoła itp. Kiedy powie: Ludzie do ludzi – każdy zmienia partnera.

Część zasadnicza**Plakat „MAM MOC – Mówię, Obserwuję, Czuję”** (pomysł własny)

Pomoce: duży arkusz papieru, kolorowe gazety ze zdjęciami

Cel: poznanie sposobów komunikowania się z innymi

Przebieg: Burza mózgów: Po co się porozumiewamy (przekazać informację, uczucia)?

W jaki sposób możemy się porozumiewać (mimiką, wzrokiem, gestem, słowem, obrazem, pismem, za pomocą komputera, telefonu)?

Dzieci wycinają z gazet zdjęcia i ilustracje, na których ludzie komunikują się ze sobą, naklejają je na duży arkusz papieru. W ten sposób powstaje plakat „MAM MOC – Mówię, Obserwuję, Czuję”.

Podsumowanie: Po co się ze sobą porozumiewamy? W jaki sposób możemy się skutecznie porozumiewać? Co chcą sobie przekazać ludzie ze zdjęć (uczniowie wymyślają historyjki)?

**Znaki drogowe** (pomysł własny)

Pomoce: znaki drogowe nakazu i zakazu

Cel: rozwijanie świadomości zachowań i reakcji utrudniających i ułatwiających komunikowanie się z innymi

Przebieg: Prowadzący dzieli uczniów na trzy-, czterosobowe zespoły. Zadaniem każdego z nich jest znalezienie tego, co przeszkadza nam w prowadzeniu rozmowy. Następnie wieszka na tablicy wcześniej przygotowane znaki zakazu (czerwone) i nakazu (niebieskie). Po kolei każda grupa przykleja lub zapisuje pod wybranym znakiem drogowym zachowanie, które ułatwia bądź utrudnia komunikowanie się.

Przykładowe zachowania i reakcje: patrzenie w oczy, przerywanie, spokojne siedzenie, odwracanie się od rozmówcy, dotykanie, krzyczenie, szarpanie, spokojny ton głosu, skupienie, grożenie, wyśmiewanie, za cichy ton, za głośny ton, popychanie

Podsumowanie: Jak zachowują się ludzie, którzy chcą się porozumiewać z innymi? Co ułatwia porozumiewanie się z innymi ludźmi? Co utrudnia porozumiewanie się z innymi ludźmi?

**Spójrz mi w oczy** (Plummer 2010a, s. 92)

Pomoce: lusterka, kartki papieru, kredki

Cel: uświadomienie wartości kontaktu wzrokowego dla prawidłowego porozumiewania się

Przebieg: Uczestnicy spacerują po sali. Za każdym razem, gdy kogoś napotkają, zatrzymują się i patrzą sobie w oczy przez 30 sekund, na zmianę opisując dokładnie wygląd oczu napotkanego kolegi – podają nie tylko kolor, ale też wszystkie zauważone szczegóły.

Następnie przeglądają się w lusterkach, aby narysować własną twarz i oczy. Kolorują swoje rysunki, zachowując wszystkie szczegóły. Grupa próbuje odgadnąć, czy to autoportret.

Podsumowanie (modyfikacja własna): Dlaczego ludzie patrzą na siebie? Po co jest nam potrzebny kontakt wzrokowy? Jakie informacje możemy przekazać wzrokiem i mimiką twarzy?

### **Lustro**

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności naśladowania innych

Przebieg: Uczniowie stoją w parach, twarzami do siebie. Prowadzący włącza spokojną muzykę. Jeden z uczniów jest „lustrem” i w rytm muzyki wykonuje powolne ruchy. Druga osoba w parze stara się jak najdokładniej naśladować mimikę i ruchy kolegi, po dwóch minutach zamieniają się rolami.

### **Złośliwe lustro** (pomysł własny)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na partnerze interakcji

Przebieg: Uczniowie stoją w parach, jeden jest „lustrem na opak” i jego zadaniem jest robić to, co robi kolega, ale odwrotnie. Polecenia wydaje nauczyciel, np.

- Uśmiechnij się do lustra (lustro jest smutne).
- Podnieś ręce do góry (lustro opuszcza ręce).
- Podnieś nogę do góry (lustro podnosi rękę).
- Odstaw prawą nogę (lustro podnosi rękę).

Każdy uczeń naśladuje mimikę i ruchy kolegi z pary, po chwili zamieniają się rolami.

### **Emocjonalne kalambury** (pomysł własny)

Pomoce: kolorowe kartki do oceny natężenia emocji (małe – białe, umiarkowane – żółte, duże – czerwone)

Cel: rozwijanie umiejętności nadawania i odczytywania komunikatów niewerbalnych wyrażających różne natężenie emocjonalne

Przebieg: Jeden uczestnik stoi na środku sali, jego zadaniem jest pokazać radość, smutek, strach, złość, współczucie w różnym natężeniu (małe – kolor białe, umiarkowane – żółte, duże – czerwone). Nauczyciel czyta historyjki, a pozostałe osoby w grupie mają za zadanie ocenić poziom natężenia danej emocji poprzez podniesienie kartki w odpowiednim kolorze.

Przykładowe sytuacje podaje nauczyciel:

- Właśnie dowiedziałeś się, że jutro nie ma lekcji, bo idziemy do kina.
- Dziś masz trudną klasówkę.
- Jesteś chory i nie możesz iść do szkoły.

- Jesteś chory i nie możesz dziś jechać na wycieczkę.
- Jesteś bardzo głodny, a nie masz co jeść.
- Dostałeś jedynkę, mimo że bardzo dużo się uczyłeś.
- Kolega nie zaprosił Cię na urodziny.
- Zobaczyłeś kolegę, którego dawno nie widziałem.

Podsumowanie: Jakie informacje możemy przekazać za pomocą własnego ciała? Jak zachowuje się nasze ciało, gdy jesteśmy smutni, weseli, źli, zdenerwowani? W jaki sposób nasze ciało wyraża natężenie emocji?

### ***Policjanci*** (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności niewerbalnego porozumiewania się i obserwowania innych

Przebieg: Jeden z uczestników zajęć jest policjantem kierującym ruchem na skrzyżowaniu, pozostali to kierowcy pojazdów. Policjant – bez mówienia, tylko za pomocą gestów – kieruje ruchem pojazdów. Uczestnicy zajęć wymieniają się rolami kierowcy i policjanta.

Podsumowanie: Czy zawsze łatwo jest odczytać informację przekazywaną gestem, mimiką? Co ułatwia, a co utrudnia porozumiewanie się za pomocą ciała?

### Część końcowa

#### ***Przekaż uśmiech*** (Plummer 2010a, s. 78)

Pomoce: brak

Cel: zintegrowanie grupy

Przebieg: Uczniowie siadają w kręgu. Każdy stara się zachować poważną minę. Wybrany uczestnik rozpoczyna zabawę – uśmiecha się do siedzącej obok niego osoby. Osoba ta odwzajemnia uśmiech, a następnie „zamyka kluczykiem” usta, aby uśmiech się „nie wymknął”. Potem odwraca się do osoby siedzącej obok, otwiera usta i przekazuje uśmiech. Kiedy uśmiech zostanie przekazany ostatniej osobie w kręgu, powtarzamy procedurę w szybszym tempie.

***Okrzyk grupowy*** – stały element zajęć

### **SCENARIUSZ NR 2**

Tytuł: Mam MOC, żeby rozmawiać z innymi

Cele: Uczeń:

- inicjuje rozmowę z kolegą w parze oraz grupie czteroosobowej,
- czeka na swoją kolej w zabawie grupowej,
- zadaje pytania adekwatne do sytuacji,
- przedstawi kolegę oraz będzie podążał za tematem rozmowy w zabawie.

### Część wstępna

**Okrzyk grupowy** – stały element zajęć

**Przywitajmy się** (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie kontaktu z członkami grupy

Przebieg: Uczniowie poruszają się w takt muzyki. W krótkich odstępach czasu wyłączamy muzykę i wydajemy krótkie polecenia, które uczestnicy wykonują. Gdy wszyscy zachowują się zgodnie z poleceniem, włączamy ponownie muzykę.

Przykładowe polecenia:

- Uściśnij jak najwięcej dłoni.
- Popatrz w oczy kolegi lub koleżanki.
- Powiedz: Cześć koledze lub koleżance.
- Przybij „piątkę” z jak największą liczbą dzieci.
- Uściśnij jak najwięcej dłoni i powiedz: Cześć.
- Przybij „żółwika” z jak największą liczbą dzieci.

### Część zasadnicza

**Początek i koniec** (Plummer 2010a, s. 101)

Pomoce: piłka lub woreczek

Cel: uświadomienie konieczności naprzemiennego prowadzenia rozmowy

Przebieg: Uczestnicy siadają w parach i rzucają do siebie piłkę. Osoba, która rzuca piłkę, powinna wymyślić zdanie lub pytanie, które może zainicjować rozmowę, np. Byłeś wczoraj na treningu? Mogę się z Wami bawić? Masz fajną kurtkę, gdzie kupiłeś? Co masz napisane na koszulce? Jeśli uczestnik nie potrafi wymyślić takiego zdania, wybiera jedno z dwóch zaproponowanych przez prowadzącego lub przez pozostałych uczestników. Osoba, która łapie piłkę, odpowiada na pytanie, po czym komentuje lub z zadaje kolejne pytania i odrzuca piłkę.

**Kropka, kreska** (pomysł własny)

Pomoce: kartki, ołówki, kredki, pisaki, taśma bezbarwna, klej

Cel: uświadomienie konieczności czekania na swoją kolej

Przebieg: Uczniowie dobierają się w pary, każda para otrzymuje jedną kartkę. Ich zadaniem jest stworzyć obraz za pomocą kropek i kresek. Każdy uczeń wybiera jeden kolor, pisak, kredkę lub ołówek (ważne jest, aby się nie powtarzały). Kropki mogą być duże, małe, kolorowe, kreski – proste, łamane. Uczniowie mogą mówić tylko „ja narysuję” (czas trwania 1 min). Następnie pary łączą się w czwórki, skleją swoje obrazki i dorysowują po kolei kropki i kreski (czas trwania 1 min). Następnie łączą się w ósemki, skleją obrazki i bawią się dalej (czas trwania 1 min). Zabawa trwa do momentu, aż cała grupa połączy swoje prace w jeden obraz.



Podsumowanie: Dlaczego ważne jest, abyśmy czekali na swoją kolej? Co jest ważne w czekaniu na to, aż inni skończą (obserwacja, trwanie w zadaniu, ukierunkowanie na cel)? Dlaczego obserwowanie innych jest ważne?

### **Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy** (zabawa tradycyjna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności dostosowania się do grupy, obserwacji i adekwatnego reagowania

Przebieg: W grze powinno uczestniczyć przynajmniej kilka osób. Jedna z nich, nazywana Babą Jagą, znajduje się w pewnej odległości od reszty grupy i jest odwrócona tyłem lub ma zakryte oczy. Gracze biegną w kierunku Baby Jagi. Po wypowiedzeniu słów: Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy, odsłania ona oczy lub odwraca się do graczy. Wszyscy uczestnicy zabawy zamierają – nie mogą się poruszać, mówić, śmiać się. Baba Jaga stara się ich sprowokować, np. rozśmieszając. Jeżeli ktoś się poruszy lub zaśmieje, musi wrócić do punktu startu. Po chwili Baba Jaga znów zakrywa oczy i cykl się powtarza. Celem graczy jest dotarcie do Baby Jagi, gdy ona nie patrzy, i dotknięcie jej. Zwycięzca zajmuje miejsce Baby Jagi.

### **Pytania i odpowiedzi** (adaptacja) (Plummer 2010a, s. 102)

Pomoce: karteczki samoprzylepne, długopisy

Cel: rozwijanie umiejętności adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Komentarz nauczyciela: Żeby kogoś dobrze poznać, musimy dowiedzieć się o nim wielu różnych rzeczy. O co moglibyśmy zapytać? Pomyślcie o cechach charakteru – co ktoś lubi robić, czego nie lubi, gdzie mieszka?

Każdy uczestnik zapisuje na kartce postać z bajki. Nauczyciel zbiera karteczki, po czym każdy uczeń losuje jedną kartkę z zamkniętymi oczami, a prowadzący przykleja mu ją na plecach. Uczestnicy siadają w kręgu. Każdy kolejno wstaje, odwraca się i pozwala pozostałym odczytać napis na kartce. Gracz w środku kręgu zadaje pytania, żeby odgadnąć jaką jest postacią. Pozostali mogą odpowiadać wyłącznie TAK lub NIE.

Podsumowanie: O co możemy pytać, kiedy chcemy się czegoś dowiedzieć o innych (np. wygląd, cechy charakteru)? Co jest ważne w zadawaniu pytań (muszą dotyczyć tematu)? Co sprawiało Wam trudność w tym zadaniu?

### **Tor przeszkód** (adaptacja własna)

Pomoce: szale do zawiązania oczu, krzesła

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na zadaniu oraz poczucia odpowiedzialności za partnera interakcji

Przebieg: Nauczyciel rozstawia krzesła w sali, wybiera dwóch uczniów, reszta grupy siada na dywanie i obserwuje zabawę. Jeden ma zawiązane oczy, zadaniem jego

partnera jest przeprowadzenie kolegi przez tor przeszkód, używając tylko komunikatów – prosto, prawo, lewo. Nauczyciel wybiera dwie pary uczniów i powtarza ją ćwiczenie w tym samym czasie, przeprowadzając kolegę z zasłoniętymi oczami przez tor przeszkód. Potem wybiera trzy pary uczniów i powtarza ćwiczenie. Kolejny raz wybiera trzy pary uczniów i powtarza ćwiczenie, ale tym razem pozostali uczniowie mogą mówić głośno: prawo, lewo, prosto, aby utrudnić uczniowi z związanymi oczami przejście toru przeszkód.

Podsumowanie: Co dla Was było łatwe, a co trudne w tych ćwiczeniach? Kiedy było łatwiej przeprowadzić kolegę – gdy szła jedna para czy gdy szły trzy pary? Jak sądzicie dlaczego? Co się dzieje, kiedy wiele osób mówi naraz? O co powinniśmy dbać, gdy rozmawiamy w grupie (żeby się nie przekrzykiwać, aby czekać na swoją kolej, słuchać, co ma do powiedzenia kolega)?

**Jadą, jadą goście** (adaptacja) (Plummer 2010a, s. 70)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności przedstawiania innych osób, kulturalnego zachowania

Przebieg: Każdy uczestnik zastanawia się nad prawdziwym, opisującym go stwierdzeniem, które chciałby, aby inni poznali. Powinno to być coś osobistego, stwierdzenie opisujące jakąś umiejętność, preferencję lub niechęć. Uczestnicy ustawiają się w parach i wymieniają prawdziwymi stwierdzeniami o sobie. Następnie wszyscy spacerują parami po sali, przedstawiając innym kolegów z pary, np. Cześć Marto. Ja jestem Janek, a to Robert. Robert świetnie rysuje. Ważne jest, aby osoby z drugiej pary rozpoczęły rozmowę, np. A co rysujesz najchętniej?, Twoje prace były wystawiane w konkursie? Uczniowie powinni pamiętać o zwrotach na pożegnanie itd. Po trzech minutach następuje zmiana par.

**Zacznij i zakończ** (pomysł własny)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności rozpoczynania i kończenia rozmowy

Przebieg: Nauczyciel spisuje na oddzielnych kartkach pomysły na rozpoczęcie i zakończenie interakcji. Kartki odwraca i układa w dwóch stosach. Pary uczestników losują po jednej kartce z każdego stosu i wymyślają spójną rozmowę, z wykorzystaniem wylosowanego rozpoczęcia i zakończenia. Następnie wybrane pary prezentują scenkę przed resztą klasy.

Nauczyciel powinien dyskretnie kontrolować parę z uczniem z ZA, modelować rozmowę i podpowiadać.

Podsumowanie: Czy rozmówcy w parach trzymali się tego samego tematu? Co pomaga Wam w utrzymaniu się tematu? Co się dzieje, jeśli podczas rozmowy jedna z osób nagle zmieni temat?

Część końcowa**Kuferek z dobrymi słowami** (zasłyszane)

Pomoce: kuferek, kartki, długopisy

Przebieg: Nauczyciel mówi: Aby stać się dla kogoś przyjacielem, warto jest być miłym i komplementować to, co inni robią, co mają, jak wyglądają, jak się zachowują. Warto też umieć dziękować i wyrażać wdzięczność za to, że ktoś inny docenił Twoją pracę i starania. Niech każdy z Was napisze po jednym komplementem dla osoby siedzącej po prawej stronie. Następnie je przeczytamy i wrzucimy do kufereka. Zdania mogą zaczynać się od słów:

- To miłe, że...
- Dziękuję Ci za...
- Jakie masz ładne...
- Jesteś świetny w...
- Bardzo lubię, gdy...
- Bardzo lubię z Tobą...
- Masz świetne...

**Okrzyk grupowy** – stały element zajęć

**SCENARIUSZ NR 3**

Tytuł: Mam MOC, żeby poznawać innych

Cele szczegółowe: Uczeń:

- opowie o sobie do kolegi i na forum klasy,
- dostrzeże podobieństwa i różnice w ubiorze, zachowaniu, preferencjach własnych i innych,
- rozpozna informację przekazywaną mimiką i gestem,
- wymieni pozytywne cechy własne i kolegów.

Część wstępna

**Okrzyk grupowy** – stały element zajęć

**Niech staną wszyscy, którzy tak jak ja lubią...**

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie kontaktu między członkami grupy

Przebieg: Uczniowie siedzą w kręgu. Prowadzący mówi: Niech staną wszyscy Ci, którzy tak jak ja lubią lody. Wszyscy, którzy lubią lody, wstają i zamieniają się miejscami. Kolejne zdanie wypowie osoba, która siedzi po prawej stronie prowadzącego itd.

### Część zasadnicza

#### ***Co dla mnie jest ważne podczas rozmowy***

Pomoce: brak

Cel: przypomnienie zasad skutecznego porozumiewania się

Przebieg: Uczniowie w grupach lub parach ustalają, co przeszkadza, a co wspomaga proces porozumiewania się z innymi. Zapisują to na tablicy w dwóch kolumnach. Następnie indywidualnie zaznaczają na skali 1 do 10, jak bardzo dana cecha, komunikat czy zachowanie drugiej osoby może im utrudniać rozmowę lub ją ułatwiać.

Podsumowanie: Co Waszym zdaniem najbardziej utrudnia komunikację? Czego trzeba unikać w rozmowie z innymi? Co jest niezbędne, aby być wysłuchanym i zrozumianym? Jakie Twoje cechy czy zachowania ułatwiają rozmowę z kolegą?

#### ***Piątka i joker*** (Plummer 2010a, s. 95)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na partnerze rozmowy

Przebieg: Para graczy siada w środku kręgu. Przez ustalony czas przyglądają się sobie uważnie, zwracając uwagę na kolor oczu, włosów, ubranie itd. Następnie odwracają się do siebie plecami. Pozostali uczestnicy zadają pytania (np. Jakiego koloru są skarpetki Beaty?) na zmianę obu osobom z pary. Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymują 1 punkt. Każdy gracz może (gdy przyjdzie jego kolej na udzielenie odpowiedzi) zawołać, zanim padnie pytanie: Joker! Jeśli prawidłowo odpowie na pytanie, gracze zdobywają 5 punktów. Runda trwa tak długo, aż para graczy zdobędzie 10 punktów.

#### ***Cebula*** (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności prowadzenia rozmowy oraz aktywnego słuchania

Przebieg: Uczniowie tworzą krąg i odliczają do dwóch. Jedyneki wchodzi do środka koła i stają twarzą do dwójek (powstają dwa kręgi: zewnętrzny i wewnętrzny). Każdy uczestnik otrzymuje listę tematów. Przez jedną minutę uczestnicy mówią o tym, co lubią jeść, w co lubią grać, co lubią robić, czym lubią się bawić.

Następnie wszyscy robią krok w prawo i zmieniają rozmówców. Zabawa trwa tak długo, aż każdy wróci do pierwszego rozmówcy. Ćwiczenie uczy trudnej sztuki słuchania rozmówcy. Kończąc, pytamy o to, jak się każdy czuł, mówiąc o sobie, czego się dowiedzieliśmy o innych, czy ktoś ma takie same zainteresowania i czy łatwiej im było mówić o sobie czy słuchać drugiej osoby.

**Wywiad** (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności prezentowania się przed innymi oraz adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Prowadzący organizuje konferencję prasową. Do zabawy należy wyłonić ochotnika, który będzie „znaną osobistością”, reszta klasy to dziennikarze. Ważna figura siada na eksponowanym miejscu twarzą do klasy. Na dany sygnał konferencja rozpoczyna się i dziennikarze zaczynają zadawać pytania (mają na to 3 min.). Ważne jest, że VIP ma prawo nie odpowiadać na pytanie, np. zbyt osobiste, mówiąc: Bez komentarza. Jako pierwszy może odpowiadać prowadzący. Po upływie określonego czasu wyłaniamy kolejnego ochotnika.

**Co ci chcę przekazać, gdy...** (pomysł własny)

Pomoce: pojedyncze karteczki z informacją

Cel: rozwijanie umiejętności nadawania i odczytywania niewerbalnych komunikatów

Przebieg: Uczniowie dobierają się w pary, losują karteczki z informacją: Co Ci chcę przekazać, gdy... Zadaniem pary jest pokazanie gestu lub mimiki z zadania zapisanego na kartce (część podkreślona). Zadaniem grupy jest nazwanie gestu, emocji i kontekstu sytuacyjnego. Przykładowe wpisy na karteczkach:

- uśmiecham się do Ciebie (np. lubię Cię i miło mi się z Tobą rozmawia),
- marszczę brwi (np. jestem na Ciebie zły),
- macham rękami (np. witam się, daję sygnał, żebyś uważał),
- przytulam się do Ciebie (np. bardzo Cię lubię, pocieszam Cię),
- grożę Ci palcem i mam srogą minę (np. zrobiłeś coś, co mi się nie podobało),
- podskakuję z radości i macham rękami (np. wygrałeś w konkursie),
- siedzę pod ścianą ze spuszczoną głową (np. dostałeś złą ocenę ze sprawdzianu, do którego się długo przygotowywałeś).

Podsumowanie: Czy gesty zawsze oznaczają to samo? Co sprawia, że rozumiemy gesty innych osób (kontekst sytuacyjny)?

**Zgadnij, o kim myślę** (pomysł własny)

Pomoce: pojedyncze karteczki z pytaniami

Cel: rozwijanie umiejętności trwania w temacie rozmowy i adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Nauczyciel staje naprzeciwko uczniów i w myślach wybiera jednego z nich. Następnie opowiada o nim, nie używając imienia. Zadaniem grupy jest zgadnąć, o kim pomyślał nauczyciel. Uczniowie mogą sami wymyśleć pytania albo nauczyciel może przygotować na kartkach pytania pomocnicze. Gdy uczniowie odgadną, ten, o którym pomyślał nauczyciel, wybiera z kolei innego ucznia i odpowiada na pytania, np.:

- Co ta osoba lubi robić po szkole?
- Jaki jest jej ulubiony przedmiot w szkole?
- Co lubi robić po szkole?
- Jakie ma hobby?
- Czy ma rodzeństwo?
- Jaki zawód mają rodzice?
- W jakim domu mieszka (w bloku)?
- Jak dociera do szkoły?

**Tak czy nie** – quiz dotyczący znajomości zasad dobrego zachowania:

Pomoce: kartoniki z napisami: tak/nie

Cel: utrwalenie zasad kulturalnego zachowania

Przebieg: Nauczyciel rozdaje uczniom kartoniki z napisami: tak/nie. Zadaniem uczniów jest podniesienie wysoko kartki z napisem, będącym odpowiedzią na pytania nauczyciela, np.

- Czy chłopiec powinien przepuścić dziewczynkę w drzwiach? (tak)
- Czy podczas powitania chłopiec pierwszy podaje rękę dziewczynie? (nie)
- Czy można pokazywać jakąś osobę palcem? (nie)
- Czy można trzymać ręce w kieszeniach podczas rozmowy? (nie)
- Czy należy wstać z krzesła, gdy do sali wejdzie dorosła osoba? (tak)
- Czy pierwszeństwo ma osoba wychodząca z pomieszczenia? (tak)

Część końcowa

**Żegnamy się**

Pomoce: brak

Przebieg: Wszyscy uczniowie siadają w kręgu. Każdy po kolei może powiedzieć jedno zdanie, np.

- Czuję się...
- Dziś dowiedziałem się, że...
- Zauważyłem, że...
- Cieszę się, że...

**Okrzyk grupowy** – stały element zajęć

## Podsumowanie

Zespół Aspergera i autyzm wysokofunkcjonujący to, mimo pozornie dobrych możliwości intelektualnych, złożone zaburzenia rozwoju, których objawy i nasilenie nie zmniejszają się wraz z wiekiem i nabywaniem doświadczenia. Zespół Aspergera nazywany jest często „ukrytą niepełnosprawnością”, ponieważ bra-

kuje w nim zewnętrznych cech wskazujących na odmienność funkcjonowania mózgu i całego układu nerwowego. W środowisku naukowym pojawiały się dyskusje, czy zespół Aspergera w ogóle traktować jako niepełnosprawność, czy jako odmienność funkcjonowania (Baron-Cohen 2000). Dla osób trzecich dzieci z tą trudnością rozwojową mogą wydawać się niegrzeczne, niewychowane czy rozpущone. Ich rodzice często obwiniani są za popełnianie całego szeregu błędów wychowawczych, podważane są ich kompetencje. Osoby z zespołem Aspergera posiadają jednak wiele pozytywnych cech, np. wytrwałość w rozwiązywaniu problemów, zainteresowania naukowe, często wysoką inteligencję. Dzieci, młodzież i dorośli z tym rodzajem niepełnosprawności wymagają stałych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych, ze względu na rosnące wraz z wiekiem problemy psychiczne i emocjonalne. Trudności komunikacyjne osób z autyzmem są nierozzerwalnie związane z ich poważnymi deficytami w sferze funkcjonowania społecznego. Proces porozumiewania się w kontekście interakcji społecznych osób z autyzmem kryje w sobie wciąż wiele kontrowersyjnych, trudnych do rozstrzygnięcia kwestii. Wynika to z jednej strony z różnorodności form, w jakich przejawiają się opóźnienia i zaburzenia mowy, specyficzne dla tego zespołu rozwojowe dysfunkcje, a z drugiej – z niemożności dotarcia do tych mechanizmów, które kształtują reakcje i zachowania osób autystycznych (Gałkowski, Jastrzębowska 2014).

Szkoła integracyjna i inkluzyjna jest miejscem edukacji i terapii uczniów z zespołem Aspergera. Obowiązkiem nauczycieli jest wprowadzenie stałych i celowych oddziaływań opartych na psychoedukacji i treningach umiejętności w zakresie rozwoju komunikacji społecznej i modyfikacji zachowania uczniów (por. Goldstein, McGinnis 2001). Tego typu działania mogą znacząco zmniejszać nasilenie objawów autyzmu, a tym samym znacznie poprawić funkcjonowanie uczniów z tą diagnozą w środowisku rówieśniczym. Wyzwaniem dla badaczy edukacji integracyjnej i włączającej jest opracowanie efektywnych programów psychoedukacyjnych i terapeutycznych dla tej grupy uczniów. Wyzwaniem dla nauczycieli jest z kolei świadome włączanie w tok codziennej pracy grup umiejętności, które są u uczniów deficytowe, a których nauczanie jest konieczne w naturalnym środowisku, jakim jest szkoła.

## Bibliografia

- Attwood T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Baron-Cohen S. (1995). *Mind Blindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen S. (2000). Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12, s. 489–500.

- Brzezińska A.I., Nowotnik A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja*, 1 (117), s. 61–74.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2005). *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- DSM-5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Washington: American Psychiatric Association.
- Frith U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (2014). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2. Opole: Wydawnictwo UO.
- Goldstein A.P., McGinnis E. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności społecznych*. Warszawa: Fundacja KARAN.
- Griffin E.M., Pennington B.F., Wehner E.A., Rogers, S.J. (1999). Executive functions in young children with autism. *Child Development*, 70, s. 817–832.
- Harpur J., Lawlor M., Fitzgerald M. (2012). *Interwencje społeczne dla nastolatków z Zespołem Aspergera. Przewodnik komunikacji i socjalizacji w terapii interakcyjnej*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (2010). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: JAK.
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250; <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf> [dostęp: 15.02.2016].
- Korendo M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Omega Stage System.
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- McEvoy R.E., Rogers S.J., Pennington B.F. (1993). Executive functions and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, s. 563–578.
- Markiewicz K. (2004). *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Markiewicz K. (2007). *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mandy W.P., Charman T., Skuse D.H. (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (1), s. 41–50.
- Pennington B.F., Ozonoff S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, s. 51–87.
- Plummer D.M. (2010a). *Jak kształtować umiejętności społeczne. Gry i zabawy grupowe dla dzieci od lat pięciu do jedenastu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.



- Plummer D.M. (2010b). *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie. Zbiór gier i zabaw grupowych wzmacniających samoocenę dzieci od lat pięciu do jedenastu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Prizant B.M. (1983). Language and communication in autism: Toward an understanding of the „whole” of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, s. 296–307.
- Prizant B.M., Wetherby A.M. (2005). Critical considerations in enhancing communication abilities for persons with autism spectrum disorders. W: F. Volkmar, A. Klin, R. Paul (red.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. NJ: John Wiley & Sons.
- Prizant B.M., Wetherby A., Rubin E., Rydell P., Laurent A. (2003). THE SCERTS Model: A family-centered, transactional approach to enhancing communication and socioemotional abilities of young children with ASD. *Infants and Young Children*, 16, s. 296–316.
- Prizant B., Wetherby A., Rydell P. (2000). Communication intervention issues for children with autism spectrum disorders. W: A. Wetherby, B. Prizant (red.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (vol. 9). Baltimore, MD: Brookes.
- Prykanowski D.A., Gage N.A. Conroy M.A. (2015). Educational Implications of the DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorders. *Beyond Behavior*, 24 (2), s. 30–38.
- Putko A. (2008). *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rojewska J. (2000). *Grupa bawi się i pracuje: zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Skinner B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Walter G. (2006). *Ja i mój świat: gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne dzieci*. Warszawa: Jedność.
- Wetherby A., Prizant B. (1999). Facilitating language and communication development in autism: Assessment and intervention guidelines. W: D. Berkell Zager (red.), *Autism: Identification, Education, and Treatment. Second edition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winczura B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Impuls.
- Wing L., Gould J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, s. 11–29.
- Wing L. (1981). Asperger Syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 19, s. 115–130.