



Marta Wilk

<https://orcid.org/0000-0002-1117-9769>

e-mail: marta.wilk@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Współpraca nauczycieli szkoły podstawowej ogólnodostępnej z rodzicami uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych w edukacji

Parent-teacher Collaboration for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Education

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, parents, teachers, collaboration

ABSTRACT

The article concerns children with autism spectrum disorder (ASD) who attend mainstream school as part of inclusive education, and discusses the role of parent-teacher collaboration. ASD is a highly heterogeneous disorder with symptoms manifested differently across subgroups of children. Symptoms may vary from milder forms, including high-functioning autism, to severe autism spectrum disorders, where the affected children do not speak. The article describes behavioral patterns of children with ASD, including the triad of impairment: impaired communication, impaired social interactions, and restricted, repetitive patterns of behaviors or interests. Inclusive education requires parent-teacher collaboration based on shared goals and community values, which results in good partnership, mutual help and information exchange. Parents know very well the reactions and specific problems of their children, while teachers can provide professional assistance in solving complex educational problems resulting from the unique, individual needs of a child. Because of that, parent-teacher collaboration is crucial for successful and effective inclusive education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

spektrum autyzmu (ASD), edukacja włączająca, rodzic, nauczyciel, współpraca

Niniejszy artykuł dotyczy dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), które uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej oraz współpracy nauczycieli z rodzicami. Dzieci te nie stanowią jednorodnej grupy diagnostycznej. Objawy autyzmu mogą być różne, od postaci lekkiej, wówczas osoby dotknięte tym zaburzeniem uważa się za wysokofunkcjonujące, aż po postać głęboką, gdy dzieci te nie mówią. Artykuł zawiera opis cech i zachowań dziecka z ASD z uwzględnieniem triady autystycznych zaburzeń: problemów w interakcjach społecznych, zaburzeń komunikacji oraz powtarzalnych, sztywnych wzorców zachowań i aktywności. Jednym z założeń edukacji włączającej jest wzajemna współpraca nauczycieli z rodzicami na bazie wspólnego celu i wartości wspólnotowych. Współpraca to partnerskie relacje, wspólne działania oraz wzajemna wymiana informacji rodziców i nauczycieli. Nikt tak jak rodzice nie zna reakcji i specyficznych problemów swojego dziecka, natomiast nauczyciele ze względu na wykonywany zawód służą profesjonalną pomocą w rozwiązywaniu złożonych problemów edukacyjnych wynikających ze specjalnych potrzeb dziecka. Z tego względu współpraca rodziców i nauczycieli jest niezbędna dla skutecznej edukacji włączającej.

Wstęp

Autism Spectrum Disorder (ASD) to zaburzenie neurorozwojowe, które pojawia się we wczesnym dzieciństwie i obejmuje wszystkie sfery funkcjonowania człowieka od deficytów poznawczych i komunikowania się z innymi ludźmi, aż po zaburzenia zachowania i problemy w interakcjach społecznych. Termin ten odnosi się do kryteriów diagnostycznych zawartych w klasyfikacjach ICD-10, ICD-11 oraz DSM IV-TR, DSM V. Pojęcie autystycznego spektrum zaburzeń zwraca uwagę na fakt, że dzieci z ASD nie stanowią jednorodnej grupy diagnostycznej. Objawy autyzmu mogą być różne: od postaci lekkiej, wówczas osoby z tym zaburzeniem uważa się za wysokofunkcjonujące z autyzmem, aż po postać głęboką, gdy dzieci z tym zaburzeniem nie mówią (Pisula, 2015; Zajac i Kominek, 2019; Krzysztofik, 2021). Triada autystycznych zaburzeń to pojęcie używane dla określenia trudności, których doświadczają osoby ze spektrum autyzmu w trzech obszarach: ograniczonej zdolności do tworzenia relacji z innymi osobami oraz problemów w interakcjach społecznych, werbalnych i niewerbalnych zaburzeń w komunikacji, powtarzających się wzorców zachowań połączonych z brakiem wyobraźni (Pisula, 2015, s. 27).

Uczniowie ze spektrum autyzmu mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej w ramach edukacji włączającej. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z ASD w wielu przypadkach wskazują

właśnie tę szkołę. Warto zaznaczyć, że według danych z Systemu Informacji Oświatowej Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku szkolnym 2021/2022 liczba wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w Polsce, niezależnie od typów szkół podstawowych i niepełnosprawności, wynosiła 103 518. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na diagnozę autyzmu i zespołu Aspergera miało 33 267 uczniów szkół podstawowych ogólnodostępnych (MEiN, 2022). Orzeczenia dotyczące autyzmu i zespołu Aspergera stanowią 32% wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych uczniom szkół podstawowych.

Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania różnorodności i odmienności osobowości dzieci z ASD na podstawie triady autystycznych zaburzeń. Identyfikacja i poznanie tych cech są istotne dla współpracy nauczycieli z rodzicami zgodnej z założeniami edukacji włączającej. Ponadto tekst może być pomocny w zrozumieniu odmienności dzieci z ASD oraz w praktycznym wykorzystaniu współpracy obu środowisk.

Problemy w interakcjach społecznych

„Każda osoba z autyzmem jest zupełnie inna, zaś umiejętności i cechy tych osób są jak płatanina wielu kolorów nieznacznie się od siebie różniących” (Hoopmann, 2021, s. 17). Aby przybliżyć odmiennosc i różnorodność osób z autyzmem, warto odnieść się do książki Kathy Hoopmann *Wszystkie koty są w spektrum autyzmu*.

Ograniczona zdolność dzieci ze spektrum autyzmu do porozumiewania się z innymi, pierwsze oznaki autyzmu pojawiają się we wczesnym dzieciństwie. W okresie niemowlęcym może zaistnieć brak reakcji, słaba reakcja na uśmiechy bliskich osób lub nieprawidłowe reagowanie na emocje dorosłych, rzadkie uśmiechanie się. Dzieci te bardziej lubią obserwować przedmioty niż ludzi. Gdy patrzą na człowieka, przypatrują się ustom, a nie oczom. Nie umieją interpretować tonu głosu, mimiki twarzy, gestów innych osób.

„Dzieci ze spektrum autyzmu lubią być blisko tych, których kochają, choć czasami nie chcą być dotykane” (Hoopmann, 2021, s. 3). Daje im to poczucie bezpieczeństwa w przewidywalnym społecznie środowisku, wśród osób ze swojego otoczenia. Są dzieci z ASD, które nie przyzwalają innym na jakąkolwiek formę bliskiego kontaktu fizycznego. „Wolą usiąść w zacisznym kąciku, niż dać się przytulić” (Hoopmann, 2021, s. 4). Chcą same regulować przestrzeń międzyosobową z innymi. Jeżeli pozwalają na jakąś formę dotyku, to tylko wtedy, gdy same tego chcą. Rodzice dzieci z ASD zwracają uwagę na takie zachowanie, jak: siadanie na kolana i odwracanie się plecami do twarzy, wchodzenie na plecy w celach kołysania, siadanie na podłodze, by przytulić głowę do nogi. Małuchy rozwijające się w normie przytulają się do rodziców, patrząc

im w oczy. Zaspokaja to ich poczucie bezpieczeństwa, relaksu, komfortu psychicznego, tworzy więź. Dzieci z ASD doświadczają zakłóceń na tych poziomach, co potęguje ich fizyczną obojętność wobec rodziców, którzy niejednokrotnie czują się, jakby byli dla swoich dzieci „pluszowymi misiami”, „kocami lub bujanymi fotelami” (Winczura, 2008, s. 25–26).

W chwilach dyskomfortu psychicznego, w sytuacjach skaleczenia lub choroby dzieci z ASD wolą być samotne, rzadko patrzą na bliską osobę. Komfort psychiczny to naturalna potrzeba u dzieci rozwijających się w normie. U dzieci ze spektrum autyzmu ta naturalna reakcja jest zaburzona. Jak dotąd nie do końca jest oczywiste, jak radzą sobie ze stresem. „Ich twarz nie zawsze wyraża to, co czują... co inni mogą odbierać jako brak emocji, a to zupełnie nie jest prawdą” (Hoopmann, 2021, s. 20–21). Zrozumienie emocji własnych oraz innych osób, odczytywanie ich uczuć stanowi dla nich duże wyzwanie. Emocje własne są abstrakcyjne, nienamacalne, a dzieciom będącym w spektrum autyzmu trudno je komunikować, zwłaszcza że wymaga to autorefleksji. Obecnie wiadomo, że osoby z ASD doświadczają różnorodnych, pełnych emocji, a nawet są one silniejsze niż u dzieci rozwijających się normalnie (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 131). Ewa Pisula zwraca uwagę na fakt, że zdolności osób z autyzmem w zakresie identyfikowania emocji wykazują tendencję rosnącą wraz z wiekiem (Pisula, 2015, s. 35). Aby lepiej radzić sobie w kontaktach społecznych, dzieci z ASD mogą „tworzyć sobie maskę”. „Inni podążają za modami [...], które mogą w ogóle nie być ciekawe dla osób ze spektrum. Jeśli zaś chcą się dopasować, mogą udawać kogoś, kim w ogóle nie są [...], co jest ogromnie wyczerpujące, więc nie daje się w ten sposób zbyt długo funkcjonować” (Hoopmann, 2021, s. 26–29). W ten sposób tworzą swój publiczny wizerunek, aby inni nie widzieli ich emocji i trudności (Evans i Attwood, 2020, s. 161). Jest to dla dziecka bardzo wyczerpujące psychicznie i wymagające dużego wysiłku.

Problemy w komunikacji

Nieprawidłowości komunikowania się z otoczeniem dotyczą werbalnego i pozawerbalnego porozumiewania się. Z obserwacji dzieci ze spektrum autyzmu wynika, że zarówno rozwój języka, jak i umiejętności komunikacyjne zależą od nasilenia cech autystycznych, poziomu intelektualnego, rodzaju i sposobu oddziaływań terapeutycznych oraz czasu rozpoczęcia pracy nad jego rozwojem w tym zakresie. Trudności językowe dzieci z ASD mogą mieć odmianę ilościową. Przejawia się to np. brakiem mowy z brakiem gestykulacji lub wykazywaniem elementarnej gestykulacji; opóźnieniami w mowie; ograniczoną mową. Deficyty jakościowe to np. echolalie bezpośrednie, czyli powtarzanie wypowiedzi natychmiast po usłyszeniu; echolalie pośrednie, czyli po

pewnym czasie zostaje powtórzona cała usłyszana treść wypowiedzi; nieprawidłowe użycie zaimków; dziwne neologizmy; dosłowne rozumienie języka; nietaktowne uwagi oraz nieprawidłowa prozodia mowy. Deficyty w pragmatycznym użyciu języka to: niezdolność do naprzemiennego wysławiania się, brak potrzeby komunikowania się, niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów (Winczura, 2008, s. 33; Wołoskiuk, 2017, s. 101).

„Mogą mylić różne słowa i konteksty i nie zawsze rozumieją, co inni mają na myśli” (Hoopmann, 2021, s. 36–37). Osoby ze spektrum autyzmu rzadko posługują się metaforami. Nie są w stanie odczytać przenośni, co jest istotną wskazówką dotyczącą porozumiewania się z nimi. Używanie idiomatycznych zwrotów językowych, np. „miarka się przebrała”, „nie spuszczaaj nosa na kwintę”, dla dzieci z ASD jest dezorientujące, ponieważ wypowiedzi innych traktują dosłownie (Bowen i Plimley, 2012, s. 22–23). „Osoby z autyzmem mogą mieć wyrafinowane słownictwo. Gdy ktoś się do nich odezwie, mogą mieć kłopot z utrzymaniem kontaktu wzrokowego. Lecz gdy one mówią, paplają w kółko o tym samym. Nie zauważając, że inni dookoła są już potwornie znudzeni” (Hoopmann, 2021, s. 35–41). Ich wypowiedzi bywają bardzo rozbudowane, lecz dotyczą konkretnej dziedziny, wyłącznie tej, która należy do obszaru ich pasji i zainteresowań.

„Trudno jest im czytać mowę ciała innych ludzi” (Hoopmann, 2021, s. 23). Język ciała odzwierciedla nastrój człowieka. Gdy wchodzimy w interakcję z ludźmi, umiemy wyczuwać nastrój innych osób i rozumiemy, że zastosowanie określonego tonu głosu ma konkretne znaczenie. Dla dzieci z ASD odczytywanie informacji mowy ciała jest skomplikowane.

Zakres umiejętności kompetencji społecznych dziecka ze spektrum autyzmu jest niższy niż jego wiek rozwojowy i możliwości intelektualne. Ważnym elementem jest osobista motywacja do tworzenia relacji społecznych i uczestniczenia w interakcjach. Dzieci te potrzebują kontaktów społecznych, czują się osamotnione, co jest związane z ich deficytami, a nie z brakiem motywacji do kontaktów z kolegami. Występują duże różnice indywidualne w tym zakresie, co wynika z różnorodności jednostek z ASD.

Powtarzające się wzorce czynności i zachowań

„Dzieci z ASD potrzebują codziennych rytuałów i niepokoją się, gdy ich otoczenie lub plany się zmieniają” (Hoopmann, 2021, s. 14–15). Przejawia się to w sytuacjach takich, jak: zasypianie, spacerowanie stale tą samą drogą, zakładanie ciągle tych samych ubrań. Stereotypowe zachowania mogą przejawiać się np. machaniem rękami lub kiwaniem się. Zachowania te wraz z wiekiem mogą przechodzić w rytualne obsesje. Nagłe zmiany w zaplanowanym dniu są dla nich trudne i stresujące, natomiast

stały schemat dnia może być zaletą w środowisku szkolnym (Bowen i Plimley, 2012, s. 23). „Równocześnie bardzo trudno jest im się zorganizować i zarządzać własnym czasem” (Hoopmann, 2021, s. 16). Jest to związane z zaburzeniem funkcji wykonawczych, których nasilenie jest zróżnicowane u poszczególnych dzieci z ASD. Pełny rozwój tych funkcji determinuje osiągnięcie osobistych sukcesów w edukacji. Dorota Pufund zwraca uwagę na te dysfunkcje u dzieci z ASD, które wiążą się ze zdolnością do planowania, płynnego przechodzenia z jednej aktywności w drugą, dokończania podjętej czynności, dostosowania się do zmieniających się warunków (Pufund, 2020, s. 53). Umiejętności wyuczone w określonym przypadku nie są generalizowane na podobne sytuacje. Jeżeli dziecko zostało nauczone czegoś w domu, np. sprzątanania biurka, nie oznacza to, że będzie umiało to powtórzyć w szkole.

„Dzieci z ASD bywają wybredne w kwestii jedzenia i mogą codziennie domagać się tych samych potraw, podanych w taki sam sposób” (Hoopmann, 2021, s. 12–13). W związku z tym trzeba być przygotowanym na odmowę jedzenia nowej dla dziecka potrawy. Nie należy również nalegać na próbowanie nowości. Dziecko narzuca często sobie i otoczeniu niedoborową dietę, tzw. monodietę, w której trzeba stosować indywidualną suplementację (Dawidiuk, 2009, s. 24).

„Osoby z autyzmem mają niezwykle czuły słuch i boją się głośnych dźwięków oraz gwałtownych ruchów” (Hoopmann, 2021, s. 8). Zachowanie dziecka może się zmienić z powodu hałasu, którego nikt poza nim nie zauważy. Chodzi tu np. o dźwięki ostre i podrywające lub wysokotonowy hałas. Jeśli to tylko możliwe, należy je eliminować. W sytuacji narażenia na bodźce słuchowe trzeba przygotować dziecku cichy kącik, do którego mogłoby się udać (Winter, 2011, s. 21). „Mogą mieć też wrażliwe inne zmysły, jak dotyk i węch” (Hoopmann, 2021, s. 10–11). Dziecko z ASD może silnie reagować na zapachy i fakturę materiałów, często przytykać coś do ust, pod nosem, dotykać, wachać kartki, pisaki, zabawki (Płazewska, 2009, s. 176). Lekki dotyk z naszego punktu widzenia może zabołec ucznia z ASD. Nadwrażliwość na zapach przejawia się odczuwaniem czegoś, czego nie czują inni, a niektóre zapachy mogą być dla nich trudne do zniesienia (Winter, 2011, s. 22).

Dzieci te nie odczuwają strachu. Mogą narażać się na ryzyko. Niebezpieczne sytuacje przynoszą im przyjemność. Chłopiec, który boi się np. pajaków, podejmie ryzyko wspinania się na dach i nie będzie odczuwał strachu, gdyż nie jest w stanie ocenić niebezpieczeństwa ani przewidzieć konsekwencji, będąc podekscytowany wrażeniami. Programy z zakresu bezpieczeństwa dla dzieci ze spektrum autyzmu pomagają im zrozumieć zagrożenie w określonych, podejmowanych przez nich sytuacjach (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 92).

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z ASD polegają na tym, że ze względu na swą odmienną i znacznie większą trudności, niż napotyka ich rówieśnicy, potrzebują w szkole pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu edukacyjnego,

metod dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń (Bogdanowicz, 1995, s. 216). Ważna jest nie tylko pomoc zespołu specjalistów, lecz również współdziałanie rodziców i nauczycieli.

Współpraca – budowanie komunikacji partnerskiej relacji

Współpraca według Mikołaja Winiarskiego to:

Intencjonalny proces społeczno-pedagogiczny, którego elementami składowymi będą: specyficzne problemy i zadania, podmioty i rodzaje działań, formy i metody działalności, jej efektywność i uwarunkowania. W ujęciu wzorcowym współdziałanie w środowisku może koncentrować się na realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz związanych z przekształcaniem i ulepszaniem środowiska (Winiarski, 1992, s. 67).

Szkoła włączająca ma spełniać cechy pozostające ze sobą w logicznej zależności: powinna być szkołą rejonową, uczniowie stanowią grupę heterogeniczną, program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich, nauczyciel wspierany jest przez zespół specjalistów, system pomocy specjalnej jest na bieżąco dostosowywany do zmieniających się potrzeb uczniów (Chrzanowska, 2018, s. 557). Celem edukacji włączającej jest wszechstronny rozwój uczniów, optymalne zaspokajanie ich potrzeb. Dla rodziców i nauczycieli ten cel jest najważniejszy. W przypadku inkluzyjnego podejścia samorealizacja uczniów, poprawa ich wiedzy i umiejętności, włączanie uczniów o specjalnych potrzebach w życie społeczne jest niewystarczające, ponieważ w szkole dla wszystkich celem jest również budowanie wspólnoty (Szumski, 2019, s. 19). Zbiorowość, jaką jest wspólnota, oznacza: „Wspólnotę duchową ludzi połączonych więzią interpersonalną, posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomość wspólnego edukacyjnego celu: ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną” (Danilewska, 2005, s. 16). Budowanie partnerskich relacji między rodzicami i nauczycielami opiera się na działaniach i wartościach wspólnotowych, takich jak: akceptacja, zaufanie, te same cele i wartości, wzajemna wymiana życzliwości, pomoc, wpieranie się, dzielenie się zarówno porażkami, jak i sukcesami, solidarność, lojalność, odpowiedzialność, udzielanie pomocy w trudnych sytuacjach, życzliwe interpretowanie zachowań innych, pozytywne wzajemne nastawienie do siebie, szczerść (Radziejewicz, 1979; Skrobek, 1976; Łobocki, 1985; Mendel, 2000). W edukacji włączającej te wartości działania są aktualne i pożądane (Szumski, 2019; Rola, 2019; Małachowska i Tarwacki, 2019). Współpraca wymaga akceptacji wymienionych wartości, porozumiewania się, wymiany poglądów przez rodziców i nauczycieli oraz sprawnego przepływu informacji w obu kierunkach (Winiarski, 1992, s. 65).

Główne formy współpracy rodziców ze szkołą to: organizacja wycieczek klasowych, imprez oraz uroczystości klasowych i szkolnych, wymiana informacji dotyczących osiągnięć edukacyjnych, zaangażowanie i wsparcie w sytuacji wystąpienia trudności wychowawczych i dydaktycznych u dzieci, zapoznanie z prawem szkolnym, tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz planu pracy szkoły i klasy, rozwiązywanie sytuacji problemowych, wzajemne kontaktowanie się w sytuacjach awaryjnych, wybór trójki klasowej, świadczenie pracy i usług na rzecz klasy i szkoły (Kordziński, 2017, s. 48; Mendel, 2006, s. 267).

Współdziałanie nauczycieli i rodziców dzieci z ASD jest trudnym zadaniem, przede wszystkim ze względu na odmienność uczniów z ASD, utrudniającą integrację z rówieśnikami i konieczność pracy nauczycieli z różnorodną grupą rówieśniczą i ich rodzicami. Proces ten często utrudnia wadliwa relacja rodziców i nauczycieli, wiążąca się z negatywnymi doświadczeniami, brakiem właściwej komunikacji i wsparcia (Szafrańska, 2016; Antonik, 2015). Za współpracę z rodzicami odpowiadają nauczyciele. Ważne jej formy to: wzajemne komunikowanie się, rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań rodziców, rozwiązywanie konfliktów między rodzicami, indywidualne rozmowy o trudnościach dziecka, informowanie o problemach i postępkach edukacyjnych dzieci oraz wymiana informacji na temat ich mocnych i słabych stron, organizowanie spotkań trójstronnych: nauczyciel – uczeń – rodzic, spotkania z udziałem eksperta, spotkania w domu ucznia (Babiuch, 2002, s. 66–79).

Wzajemne rozmowy rodziców i nauczycieli w sprawach specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka i podejmowanie działań na rzecz poprawy komunikacji i współpracy powinno opierać się na: otwartości, akceptacji, zaufaniu, aktywnym słuchaniu, okazywaniu empatii, indywidualizacji i postrzeganiu drugiej osoby jako człowieka, który ma prawo do własnego zdania, i podejmowania prób zrozumienia, co druga osoba chce nam przekazać.

Wsparcie, wymiana informacji między nauczycielami i rodzicami

Ważną formą współpracy jest udzielanie sobie nawzajem wsparcia. Strukturalne wsparcie społeczne to: „Obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk i Cieślak, 2004, s. 14–15).

Wsparcie emocjonalne można wyrażać poprzez komunikaty werbalne i niewerbalne. Wsparcie wartościujące to dawanie komunikatów wzmacniających poczucie

własnej wartości. Wsparcie duchowe polega na wzajemnym pocieszeniu (Sęk i Cieślak, 2004, s. 19; Rola, 2019, s. 256).

Światowi eksperci w dziedzinie autyzmu Barry M. Prizant i Tom Fields-Meyer twierdzą, że: „Nikt nie ma takiej perspektywy, wrażliwości ani umiejętności, by ocenić niuanse dziecka jak rodzic. Nikt nie wie, co oznaczają subtelne zmiany mimiki, konkretny krzyk czy chichot, tak jak matka albo ojciec” (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 161). Informacje od rodziców są nieocenioną wskazówką dla nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę na wsparcie informacyjne, które powinni otrzymywać rodzice w środowisku szkolnym, gdyż otrzymana diagnoza i emocje związane są z poczuciem winy, przygnębieniem, rozpaczą uniemożliwiającą im działanie i proaktywne myślenie (Bowen i Plimley, 2012, s. 82). Wsparcie informacyjne polega na edukowaniu, udzielaniu informacji i rad przydatnych, aby zrozumieć problemy dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak również na wymianie wspólnych doświadczeń i spostrzeżeń między rodzicami i nauczycielami.

Udzielanie informacji rodzicom przez nauczycieli w środowisku edukacji włączającej powinno mieć charakter modelu trójwymiarowego. Pierwszy wymiar wiąże się z przekazywaniem informacji w sposób zwięzły, rzeczowy, praktyczny na temat wsparcia, które można uzyskać w środowisku lokalnym. Drugi wymiar wsparcia informacyjnego to udostępnianie rodzicom informatorów, literatury dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych ich dzieci. Trzeci wymiar tego rodzaju wsparcia to rozmowy z pracownikami instytucji, którzy go udzielają (Kwaśniewska, 2004, s. 185). Wsparcie informacyjne można uzyskać również od instytucji rządowych takich jak jednostki naukowo-badawcze oraz samorządowych, m.in. powiatowych centrów pomocy rodzinie, poradni zdrowia psychicznego, psychologów, logopedów, w ośrodkach lub placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz od pracowników socjalnych. Konkretnych i rzeczowych informacji udzielają również poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Instytucje pozarządowe, stowarzyszenia i fundacje służą pomocą osobom i rodzinom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, związanej np. z niepełnosprawnością dziecka. Organizacje pozarządowe mają własne ośrodki, placówki i świetlice. Działają na rzecz ochrony zdrowia dzieci, udzielają wsparcia psychologicznego, materialnego zarówno dziecku, jak i jego rodzicom (Jarmużek, 2019, s. 254–255).

Zakończenie

Spektrum autyzmu to zaburzenie, w którym trudno rozpoznać i odczytać potrzeby dziecka. Nauczyciele często są zdezorientowani z powodu zachowania ucznia z ASD i mają problemy ze zrozumieniem jego cech osobowości i reakcji, które przejawiają się w środowisku szkolnym. Często nie są przygotowani do pracy z dzieckiem

o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W konsekwencji nie są w stanie sprostać zadaniom związanym ze współpracą z rodzicami. Rodzice natomiast odczuwają bezradność, stres, wyczerpanie, izolację społeczną (Pisula, 2012, s. 51). Ważnym zadaniem jest budowanie wspólnoty opartej na wartościach oraz podejmowanie działań nastawionych na poprawę efektywności współpracy rodziców i nauczycieli.

Maggie Bowen i Lynn Plimley, autorki poradnika *Włączenie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne*, twierdzą, że priorytetowym zadaniem współpracy rodziców ze szkołą jest wyznaczenie „kluczowego” specjalisty, który zajmie się wymianą informacji z rodzicami, to znaczy przekazywaniem informacji między rodzicami a resztą nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem w szkole (Bowen i Plimley, 2012, s. 82). W polskich warunkach najczęściej może to być pedagog specjalny.

Bibliografia

- Antonik, A. (2015). Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. *Studia Edukacyjne*, 34, 153–165. <https://doi.org/10.14746/se.2015.34.9>
- Babiuch, M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Bowen, M. i Plimley, L. (2012). *Włączenie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne. Poradnik* (M. Jodkowski, tłum.). Fundacja SYNAPSIS.
- Chrzanowska, I. (2018). *Pedagogika specjalna od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Danilewska, J. (2005). Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych. W: J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty* (s. 14–18). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dawidiuk, I. (2009). Wpływ diety na zachowania autystyczne. Czy taka interwencja jest możliwa? W: B. Winczura (red.), *Autyzm na granicy zrozumienia* (s. 23–34). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Evans, C.R. i Attwood, T. (2020). *Doktor Tony odpowiada. Światowy autorytet w dziedzinie zespołu Aspergera odpowiada na pytania na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu* (A. Pałynyczko-Ćwiklińska, tłum.). Harmonia Universalis.
- Hoopmann, K. (2021). *Wszystkie koty są w spektrum autyzmu* (U. Zalewski i G. Zalewski, tłum.). Wydawnictwo Linia.
- Jarmużek, J. (2019). Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Perspektywa salutogenetyczna. *Zeszyty Naukowe WSG*, 35(4), 245–262. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20641>

- Kordziński, J. (2017). *Szkota wspólnych działań czyli o relacjach i współpracy*. Wolters Kluwer Polska.
- Krzysztofik, K. (2021). *Reaktywność sensoryczna i teoria umysłu. Zróżnicowane uwarunkowania nasilenia poszczególnych symptomów zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD)*. CeDeWu.
- Kwaśniewska, G. (2004). Pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego – wybrane kierunki oddziaływań. W: G. Kwaśniewska i A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 183–193). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Małachowska, G. i Tarwacki, M. (2019). Dostępne przedszkole, dostępna szkoła – co to znaczy. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 110–123). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006). Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 262–272). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2022, 22 czerwca). *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w podziale na typy szkół oraz województwa w roku szkolnym 2021/2022*. Otwarte dane. https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/39379/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plaźewska, B. (2009). Dylematy diagnostyczne związane z występowaniem symptomów zaburzeń łączonych. Historia dwóch małych chłopców – długa podróż przez nieznanne. W: B. Winczura (red.), *Autyzm na granicy zrozumienia* (s. 168–177). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Prizant, B.M. i Fields-Meyer, T. (2017). *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm* (J. Bilmin-Odrowąż, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pufund, D. (2020). Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań. *Edukacja*, 2(153), 43–58. <https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2020-02/PDF/3-Pufund-Funkcje-wykonawcze.pdf>
- Radziewicz, J. (1979). Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 106–110.
- Rola, B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 248–262). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Skrobek, G. (1976). Partnerstwo w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 10–14.
- Szafrańska, A. (2016). Współpraca szkoły z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 535–545. <https://doi.org/10.16926/p.2016.25.39>
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 16–24). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Winiarski, M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Winter, M. (2011). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien* (E. Niezgoda, tłum.). Fraszka Edukacyjna.
- Wołosiuk, B. (2017). Rozwijanie komunikacji dziecka ze spektrum autyzmu. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45/3), 97–109. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fde6b5f2-75dd-45fd-9494-64d087e59991>
- Zajac, A. i Kominek, A. (2019). *Kompetencja komunikacyjna dzieci wysokofunkcjonujących ze spektrum autyzmu. Studium pragmatolingwistyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.