

**Anna Zawada**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

azawada@ath.bielsko.pl

ORCID: 0000-0003-0604-9780

**Małgorzata Jopek-Bizoń**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

mbizon@ath.bielsko.pl

ORCID: 0000-0001-7613-6359

**Uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,  
na lekcji języka angielskiego w szkole podstawowej.  
Aspekt teoretyczny i praktyczny****Uwagi wstępne**

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko mogą, ale powinni uczyć się ze swoimi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Stąd priorytetowe znaczenie ma edukacja inkluzyjna (włączająca), która zapewnia przyjmowanie, w miarę możliwości, do szkół ogólnodostępnych i kształcenie wszystkich dzieci razem, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności, choroby, niepowodzeń edukacyjnych, wybitnych zdolności i innych różnic. Edukacja włączająca dotyczy „[...] nauczania skupionego na dziecku, bardziej niż na programie nauczania. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich

uczniów w życiu szkoły, łącznie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultur, tak aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscu ich zamieszkania<sup>1</sup>”. Edukacja włączająca obliguje zatem nauczycieli do merytorycznego przygotowania organizacji nauki i metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Ponadto, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach<sup>2</sup>, na nauczycielach spoczywa obowiązek organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej celem lepszego wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym. Ramy prawne wspierające edukację włączającą stanowią również zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>3</sup> oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>4</sup>.

Ponieważ podstawowym założeniem edukacji włączającej jest otwartość systemu oświatowego na potrzeby dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zatem w nauczaniu tej populacji dzieci szkolnym standardem są zindywidualizowane programy nauczania. Zgodnie z podstawą programową powinny one obejmować takie zagadnienia, jak: potrzeby uczniów, cele kształcenia i rodzaj wsparcia, sposób adaptacji programu szkoły ogólnodostępnej, zasady oraz ewaluację osiągnięć edukacyjnych<sup>5</sup>. Zindywidualizowane programy nauczania dla uczniów, którzy mają wydane orzeczenie

<sup>1</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny «Meritum»” 2011, nr 1(20), s. 4.

<sup>2</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r.; Dz.U. z 2020 r. poz. 1280).

<sup>3</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r.; Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

<sup>4</sup> *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r.; Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

<sup>5</sup> V. Pulwarska, *Edukacja włączająca – wyzwanie dla polskiej szkoły?*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny «Meritum»” 2009, nr 2 (13), s. 2–4.

o potrzebie kształcenia specjalnego, obowiązują zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i w szkołach specjalnych oraz integracyjnych. O tym, do jakiego rodzaju szkoły będzie uczęszczało dziecko, decydują jego rodzice bądź w przypadku gdy dziecko nie ma rodziców lub są pozbawieni władzy rodzicielskiej – opiekunowie prawni.

Jak wynika z danych statystycznych opracowanych przez System Informacji Oświatowej (SIO), z roku na rok przybywa uczniów niepełnosprawnych, w tym uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera. W roku szkolnym 2016/2017 zdiagnozowano 27 794 uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera oraz 10 264 uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, w tym z autyzmem. W kolejnych latach szkolnych liczba ta wzrosła i wyniosła w roku szkolnym 2017/2018 odpowiednio: 34 437 oraz 11 742, natomiast w roku szkolnym 2018/2019: 40 884 oraz 13 520. Analiza powyższych danych pozwala stwierdzić, że liczba uczniów, u których został zdiagnozowany autyzm lub zespół Aspergera, corocznie zwiększała się o około 20 %<sup>6</sup>. Z drugiej jednak strony, przy całej ostrożności w formułowaniu wniosków, należałoby podkreślić, że wzrost liczby diagnoz może być wynikiem m.in. większej świadomości dotyczącej spektrum autyzmu. Z całą pewnością kwestia ta wymaga rzetelnych badań i analiz, które pozwoliłyby na oszacowanie liczby uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera. Problem jest o tyle istotny, ponieważ nawet SIO nie pozwala na dokładne określenie tej grupy uczniów z tego względu, że występuje w nim jedynie zbiorcza kategoria – „uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera”<sup>7</sup>.

Aktualne przepisy oświatowe uwzględniają zróżnicowane formy wsparcia dla uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera (zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, pomoc materialną przeznaczoną na zakup podręczników, zajęcia rewalidacyjne rozwijające umiejętności społeczne, dostosowanie wymagań i warunków zdawania egzaminów zewnętrznych

<sup>6</sup> Dane: System Informacji Oświatowej, stan na 30 września 2016, 2017 i 2018 roku, [w:] Informacja o wynikach kontroli NIK: *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*, s. 7. <https://www.nik.gov.pl>plik>id,22196,vp,24863;pdf> [dostęp: 22.06.2021].

<sup>7</sup> W Systemie Informacji Oświatowej dane o uczniach z autyzmem i zespołem Aspergera gromadzone są według określenia funkcjonującego w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* w § 1 ust. 1, który brzmi: „Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego: 1) niepełnosprawnych: [...] z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera [...]”, załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r.; Dz.U. z 2020 r. poz. 1309.

itp.), dzięki czemu uczniowie ci mają lepszą możliwość funkcjonowania w społeczeństwie oraz większą szansę na integrację społeczną, uzyskanie wykształcenia i przygotowania zawodowego zgodnego ze swoimi zainteresowaniami, zdolnościami i możliwościami<sup>8</sup>.

## Autyzm i zespół Aspergera – charakterystyka zaburzeń

Aktualnie w procesie diagnozowania i interpretowania zaburzeń występujących w autyzmie i zespole Aspergera wykorzystuje się dwa opracowania – amerykańskie Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychicznych DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) obowiązujące od 18 maja 2013 roku oraz europejską Międzynarodową Statystyczną Klasyfikację Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) opracowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), która obowiązywać będzie do dnia 31 grudnia 2021 roku. Od 1 stycznia 2022 roku w życie wejdzie Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11, która w maju 2019 roku, po ponad dekadzie przygotowań, została przedstawiona do akceptacji Światowemu Zgromadzeniu Zdrowia (*World Health Assembly, WHA*). Na dzisiaj ICD-11 jest dostępna jedynie w wersji anglojęzycznej w Internecie<sup>9</sup>. Można wnioskować, iż wraz z wejściem w życie ICD-11, nastąpią także zmiany w nomenklaturze prawa oświatowego względem dzieci, u których zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu.

Zaburzenia autystyczne, w tym zespół Aspergera (ZA) znajdują się w ICD-11 w podrozdziale „Zaburzenia neurorozwojowe” (w ICD-10 brak tożsamesgo podrozdziału) i ujęte zostały w jedną homogenną grupę zwaną „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (*Autism spectrum disorders*-6A02). Zatem wyraźnie widać, że w ICD-11 dokonano jednolitego podejścia do „całościowych zaburzeń rozwoju” (F84 w ICD-10<sup>10</sup>); tym samym nie jest możliwe

<sup>8</sup> Informacja o wynikach kontroli NIK: *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*, s. 13. <https://www.nik.gov.pl/plik?id,22196,vp,24863;pdf> [dostęp: 22.06.2021].

<sup>9</sup> P. Krawczyk, Ł. Święcicki, *ICD-11 vs ICD-10- przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO*, „Psychiatria Polska” 2020, nr 54 (1), s. 20.

<sup>10</sup> W klasyfikacji ICD-10 zostały wyróżnione następujące całościowe zaburzenia rozwoju: 1. Autyzm dziecięcy. 2. Autyzm atypowy. 3. Zespół Retta. 4. Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne. 5. Zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi. 6. Zespół Aspergera. 7. Inne całościowe zaburzenia rozwoju. 8. Całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone inaczej.

rozpoznanie zespołu Aspergera *ad litteram*<sup>11</sup>. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że klasyfikacja ta jest kompatybilna z klasyfikacją DSM-5, do której także, w porównaniu z DSM-IV, wprowadzono zmiany w kryteriach diagnostycznych autyzmu. Zmiany dotyczą m.in. takich aspektów, jak:

- a. rezygnacja z terminu „całościowe zaburzenia rozwoju”,
- b. zastąpienie trzech rodzajów zaburzeń:
  - - zaburzenia autystyczne,
  - - zespół Aspergera,
  - - całościowe zaburzenia rozwoju (CZR lub PDD) jednym terminem „spektrum zaburzeń autystycznych” (ASD),
- c. wprowadzenie trójstopniowej klasyfikacji ASD – od L1 do L3, co oznacza, że kolejne stopnie nasilenia zaburzeń autystycznych są ustalane w zależności od natężenia wsparcia, jakie otrzymuje osoba z objawami autyzmu. Poszczególne stopnie oznaczają:
  - L1 – wymaga wsparcia, problemy związane są przede wszystkim z relacjami społecznymi;
  - L2 – wymaga znaczącego wsparcia, problemy w komunikowaniu się z ludźmi;
  - L3 – wymaga bardzo znaczącego wsparcia - osoba niezdolna do komunikacji niewerbalnej i werbalnej.

Dokonując dokładnej analizy spektrum zaburzenia autystycznego według DSM-5, należy podkreślić, że charakteryzuje się ono utrwalonymi deficytami zarówno komunikacji społecznej, jak i interakcji społecznych, które przejawiają się w bardzo różnorodnych sytuacjach. Mogą to być deficyty w:

- a. komunikacji niewerbalnej, która jest niezbędna w interakcjach społecznych (np. niezgodność komunikacji niewerbalnej z komunikacją werbalną, nieprawidłowy kontakt wzrokowy, całkowity brak ekspresji twarzy itp.);
- b. kontaktach społecznych (np. niewłaściwe podejście do konkretnej sytuacji, niemożność wzajemnej rozmowy czy rozumienia emocji innych);
- c. podtrzymywaniu i rozumieniu relacji i związków (m.in. problemy z dostosowaniem swojego zachowania do zróżnicowanych sytuacji społecznych, trudności z nawiązywaniem kontaktów z kolegami, całkowity brak zainteresowania kontaktami z rówieśnikami);

<sup>11</sup> P. Krawczyk, Ł. Świącicki, *ICD-11 vs ICD-10- przegląd aktualizacji i nowości ...*, s. 10.

do tego dochodzą:

- d. powtarzające się, ograniczone schematy zachowania, zainteresowania i aktywności;
- e. specyficzna mowa (zdania idiosynkratyczne, echolalia);
- f. potrzeba stałości, niezmienności otoczenia;
- g. nadwrażliwość lub wręcz przeciwnie – niedostateczna wrażliwość na różne bodźce.

Trzeba podkreślić, że w miarę rozwoju dziecka objawy zmieniają się, mogą być też ukryte za sprawą mechanizmów kompensacyjnych<sup>12</sup>.

Wprawdzie autyzm i zespół Aspergera, jak zaznaczono powyżej, zostały ujęte w zunifikowaną grupę nazwaną „zaburzenia ze spektrum autyzmu”, to jednak obserwuje się istotne różnice w poszczególnych sferach rozwoju. W tabeli 1. przedstawiono wybrane różnice między autyzmem a zespołem Aspergera.

**Tabela 1. Różnice między autyzmem a zespołem Aspergera**

Obszary zaburzeń	Autyzm	zespół Aspergera
Motoryka	dobra kontrola ruchów, mimo sprawiania wrażenia bycia nieobecny; zwinność, gibkość, zgrabność;	słaba koordynacja motoryczna w zakresie dużej i małej motoryki; ruchy niezborne, mało elastyczne, sztywność dłoni podczas wykonywania różnych czynności, trudności w pisaniu; oszczędna gestykulacja; tiki w sytuacjach napięć emocjonalnych;
Mowa	niezrozumiała, opóźniona lub zmieniona, bądź całkowity brak mowy; pozbawiona ekspresji; echolalia; nieprawidłowości gramatyczne; nieadekwatne wypowiedzi; nietypowa intonacja oraz rytm i tempo wypowiedzi	sztywna, odznaczająca się niewykłą precyzją i pedantyzmem językowym; neologizmy, treść wyrażana metaforycznie; brak rozumienia przenośni, opowiadanych żartów, każda przekazywana treść odbierana jest dosłownie; słownik bogaty; składnia poprawna;

<sup>12</sup> American Psychiatric Association. *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5®*, red. wyd. polskiego P. Gałęcki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S. Sidorowicz, J. Wciórka, Wrocław 2018, s. 36.

Mowa		tendencja unikania słowa „ja” i zastępowania go słowem – „ty” lub „on”, „ona”; głos monotony bądź przesadnie nasilony, z niewłaściwie rozłożonym akcentem; nieumiejętność odczytywania niewerbalnych komunikatów (mimika, gesty)
Zachowania społeczne	brak kontaktu wzrokowego w interakcjach – częstszy niż w ZA; jednostronne, nieadekwatne reakcje w kontaktach społecznych np. śmiech w sytuacji upadku kolegi; niezdolność rozumienia sytuacji społecznych	nieprawidłowe interpretowanie sygnałów społecznych; brak znajomości i rozumienia konwencji społecznych; nieuwzględnianie reakcji partnera, np. wypowiedzi nie na temat, długie monologi dotyczące swojej pasji, zainteresowań
Stereotypie	ujawnione głównie w obszarze motoryki: kręcenie się wokół osi własnego ciała; kręcenie przedmiotami np. szalikiem, sznurkiem; nadmierne gromadzenie określonych przedmiotów; zrytualizowane powtarzające się zachowania, np. kolejność ubierania się; egzekwowanie stałości otoczenia	uporczywe rozwijanie wąskich zainteresowań; fascynacja problemem

Opracowanie: A. Zawada.

Uczniowie, u których zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu, są dużym wyzwaniem dla nauczycieli, w tym także nauczycieli języków obcych. Aby nauczyciel języka obcego mógł skutecznie włączyć tę grupę uczniów w proces nauczania, musi nie tylko dobrze go zaplanować, przygotować merytorycznie i metodycznie, ale także zmotywować uczniów do działania.

### Uczeń z autyzmem i zespołem Aspergera na lekcjach języka angielskiego

Nauczyciel języka angielskiego w rzeczywistości szkolnej pełni różne funkcje jako nauczyciel języka, wychowawca i jako członek kadry dydaktycznej. W związku z tym każda rola, jaką nauczyciel języka obcego

odgrywa na szkolnej scenie, wymaga szczególnej wiedzy, wysiłku i umiejętności. Olbrzymie wyzwanie dla nauczycieli języka angielskiego stanowi edukacja uczniów z SPE. Skuteczność edukacji włączającej na lekcjach języka angielskiego zależy od wielu czynników. Do odpowiedniego przygotowania nauczyciela do pracy na lekcji języka angielskiego z uczniem z SPE nie wystarczy tylko bardzo dobra znajomość języka, teorii, metod i technik nauczania, różnych sposobów projektowania lekcji, planowania i oceniania. Niezbędnym czynnikiem w edukacji uczniów z SPE, dającym pożądane efekty edukacyjne, jest wiedza o uczniach, ich indywidualnym rozwoju, potrzebach psychicznych i zdolnościach fizycznych, jak również znajomość aktualnych dyrektyw ministerialnych związanych z organizowaniem kształcenia, wychowania i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z SPE. Zdaniem ekspertów uczniowie z SPE wykazują lepsze wyniki w nauce w edukacji ogólnodostępnej w porównaniu z uczniami uczęszczającymi do szkół specjalnych<sup>13</sup>. Zaspokajanie potrzeb społecznych uczniów to kolejny ważny aspekt edukacji włączającej. Eksperci – Susanne Schwab, Umes Sharma, Tim Loreman, w artykule „*Are we included Secondary students' perception of inclusion climate*” zauważają, że w edukacji ogólnodostępnej istnieje wysokie ryzyko wycofania społecznego przez uczniów z SPE, dlatego nauczyciele odgrywają ważną rolę w ułatwianiu pozytywnych relacji między wszystkimi uczniami w klasach o specyfice integracyjnej. Ponadto autorzy wskazują, że zachowania społeczne uczniów powiązane są z jakością ich relacji typu nauczyciel-uczeń. Uczniowie, którzy okazują emocjonalne i behawioralne problemy, bardzo często zmagają się także z różnymi problemami w ich relacjach z nauczycielami<sup>14</sup>. Dlatego istotne jest podkreślenie i przedstawienie wszystkich relacji, jakie występują w edukacji włączającej, gdyż ukazują one nie tylko poszczególne funkcje, które pełni nauczyciel języka angielskiego na scenie współczesnej rzeczywistości szkolnej, ale również obrazują jego wielozadaniowość w kontekście świadomej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Relacje, na które należy zwrócić szczególną uwagę w pracy z uczniem z SPE i ich opis, zostały opracowane na podstawie doświadczeń i obserwacji, jak również wniosków końcowych studentów Akademii Techniczno-

---

<sup>13</sup> S. Schwab, U. Sharma, T. Loreman, *Are we included Secondary students' perception of inclusion climate*, "Teaching and Teachers Education" 2018, nr 75, s. 32. [https://piqinfoch/wp-content/uploads/2019/08/JA\\_Schwab\\_Sharma\\_Loreman\\_2018.pdf](https://piqinfoch/wp-content/uploads/2019/08/JA_Schwab_Sharma_Loreman_2018.pdf) [dostęp: 21.06.2021].

<sup>14</sup> Tamże, s. 32.



-Humanistycznej w Bielsku-Białej podsumowujących opracowane treści kształcenia w ramach przedmiotu metodyka pracy z uczniami z SPE. Badana próba obejmowała 32 studentów filologii angielskiej II stopnia studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. W celu zebrania informacji dotyczących istotnych relacji występujących w edukacji włączającej w badaniu wykorzystano technikę wywiadu nieskategoryzowanego, zbiorowego, co umożliwiło swobodę w formułowaniu pytań, zmienianiu ich kolejności, a także w zadawaniu pytań dodatkowych. Wywiad ze studentami został przeprowadzony w 2020 roku.

**Tabela 2. Istotne relacje w edukacji włączającej w opiniach studentów**

Relacje	Opis
Uczeń – Nauczyciel	Nauczyciel musi być świadomy problemów, które dotyczą indywidualnego ucznia w zarządzanej przez niego klasie. Problemy emocjonalne, integracyjne, niepowodzenia szkolne i słabe strony ucznia są równie istotne jak jego zainteresowania, sukcesy i mocne strony. W związku z tym nauczyciel musi charakteryzować się empatią i życzliwością w stosunku do ucznia. Zapisy obserwacji reakcji dzieci z SPE na różne bodźce zewnętrzne mogą okazać się niezbędne w planowaniu i organizowaniu zajęć dydaktycznych w środowisku klasy i szkoły. W pracy z uczniem nauczyciel nie tylko odnosi sukcesy, ale bardzo często porażki, w związku z powyższym może doświadczać zniechęcenia lub wypalenia zawodowego. Cierpliwość, umiejętność kontrolowania emocji i analizowania zastosowanych metod nauczania i wychowania, jak również korygowania popełnionych przez siebie błędów są niezbędne w postawie nauczyciela wobec ucznia.
Nauczyciel – Rada Pedagogiczna i specjaliści	Wspólne opracowywanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, wymiana doświadczeń, wzajemne wsparcie wymaga od nauczycieli twórczości, elastyczności, umiejętności dostosowania się do zmian i pracy w zespole i wytrwałości.
Nauczyciel – Rodzic	Zalecane są częste rozmowy z rodzicami, pomoc psychologiczna, wsparcie informacyjne, emocjonalne, materialne, instrumentalne i wartościujące. W relacji nauczyciel-rodzic bardzo istotne jest podejście partnerskie i budowie obustronnego zaufania. W komunikacji należy używać języka zrozumiałego dla rodzica.

Nauczyciel – Rodzic	Bardzo często określenia z języka specjalistycznego, dotyczące praktyki edukacyjnej nie są zrozumiałe dla rodziców, dlatego w komunikacji zaleca się korzystać z języka potocznego, a w koniecznych przypadkach zastosować tłumaczenia zwrotów pochodzących z języka specjalistycznego. Nauczyciel musi jednak pamiętać o określeniu pewnych granic, gdyż zbyt emocjonalne angażowanie się w każdy indywidualny przypadek może przyczynić się do zmęczenia do pracy, wyczerpania fizycznego i psychicznego, czego następstwem może być stan wypalenia zawodowego.
Uczeń – Rodzic	Rodzice dzieci z SPE napotykać w życiu wiele barier i granic w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym. Otrzymanie diagnozy specjalistycznej dotyczącej stanu dziecka często związane jest z doznaniem wstrząsu emocjonalnego, pojawienia się sprzecznych emocji wobec siebie i dziecka (złości, lęku, wstydu, ale również miłości i czułości). Rodzice dzieci z SPE przechodzą poprzez etapy przystosowania się do stanu dziecka (poszukiwania terapii, ośrodków, cudownych metod, grup wsparcia), wielu z nich w dążeniach do wyleczenia dziecka zapomina o akceptacji dziecka takim, jakim ono jest, co wpływa na codzienne relacje z nim i jego rozwój emocjonalny (poczucie niezrozumienia, odrzucenia, zmęczenia, niedowartościowania ze względu na brak możliwości realizacji zbyt dużych oczekiwań względem dziecka) <sup>15</sup> . W związku z powyższym w relacji dziecko-rodzic istotna jest przede wszystkim jakość, a nie tylko ilość poświęconego czasu, wzajemne zrozumienie, wsparcie i motywowanie w podjętych wspólnie działaniach.
Uczeń z SPE – pozostali uczniowie	Praktykę edukacji włączającej w polskim szkolnictwie możemy zaliczyć do nowo rozwijających się doświadczeń. Rodzice dzieci obecnie uczęszczających do szkół kształcili się i wychowywali w innych warunkach, w związku z tym nie mogą przekazać swoim dzieciom odpowiednich postaw, zachowań i umiejętności współpracy w zróżnicowanym środowisku szkolnym. Każdy nauczyciel powinien być w związku z tym czujnym organizatorem, opiekunem, obserwatorem i mediatorem zarówno w trakcie prowadzonych zajęć, jak i pełnionych dyżurów w trakcie przerw szkolnych. Zalecane są w związku z tym pogadanki z uczniami, wspólne wycieczki i spotkania integracyjne.

<sup>15</sup> Zob. J. Latosińska-Kulasek, *Moje dziecko ma autyzm. Jak, kiedy i komu o tym powiedzieć*; M. Dziekan, *Tacy sami czy inni? Jacy są rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i z autyzmem*, „E-Biuletyn SPE. Specjalne Potrzeby Edukacyjne” 2021, nr 5(30).

Rodzice dziecka z SPE a otoczenie	<p>Rodzice dziecka z SPE wymagają cierpliwości i zrozumienia na każdym ich etapie przystosowawczym. Niestety nie wszyscy rodzice dzieci bez SPE są wyrozumiali, chętni do pomocy i wsparcia, nie tylko ze względu na brak empatii i egoistyczną postawę wobec potrzeb innych, ale również z powodu braku odpowiedniego przygotowania. Ponadto proces przystosowania się do sytuacji, od momentu diagnozy do pełnego zaakceptowania nowej sytuacji rodzinnej (niestety nie wszyscy rodzice potrafią zaakceptować wyniki diagnozy specjalistycznej), wymaga od rodziców dzieci z SPE opanowania pewnych metod indywidualnej pracy z dziećmi, często przeorganizowania życia rodzinnego i zawodowego, jak również współpracy ze specjalistami. Fachowa pomoc ekspertów pozwala im z biegiem czasu rozwijać umiejętność korzystania z cudzych i własnych doświadczeń, jak również pozwala osiąść zdolność patrzenia na rodzinną sytuację z pewnego dystansu. Jednak należy podkreślić, że w początkowym etapie przystosowawczym rodzice ucznia z SPE czują się niekomfortowo w otoczeniu swoich bliskich i doznają poczucia zarówno winy, jak i krzywdy. Ponadto czują się niezrozumiani, oceniani i uzależnieni organizacyjnie, emocjonalnie i finansowo. W związku z powyższym bardzo ważna w życiu szkoły jest świadoma działalność rodziców np. w ramach tzw. „Rady Rodziców” czy też „trójek klasowych” i tworzenie przez nich grup wsparcia dla rodziców z SPE. Ponadto wskazane jest organizowanie szkoleń, spotkań i pogadanek dla chętnych rodziców przez dyrekcję szkoły, pedagoga szkolnego i specjalistów współpracujących w szkole w celu poszerzania świadomości społecznej dotyczącej edukacji włączającej.</p>
-----------------------------------	--

Opracowanie: M. Jopek-Bizoń.

Świadomość relacji występujących w edukacji włączającej, zastosowanie odpowiednich metod nauczania języka i materiałów dydaktycznych, jak również dostosowanie wszystkich działań do potrzeb ucznia wymaga właściwej organizacji i współpracy. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatko-

wo: nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów lub pomoc nauczyciela – z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego<sup>16</sup>. Nauczyciele współorganizujący kształcenie uczniów nazywani są również w praktyce szkolnej nauczycielami wspomagającymi. Nauczycieli różnych przedmiotów, jak i nauczycieli wspomagających powinny wyróżniać kompetencje wynikające z ich wiedzy i umiejętności, jak również cech interpersonalnych i innowacyjnych działań. Opierając się na szerszej klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczycieli, które zostały opracowane przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, można wyróżnić pięć grup kompetencji nauczycielskich<sup>17</sup>:

- kompetencje pragmatyczne, które charakteryzują się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, które umożliwiają nauczycielom sprawnie podejmować działania integracyjne i wyrażać zachowania prospołeczne;
- kompetencje kreatywne, które świadczą o innowacyjności nauczyciela i jego niestandardowym działaniu, co wyzwala w uczniach kreatywność zachowań i samodzielny rozwój, a także krytyczne myślenie i posługiwanie się technikami twórczego rozwiązywania problemów;
- kompetencje informatyczno-medialne umożliwiające sprawnie korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji, wykorzystywanie technologii informatycznej w celu wspomagania nie tylko własnych, ale i uczniowskich procesów uczenia, jak również tworzenie i udostępnianie własnych programów edukacyjnych;
- kompetencje diagnostyczne, dzięki którym nauczyciel z łatwością zapoznaje się z możliwościami uczniów, a także z ich zainteresowaniami, potrzebami oraz panującymi między nimi stosunkami społecznymi<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r.; Dz.U. z 2020 r. poz. 1309; § 7 ust.1, § 7 ust. 2 pkt 1 oraz pkt 3).

<sup>17</sup> A. Zamkowska, M. Snopek, *Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego z autyzmem*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 3(98), s. 98.

<sup>18</sup> A. Zamkowska, M. Snopek, *Rozwój kompetencji nauczyciela ...*, s. 97–100.

Ze względu na charakter zaburzeń związanych ze spektrum zaburzeń autystycznych nie ma jednej, uniwersalnej metody leczenia. Metody i techniki dostosowuje się indywidualnie, w zależności od rodzaju i stopnia zaburzenia danej funkcji<sup>19</sup>. Nie ma też jednej metody i techniki nauczania języków obcych uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych. Jak słusznie zauważa Agnieszka Sozańska, styl pracy dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, jest różny i należy je dobrze poznać, aby skutecznie zaplanować proces dydaktyczny i wychowawczy<sup>20</sup>. Autorka przypomina, że takim dzieciom towarzyszą zaburzenia współistniejące, takie jak depresja, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, dyspraksja, dysleksja, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne czy epilepsja, ponadto na ich pracę na lekcji wpływają również leki, które przyjmują. Autorka podkreśla jednak, że wizualizacja jest jedną z podstawowych metod nauczania uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych, nauczanie słownictwa powinno być poparte rysunkami, fotografiami. Kategoryzacja, mnemotechniki, gry słowne i obrazkowe również są efektywne w nauczaniu języka obcego uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych<sup>21</sup>. Według Marzeny Zaorskiej i Joanny Trajdowskiej uczniowie z autyzmem mają trudności z nauką języka angielskiego głównie z powodu braku motywacji. Dodatkowo ich niezdolność do koncentracji i zapamiętywania sprawia, że ich proces edukacyjny jest bardzo wymagający i trudny. Istotną rolę nauczyciela jest więc zachęcanie uczniów do nauki i stwarzanie pozytywnej atmosfery, sprzyjającej komunikacji<sup>22</sup>. Ni Nyoman Padmadewi i Lu Putu Artini twierdzą, że uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych są wyjątkowi i ich wyjątkowość wymaga od nauczyciel zindywidualizowanego podejścia, aby osiągnąć założone cele kształcenia<sup>23</sup>. Stwierdzenie to potwierdza przekonanie, że podejście niespecyficzne w procesie nauczania języka obcego uczniów z autyzmem przynosi niekorzystne efekty i blokuje motywację uczniów do nauki.

<sup>19</sup> I. Gelleta-Mac, *Zaburzenia u dzieci w wieku przedszkolnym. Autyzm. Zespół Aspergera*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 5, s. 16–19.

<sup>20</sup> A. Sozańska, *Rady nie od parady, czyli jak uczyć języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2018, s. 28.

<sup>21</sup> Tamże, s. 33–34.

<sup>22</sup> M. Zaorska, J. Trajdowska, *Czy nauczanie dzieci z autyzmem języka angielskiego ma sens (na podstawie opinii rodziców dzieci autystycznych)?*, „Konteksty Pedagogiczne Spectrum Autyzmu” 2013, z. 1, s. 125–161.

<sup>23</sup> Zob. N. Nyoman Padmadewi, L. Putu Artini, *Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia*, „International Journal of Instruction” 2017, nr 10(3), s. 161. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10311a> [dostęp: 21.06.2021].

Odpowiednio opracowana współpraca nauczyciela języka angielskiego z nauczycielem wspierającym kształcenie uczniów z SPE to kolejny istotny czynnik, mający znaczny wpływ na realizację zamierzonych celów kształcenia jak również zapobiegania i przeciwdziałania trudnościom wychowawczym w klasie integracyjnej. W związku z powyższym, w ramach przedstawionych poniżej fragmentów badań o charakterze jakościowym, postanowiono przyjrzeć się bliżej specyfice i jakości współpracy nauczycieli języka angielskiego z nauczycielami wspomagającymi w rzeczywistym środowisku szkolnym. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i analizę dokumentów. Sondaż diagnostyczny został przeprowadzony w kwietniu 2021 roku na terenie województwa śląskiego, w podregionie bielsko-bialskim, w powiecie żywieckim, wśród nauczycieli dwóch szkół podstawowych mieszczących się w środowisku wiejskim. Grupę badawczą stanowili nauczyciele pracujący z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera. W grupie respondentów znalazło się pięciu nauczycieli języka angielskiego i sześciu nauczycieli wspomagających. Kwestionariusz składał się z pytań zamkniętych oraz otwartych, które pozwoliły nauczycielom swobodnie wypowiedzieć się na temat wspomagania uczniów na zajęciach języka angielskiego, współpracy między nauczycielami, organizowania pracy uczniów na lekcji, stosowanych metod nauczania, jak również sposobów kontaktowania się z rodzicami dzieci. W dociekaniach badawczych zdecydowano się również na metodę analizy dokumentów. Za zgodą dyrekcji szkół i rodziców dzieci z SPE poddano analizie orzeczenia uczniów, z którymi pracowali biorący udział w badaniu nauczyciele. Poprzez analizę orzeczeń dążono do egzemplifikacji specyfiki i charakteru indywidualnych zaburzeń rozwojowych uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i ukazania najważniejszych elementów orzeczenia. Analizie poddano 7 orzeczeń uczniów (orzeczenia dotyczyły pięciu chłopców i dwóch dziewczynek), w tym 2 orzeczenia do ukończenia II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej (orzeczenie ze względu na niepełnosprawność sprzężoną z zespołem Aspergera i niepełnosprawność ruchową; orzeczenie ze względu na Zespół Aspergera) i 5 orzeczeń do ukończenia I etapu edukacyjnego – edukacja wczesnoszkolna (2 orzeczenia ze względu na autyzm i 3 orzeczenia ze względu na zespół Aspergera). Każde orzeczenie składało się z opracowanej przez zespół orzekający diagnozy funkcjonowania

ucznia z uwzględnieniem jego możliwości potencjału rozwojowego (rozwój poznawczy, funkcje wzrokowo-przestrzenne, funkcje słuchowo-językowe, mowa, umiejętności szkolne, rozwój motoryki dużej i małej, funkcje przestrzenne, dominacja stron, sfera emocjonalno-społeczna, koncentracja uwagi); zaleceń zespołu orzekającego i uzasadnienia. Uczniowie stanowili zróżnicowaną zbiorowość ze względu na swoje możliwości potencjału rozwojowego, zainteresowania, uzdolnienia oraz występujące w środowisku nauczania i wychowania bariery, jak również ograniczenia utrudniające ich funkcjonowanie. Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej kwestie, należy podkreślić, iż każdy nauczyciel powinien dokładnie zapoznać się z diagnozą poszczególnych uczniów, a nie tylko z zaleceniami i ich uzasadnieniem, co pozwoli mu odpowiednio przygotować się do pracy z uczniem SPE. Niestety, dokładne zapoznanie się z orzeczeniem ucznia wymaga czasu, który nauczyciel musi świadomie zarezerwować, uwzględniając ilość uczniów z orzeczeniem lub opinią. Ponadto praca w klasie zróżnicowanej wymaga dłuższego przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych i dopasowania metod nauczania. Organ prowadzący szkołę może w związku z tym przyznać dodatek do pensji nauczyciela. Jednak z informacji zdobytych od dyrekcji szkół, w których zostały przeprowadzone badania, wynika, że w tych szkołach nauczyciele pracujący z uczniami z orzeczeniem i opinią nie dostają żadnych dodatków. Taka sytuacja często demotywuje nauczycieli do odpowiedniego przygotowania się do pracy z uczniami z SPE, czego konsekwencją jest pobieżne zapoznanie się z opiniami i orzeczeniami uczniów, co z kolei często prowadzi do porażki w kwestii realizacji Indywidualnego Programu Terapeutyczno-Edukacyjnego.

### **Nauczyciel języka angielskiego a nauczyciel wspomagający w procesie nauczania ucznia z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera – analiza i wnioski końcowe badań**

**Tabela 3. Wprowadzenie – organizacja przestrzenna klasy, ilość zajęć, sposób uczestnictwa uczniów z orzeczeniem w lekcji, kontakt nauczycieli z rodzicami uczniów – w opiniach nauczycieli**

<p>Z zebranych odpowiedzi respondentów wynika, że uczniowie z orzeczeniem ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, z którymi pracują, uczestniczą w zajęciach języka angielskiego z całą klasą, a w przypadku, kiedy uczniowie pracują w grupach, uczeń także jest członkiem jednej z wielu grup. Tylko jeden z ośmiu uczniów z orzeczeniem ma dodatkowe indywidualne lekcje języka angielskiego,</p>
--



które odbywają się 2 razy w tygodniu, a każda z nich trwa 45 minut. Z uzyskanych informacji od wszystkich nauczycieli również wynika, że nie występują żadne różnice w zachowaniu uczniów na lekcjach języka angielskiego i na pozostałych zajęciach szkolnych. W przypadku organizacji przestrzennej klasy zauważono rozbieżności w opiniach nauczycieli języka angielskiego: trzech z nich stwierdziło, że klasa jest odpowiednio dopasowana do potrzeb wszystkich uczniów, a szczególnie do indywidualnych potrzeb uczniów z orzeczeniem (cyt. „klasa nie rozprasa, uczniowie czują się komfortowo, uczeń z orzeczeniem ma zapewnione stałe miejsce i czuje się bezpiecznie”), jednak pozostała dwójka nauczycieli przyznała, że przygotowanie klasy do pracy z uczniem z SPE jest nieodpowiednie (cyt. „klasa powinna być bardziej przejrzysta, zbyt duża ilość pomocy wizualnych (plakatów, gazetki), co powoduje przebodźcowanie uczniów oraz ich problemy z koncentracją”; „klasa zbyt mała, brak miejsca na zabawy ruchowe”). W związku z powyższym, aby w przyszłości udoskonalić warunki klasowe, sugeruje się nauczycielom języka angielskiego skorzystanie z pomocy specjalisty i pedagoga w zorganizowaniu pracowni językowej, w celu odpowiedniego przygotowania pracowni językowej w klimacie edukacji integracyjnej. Bieżący kontakt rodziców uczniów z SPE z nauczycielami stanowi podstawę w realizacji indywidualnego programu terapeutyczno-edukacyjnego każdego ucznia. Wyniki badań ukazują, że częstotliwość spotkań z rodzicami dzieci z SPE jest częstsza w przypadku nauczycieli wspomagających. Nauczyciele wspomagający spotykają się z rodzicami z następującą częstotliwością: codzienne spotkania zadeklarowało dwóch nauczycieli; kolejnych dwóch nauczycieli przyznało, że spotykają się z rodzicami 2-3 razy w miesiącu, a na spotkania raz w miesiącu zdecydowało się dwóch respondentów. Niepokojący jest jednak fakt, że 4 z pięciu badanych nauczycieli języka angielskiego przyznało, że spotykają się z rodzicami dziecka z SPE tylko raz w semestrze, a jeden z respondentów oświadczył, że nie ma kontaktu z rodzicem dziecka. Wszyscy nauczyciele wskazywali różne sposoby kontaktu z rodzicami, wśród nich wyróżnili następujące sposoby: poprzez szkolny dziennik online; telefonicznie; komunikator internetowy typu np. Messenger; bezpośredni kontakt z rodzicami. Z analizy badań wynika, że do najczęstszych form komunikacji z rodzicami należy zaliczyć kontakt poprzez dziennik online i kontakt bezpośredni. Jednak i w tym przypadku można zauważyć rozbieżności wśród badanych nauczycieli. Bezpośredni kontakt z rodzicem zadeklarował tylko jeden nauczyciel języka angielskiego, a w przypadku nauczycieli wspomagających, taką formę kontaktu oświadczyło aż pięciu z sześciu badanych. W związku z powyższym można przypuszczać, że osobą najbardziej odpowiedzialną do rozwiązywania bieżących problemów wychowawczych i edukacyjnych ucznia z orzeczeniem kształcenia specjalnego jest, oprócz wychowawcy i pedagoga szkolnego, nauczyciel wspomagający, dlatego sugeruje się w przyszłości wyznaczyć i określić funkcje i zadania dla nauczyciela wspomagającego jako mediatora rodzinnego i szkolnego w edukacji włączającej.



**Tabela 4. Współpraca nauczycieli języka angielskiego i nauczycieli wspomagających – metody, pomoce dydaktyczne, dostosowanie do potrzeb ucznia – w opiniach nauczycieli**

Z analizy uzyskanego materiału badawczego wynika, że wzajemna współpraca między nauczycielami języka angielskiego i nauczycielami wspomagającymi przebiega pomyślnie, taką opinię wyrazili wszyscy respondenci. Nauczyciele wspomagający zgodnie przyznali, że nauczyciele języka dostosowują metody nauczania do potrzeb ucznia (np. stosują metody aktywizujące ucznia: doceniać i zachęcać do odpowiedzi; dostosowują zadania i projekty do możliwości ucznia; wydłużają czas pracy, korzystają z pomocy wizualnych, nauki za pomocą piosenek i kart ze słówkami) i zawsze przygotowują wystarczające ilości dodatkowych pomocy dydaktycznych dla ucznia w różnej postaci (np. dodatkowe ćwiczenia, karty obrazkowe, słowniczek z nowymi wyrazami, filmiki ze scenkami, karty pracy, nagrane dialogi, często sporządzają notatki w dokumencie MS Word). Potwierdzeniem opinii uzyskanych od nauczycieli wspomagających są **wypowiedzi nauczycieli** języka angielskiego (zob. tabela 5.) Jednak, jak wykazują uzyskane wyniki, nie wszyscy nauczyciele języka angielskiego omawiają sposób współpracy na lekcji z nauczycielem wspomagającym (dwóch nauczycieli wspomagających i jeden nauczyciel j. angielskiego przyznali, że nie omawiają wspólnie sposobów współpracy), pozostali badani wymieniali natomiast różne sposoby współdziałania, podając różne ich przykłady (zob. tabela 6.) Niestety, niepokojący jest ogrom pracy i czasu, jaki nauczyciel języka angielskiego musi włożyć do przygotowania pomocy dydaktycznych. Wszyscy nauczyciele języka przyznali, iż nauczyciele wspierający nie pomagają im w przygotowywaniu dodatkowych materiałów dydaktycznych na lekcje. Należy tutaj podkreślić, że trzech nauczycieli wspomagających oceniło swój poziom znajomości języka angielskiego na stopień średniozaawansowany, a pozostała trójka na stopień zaawansowany, więc dzięki konkretnym instrukcjom podanym przez nauczyciela języka, mogliby również uczestniczyć w procesie przygotowania pomocy dydaktycznych do zajęć, co przyniosłoby obustronną korzyść dla nauczycieli pod względem prowadzenia wspólnych zajęć edukacyjnych. Jak wynika z uzyskanych informacji, nie wszyscy nauczyciele wspomagający są zapoznawani z tematem zajęć przed lekcją (tylko jeden nauczyciel **oświadczył**, że temat zajęć zawsze uzyskuje od nauczyciela języka przed lekcją, dwóch nauczycieli przyznało, że zdarza się to bardzo rzadko, pozostali oznajmili kolejno, że ma to miejsce: zawsze (1), często (1), czasami (1). Opinie nauczycieli wspomagających dotyczące podania tematu lekcji przed zajęciami są równo podzielone, trzech badanych przyznało, że nauczyciel **języka powinien** podać temat lekcji przed zajęciami, a pozostała trójka stwierdziła, że **nie jest to konieczne**. Jednak aż czterech z badanych nauczycieli wspomagających stwierdziło, że taka informacja wraz z zaznajomieniem się z celami i kryteriami sukcesu ustalonymi przez nauczyciela języka angielskiego z pewnością pomogłaby im w organizacji współpracy z uczniem na lekcji, W związku z tym nauczyciele wspomagający zasugerowali

następujące sposoby i czas przekazywania tematu zajęć przez nauczycieli **języka angielskiego**: 1. tydzień wcześniej; 2. zaraz po lekcji; 3. dzień przed lekcją – za pomocą informacji ustnej lub dziennika online. Dokładne ustalenie czasu i sposobu przekazywania tematu zajęć nauczycielom wspomagającym usprawniłoby współpracę nauczycieli i dało efekty zarówno edukacyjne, integracyjne i wychowawcze, co przyczyniłoby się do zmniejszenia pojawiających się problemów na lekcji języka angielskiego (zob. tabela 7). Analizując opinie nauczycieli na temat najczęściej pojawiających się problemów na lekcji, należy zauważyć, że nauczyciele wspomagający nie dostrzegają i nie mają tak wielu problemów z uczniami jak nauczyciele języka angielskiego, co może wynikać z ich lepszego przygotowania do pracy z takimi uczniami pod względem pedagogiki specjalnej lub psychologii, jak również ich indywidualnej pracy z uczniem, ich postawy wobec uczniów (zob. tabela 7). Podsumowując, wyraźnie należy zaznaczyć, że zarówno badani nauczyciele języka angielskiego, jak i nauczyciele wspomagający starają się w pełni wykorzystywać swoje umiejętności, wiedzę i kompetencje w procesie wspierania uczniów z SPE na lekcjach języka angielskiego (zob. tabela 8), jednak ich współpraca wymaga jeszcze dopracowania organizacyjnego.

Opracowanie: M. Jopek-Bizoń.

#### **Tabela 5. Metody i pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli języka angielskiego w trakcie pracy z uczniami ze spektrum zaburzeń autystycznych – w opiniach nauczycieli**

Według badanych nauczycieli do najbardziej efektywnych metod nauczania języka należą te, które wpływają na motywację uczniów, co zależy od osobistych preferencji i zainteresowań dzieci. Jak słusznie większość respondentów zauważyła, niektóre dzieci lubią gry i zabawy, a niektóre wręcz przeciwnie, nie radzą sobie w takich sytuacjach. Stosowanie różnych metod motywujących ucznia zależy więc od indywidualnych potrzeb, dlatego nauczyciele wymienili różne metody: metody łączące naukę z zabawą, metody komunikacyjne (np. odgrywanie scenek); metody graficznego zapisu, metody wykorzystujące pomoce wizualne i ćwiczenia utrwalające; metody łączące naukę języka z aktywnością ruchową. W związku z tym nauczyciele wskazali liczne pomoce dydaktyczne, z których korzystają w trakcie lekcji (np.: fiszki; narzędzia i aplikacje webowe, dzięki którym można tworzyć indywidualne zestawy ćwiczeń interaktywnych (np. quizlet, wordwall, genialny, kahoot, intalling); tablice interaktywne; karty pracy; ćwiczenia polisensoryczne; piosenki z zapisem słownictwa; nagrania; ćwiczenia utrwalające (np. kalambury, skojarzenia); filmy; prezentacje; plakaty i słowniczki obrazkowe).

Opracowanie: M. Jopek-Bizoń.

**Tabela 6. Sposoby współdziałania badanych nauczycieli w celu wsparcia uczniów**

Nauczyciele języka angielskiego	Nauczyciele wspomagający
<ul style="list-style-type: none"> <li>– pojawiające się problemy lub sugestie dotyczące form współpracy omawiane są na bieżąco;</li> <li>– wskazanie na tłumaczenie poszczególnych zdań w języku obcym;</li> <li>– omówienie sposobów wsparcia ucznia nie tylko w trakcie pracy na lekcji, ale również czuwanie nad emocjonalnymi problemami ucznia przed zajęciami i po nich, dyscyplinowanie ucznia, dodatkowe motywowanie, wzmacnianie pochwał;</li> <li>– na początku i pod koniec semestru omówienie cech dziecka, ustalenie, czego unikać w trakcie lekcji i co wprowadzać,</li> <li>– wysuwanie wniosków i systematyczny kontakt z nauczycielem po każdej lekcji lub w razie potrzeby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pomoc przy zapisywaniu zadań i sprawdzanie poprawności zapisanych słów;</li> <li>– podanie materiału, jaki należy opisać na odpowiednie oceny;</li> <li>– zapoznanie się ze sposobem sprawdzania wiedzy przez nauczyciela, rodzajami sprawdzianów i sposobem przygotowania ucznia do sprawdzania wiedzy;</li> <li>– uzgodnienie zgody na przerwy w pracy, jeśli uczeń tego potrzebuje;</li> <li>– uzgodnienie dopuszczalnych zachowań na zajęciach np. zgoda na żucie gumy, jeśli to ucznia uspokaja;</li> <li>– wspólne omówienie mocnych stron ucznia, reakcji na lekcjach w określonych sytuacjach np. czy uczeń lubi odpowiadać na forum grupy</li> </ul>

Opracowanie M. Jopek-Bizoń.

**Tabela 7. Najczęściej pojawiające się problemy z uczniami z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, na lekcji języka angielskiego – w opiniach nauczycieli**

Nauczyciele języka angielskiego	Nauczyciele wspomagający
<p>Mimo iż czterech z pięciu badanych nauczycieli przyznało, że sformułowali jasne, konkretne i podzielone na łatwe do zapamiętywania reguły obowiązujące na lekcji języka, na zajęciach pojawiają się różne problemy, np.: problemy z dyscypliną, problemy w utrzymaniu koncentracji uwagi, problemy emocjonalne; uczniowie z orzeczeniem często bardzo ambitnie podchodzą do swoich zadań, wówczas domagają się ciągłej uwagi, zaangażowania i pochwał nauczyciela,</p>	<p>W tej kwestii opinie nauczycieli podzielono na dwie grupy:</p> <p>a) problemy w trakcie lekcji pojawiają się często, np.: trudności z utrzymaniem koncentracji uwagi ucznia; brak motywacji do nauki (np. stwierdzenie ucznia: „język angielskiego nigdy mi się nie przyda”); niechęć do podpowiedzi; problemy z wykonywaniem zadań na podstawie słuchanego dialogu bez wizualizacji; nagłe napady gniewu.</p>

<p>co uniemożliwia nauczycielowi zwrócenie równej uwagi na pozostałych uczniów w klasie; prace w grupie czasami są kłopotliwe, gdyż uczniowie z orzeczeniem odrzucają kolegów i nie chcą pracować w grupie. Uczniowie z ZA bywają często bardzo konfliktowi; nie są rzadkością głośne i donośne reakcje na wszystko, co im się nie podoba, np. płaczą reagując na nową piosenkę lub grę czy brak chęci do pracy.</p>	<p>b) brak problemów na lekcji, np.: uczeń bardzo lubi lekcje języka angielskiego i jest niezwykle zainteresowany nauką nowych słów; uczeń nie ma problemów z poznaniem materiału, gdyż nauczyciel wspomagający pomaga mu rozplanować czas na zadania, tłumaczy złożone polecenia na krótsze.</p>
--	---

Opracowanie: M. Jopek-Bizoń.

**Tabela 8. Postawy badanych nauczycieli wspomagających wobec ucznia z orzeczeniem ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera**

<p>Zachęcanie ucznia do pracy, a w przypadku, kiedy sobie radzi w pracy grupowej – tylko jego obserwacja, analiza sytuacji; jeśli pojawiają się trudności – dyskretna ingerencja w działanie grupy, w przypadku pracy w parach uczeń często pracuje z nauczycielem wspomagającym, natomiast przy większych grupach nauczyciel wspomaga ucznia (monitoruje pracę ucznia, motywuje go, pomaga w integracji, wspiera jego koncentrację uwagi, eliminując bodźce rozpraszające, wygasza zachowania niewłaściwe, zadaje pytania pomocnicze).</p>
---

Opracowanie: M. Jopek-Bizoń.

## Podsumowanie

Przy wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z ASD, ważne jest, aby były przestrzegane działania zgodne z założeniami pedagogiki włączającej. Od nauczycieli i pedagogów specjalnych, którzy są już w zawodzie oraz od kandydatów przygotowujących się do tego zawodu – studentów, powinno wymagać się merytorycznej wiedzy z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, znajomości doboru odpowiednich środków dydaktycznych, gotowości współpracy z rodzicami. Nie należy zapominać także o rozwijaniu w uczniach poczucia własnej wartości i wzmacnianiu wiary w swoje możliwości, w tym również językowe. Wskazane byłoby, aby nauczyciel nie tylko realizował funkcję kształceniową, ale również diagnostyczną i opiekuńczą. Powinien być refleksyjny i bardziej „twórczy” niż „techniczny”. Kwestią zasadniczą jest również zbudowanie

właściwej bazy do nauki języka angielskiego w postaci dobrze opracowanego programu nauczania, pomocy dydaktycznych oraz odpowiednio przygotowanych podręczników pod względem merytorycznym i metodycznym.

Małgorzata Jopek-Bizoń, Anna Zawada

### **Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Asperger's Syndrome (AS) During English Lessons in Polish Elementary Schools. Theoretical and Practical Aspect**

Contemporary education presents a lot of new challenges for teachers, students and their parents. Undoubtedly, teaching a foreign languages to children diagnosed with the autism spectrum constitutes one of the challenges within the framework of inclusive education. In the case of students with disabilities, it should be remembered that appropriate conditions for students' educational development and their individual needs are essential. In addition, the teacher must take into account the individual abilities of the student and his willingness to work, and this can only be released if the teaching process is well planned and organized. The article presents current educational regulations related to students with Autistic spectrum disorder, the characteristics of these students, the relationships in inclusive education, the tasks and competences of the English teacher, with particular emphasis on his cooperation with the supporting teacher.

**Keywords:** Autism, Asperger's syndrome, Autism spectrum disorders, education, inclusive educational needs, English language teacher

**Słowa kluczowe:** autyzm, zespół Aspergera, zaburzenia ze spektrum autyzmu, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja wyłączająca, nauczyciel języka angielskiego