

MARZENA DĄBROWSKA

Rozwój psychospołeczny ucznia w klasie integracyjnej

WARUNKI SPRZYJAJĄCE INTEGRACJI

Rodzice dziecka niepełnosprawnego, przed podjęciem przez niego obowiązków szkolnego, stoją przed dylematem, do jakiej szkoły powinno uczęszczać ich dziecko. Obecnie mają możliwość wystąpienia do:

- szkoły specjalnej zajmującej się takim rodzajem niepełności, jaki ma ich dziecko. Istnieją szkoły dla osób niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo (dla lekkiego stopnia upośledzenia szkoły specjalne, dla stopnia umiarkowanego, znacznego i głębokiego – szkoły życia) itp.;
- najbliższej klasy integracyjnej (nie każda szkoła prowadzi takie klasy). Będzie się wówczas uczyć w 20-osobowym zespole, wraz z pięcioma innymi osobami z orzeczeniami o niepełności. Pracuje tam dwóch nauczycieli, jeden z nich to nauczyciel wspomagający, z ukończonymi studiami z zakresu pedagogiki specjalnej;
- najbliższej szkoły rejonowej.

W tym artykule zajmować się będą zagadnieniem integracji, a konkretnie tym, co robić, by wszyscy uczestnicy tego procesu wynieśli z niego korzyści. Szczegółowo scharakteryzuję osoby z niepełnosprawnością umysłową i z autyzmem. Pierwszą grupę ze względu na jej liczebność w populacji, a drugą z powodu funkcjonujących w społeczeństwie nieprawdziwych stereotypów.

Idea integracji w kształceniu i wychowaniu polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleńiami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników¹.

Integracja jest często rozpatrywana łącznie z segregacją. Idee te są przeciwstawiane sobie. Obecnie mamy dostęp do opisów procesów społecznych zachodzących w społeczeństwie podczas działań desegregacyjnych. Na przykład zdarzenia, które miały miejsce po 1954 roku w USA, kiedy to Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych zarządził koniec segregacji w szkołach, dostarczyły materiałów do analizy czynników pozytywnie wpływających na proces integracji².

Początkowo uważano, że sam kontakt dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami prowadzi do zmniejszenia uprzedzeń i podniesienia samooceny. Codzienne obserwacje prowadziły do odmiennych wniosków. Okazało się, że kontakt, który osłabia uprzedzenia, musi spełniać pewne warunki. Wymienia się ich sześć. Pierwszy to **wzajemna zależność**, co znaczy, że osoby te powinny znajdować się w takiej sytuacji, która będzie je zmuszać do współpracy, gdy członkowie grupy potrzebują się nawzajem. Drugim warunkiem jest posiadanie **wspólnego celu**, który jest jednakowo ważny dla wszystkich. Przeniesienie tej zasady na grunt klas integracyjnych oznacza rezygnację z rywalizacyjnych metod nauczania. Trzeba pamiętać, że samo pytanie nauczyciela np.: „Kto wie, jaka to część mowy?” lub podobne powoduje, że wśród dzieci wytwarza się mechanizm rywalizacji. Dzieci, które konkurują ze sobą w klasie, nie

¹ Zob. A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), Warszawa 1988, s. 492.

² E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999.

mają wspólnego celu. Osiągnięcie integracji osób, które mogą być postrzegane jako inne, wiąże się także ze zmianą nawyków nauczania. Trzeci warunek zatem to **jednakowy status** – wszystkie osoby uczęszczające do danej klasy mają te same prawa i obowiązki. W tej sferze odpowiedzialność nauczyciela też jest ogromna, trzeba być bardzo ostrożnym, by nie postawić jakiegось ucznia ponad prawem, zezwalając mu na niewykonywanie zadań lub brak konsekwencji za niestosowne zachowanie. Po czwarte, kontakt osłabiający uprzedzenia musi przebiegać w przyjacielskich **nieformalnych warunkach**. Osoby takie powinny mieć też możliwość **nieformalnych interakcji** z wieloma członkami innej grupy. Taką zasadę spełniają kontakty pozalekcyjne, polegające na wspólnej zabawie. Szósty warunek to **spoleczne normy równości**, które mogą być stwarzane i wzmacniane przez nauczyciela³.

Należy wziąć pod uwagę fakt, że wyżej opisane warunki pomagają osłabić nawet uprzedzenia mocno utrwalone. W klasie integracyjnej mamy do czynienia z dziećmi, których postawy dopiero się kształtują, dlatego pamiętanie o tych czynnikach może przynieść dobre efekty.

Zainteresowanych nierywalizacyjnymi metodami nauczania zachęcam do zapoznania się z pedagogiką zabawy „KLANZA”. E. Aronson⁴ proponował, by w klasach pracować „metodą układankową”. Dzieci dzielono na grupy, każda osoba w grupie na kartce miała tylko cząstkę wiedzy na dany temat, np. fragment życiorysu, który musiała zaprezentować reszcie dzieci z grupy. Zadaniem uczniów było opanowanie całości wiedzy, mogli to wykonać tylko wtedy, gdy uważnie słuchali innych i nie wysmiewali np. wolnego tempa czytania kolegi. Musieli też przekazywać informacje tak, by członkowie grupy opanowali tekst. W czasie uczenia się swojej partii wiadomości mogli chodzić po sali i konsultować się z osobami mającymi tę samą porcję materiału. Dzieci biorące udział w eksperymencie nie od razu zrezygnowały z rywalizacji, szybko jednak przekonały się, że prze-

³ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

⁴ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999.

szkadzając komuś lub wyśmiewając go nie będą w stanie napisać sprawdzianu z danego tematu.

Porównywano uczniów pracujących tradycyjnymi metodami z tymi, u których zastosowano „metodę układankową”. Dzieci uczone współpracy polubiły się nawzajem, zaczęły bardziej lubić szkołę, ich samoocena wzrosła bardziej niż u dzieci w klasach tradycyjnych.

W Polsce przeprowadzono badania dzieci i młodzieży o obniżonej sprawności intelektualnej. Porównywano cechy obrazu własnej osoby u uczniów szkół specjalnych, klas integracyjnych i tzw. klas ruchomych, w których część lekcji dzieci upośledzone realizują oddzielnie, a część wspólnie ze zdrowymi kolegami. Dzieci uczęszczające do szkół specjalnych kształtowały bardziej pozytywny obraz siebie, gdyż zawsze mogły porównać się z kimś, kogo mogły ocenić niżej. Uczniowie klas integracyjnych tworzyli zwykle negatywny obraz siebie, bo mogli porównywać się wyłącznie z pełnosprawnymi rówieśnikami i najczęściej to porównanie wypadało niekorzystnie. Warunkiem korzystnej samooceny było aranżowanie przez nauczyciela takich sytuacji, w których osoba słabsza mogła osiągać dobre rezultaty. Dzieci z klas ruchomych posiadały nie tylko pozytywny obraz siebie, ale też w dużej mierze adekwatny. Tłumaczy się to możliwością porównywania się z lepszymi i gorszymi od siebie⁵.

Sam kontakt osób niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami nie doprowadzi do wzrostu samooceny tych osób, nie wpłynie na lepszy ich rozwój. We wszystkich podsumowaniach podkreśla się wiodącą rolę nauczyciela. Mel Ainscow⁶ przeprowadziła badania nad zaspokajaniem potrzeb specjalnych w zwykłych szkołach. Okazało się, że nauczyciele, którzy osiągają najlepsze rezultaty

- wyznaczają ambitne, ale realne zadania,
- upewniają się, czy uczniowie robią postępy w nauce,

5 Pilecka W., *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, w: W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Kraków 1996.

6 Zob. M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, w: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, (red.) G. Farbain, S. Farbain, Warszawa 2000, s. 190, 191.

- dostarczają różnorodnych doświadczeń w trakcie uczenia się,
- dają uczniom możliwość wyboru,
- mają wobec nich wysokie oczekiwania,
- tworzą pozytywną atmosferę,
- są konsekwentni,
- uznają wysiłki i osiągnięcia uczniów,
- zapewniają pomoce i materiały ułatwiające uczenie się,
- zachęcają uczniów do współpracy,
- monitorują postępy i regularnie dostarczają informacji zwrotnych.

Uważa się, że te metody pomagają odnieść sukces wszystkim uczniom, nie tylko tym ze specjalnymi potrzebami.

DANE STATYSTYCZNE DOTYCZĄCE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Według danych dotyczących populacji dzieci w wieku od 0 do 14 lat, uzyskanych podczas Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 20 maja 2002 r., opracowanych przez GUS, na 6 941 652 dzieci u 184 206 występuje niepełnosprawność, w tym u 99 843 w wieku od 0 do 9 lat⁷.

Wśród uczniów niepełnosprawnych prawie połowa uczęszcza do szkół ogólnodostępnych. Znaczy to, że z wieloma z nich będzie miał do czynienia nauczyciel w szkołach masowych. Liczba ta jest duża szczególnie w odniesieniu do szkół podstawowych. Wiąże się to z coraz większą populacją klas integracyjnych. Uczęszczanie do takiej klasy daje możliwość, by dziecko mieszkając ze swoją rodziną i nie musiało korzystać z internatu. Jest to niezmiernie istotne dla jego prawidłowego rozwoju psychicznego.

Mała liczba osób niepełnosprawnych na ponadpodstawowych szczeblach kształcenia w masowych szkołach wynika,

⁷ gov.pl/http://www.menis.gov.pl/kszt/spec/programy/pomoc_dziecku.php

Liczba uczniów objętych nauczaniem specjalnym w roku szkolnym 2002/2003⁸

Rodzaj niepełnosprawności	Szkoły podstawowe		Gimnazja	
	ogólnodostępne	specjalne	ogólnodostępne	specjalne
Niewidomi	94	111	35	77
Słabo widzący	4996	404	3184	382
Niesłyszący	298	1212	88	885
Słabo słyszający	2729	373	1287	565
Upośledzenie lekkie	18 679	23 026	11 336	27 126
Upośledzenie umiarkowane	3119	6521	643	3576
Z autyzmem	205	31	10	53
Niepełnosprawni ruchowo	4237	571	1 855	527
Z niepełnosprawnością sprzężoną	4176	1857	1183	1182
inni	8021	4523	8615	5339
Łącznie	47 457	39 873	28 307	39 896

Razem 155 533 uczniów.

z jednej strony, z tego, że kilka lat temu mniejsza liczba uczniów uczęszczała do takich klas na poziomie podstawowym. Druga przyczyna tkwi prawdopodobnie w niemożności pokonania barier różnego rodzaju. Mam tu na myśli przede wszystkim barierę intelektualną, która nie pozwalała na uzyskiwanie dobrych wyników w szkole.

⁸ Tamże.

Dane statystyczne wskazują, że osób z niepełnosprawnością umysłową jest w populacji najwięcej. Aleksandra Maciarz⁹, podsumowując wyniki badań nad społeczną sytuacją osób niepełnosprawnych w warunkach integracji, zauważa, że najlepiej radzą sobie w społeczności rówieśników dzieci nieobciążone wysokim stopniem niepełnosprawności, niemające zaburzeń emocjonalnych i obniżonej sprawności umysłowej.

ORGANIZACJA KLAS INTEGRACYJNYCH

Podstawy prawne nauczania integracyjnego są następujące:

- Rozporządzenie z 29 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. Dz. U. Nr23 poz. 192/2003.
- Rozporządzenie z 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży. Dz. U. Nr 23, poz. 193/2003.
- Rozporządzenie z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Klasa integracyjna pracuje na podstawie programu, opracowanego przez dyrektorów szkół i nauczycieli, zatwierdzonego przez samorządy gminne. Liczba uczniów w oddziale integracyjnym powinna wynosić od 15 do 20, w tym 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności¹⁰. W Polsce w roku szkolnym 1999/2000 do szkół specjalnych uczęszczało 59 397 dzieci i młodzieży, a do klas integracyjnych 5033 dzieci. W roku szkolnym 2000/2001 liczba uczniów w szkołach specjalnych wynosiła 63 548, a w klasach integracyjnych 6897.

⁹ A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.

¹⁰ MEN o kształceniu integracyjnym i specjalnym, Warszawa, sierpień 2001, s. 36.

Oddziały integracyjne (w sumie 232) na terenie miasta Krakowa w roku 2002¹¹

	Oddziały integracyjne	Uczniowie niepełnosprawni w klasach integracyjnych
1. Szkoły podstawowe	127	623
2. Gimnazja	67	328
3. Szkoły zawodowe	11	45
4. Licea ogólnokształcące	7	40
5. Przedszkola	20	64
Razem	232	1100

Szkoły specjalne w roku szkolnym 2002/2003 w mieście Krakowie¹²

	Liczba oddziałów	Liczba uczniów
Przedszkola specjalne	36	197
Szkoły podstawowe specjalne	143	1107
Gimnazja specjalne	120	1194
Licea ogólnokształcące specjalne	11	131
Szkoły zawodowe specjalne	102	1062
Razem	410	3691

Dane te wskazują, że liczba osób korzystających ze szkolnictwa integracyjnego jest już duża, dotyczy około jednej czwartej osób niepełnosprawnych, uczęszczających do szkół na terenie Krakowa. Nadal jednak ilość uczniów o specjalnych potrzebach

¹¹ Biuletyn Informacji Publicznej Miasta Krakowa, www.bip.krakow.pl

¹² Tamże.

edukacyjnych w szkołach specjalnych jest trzykrotnie większa. W najbliższych latach okaże się, czy jest to proporcja stała. Jedno jest pewne, biorąc pod uwagę liczbę oddziałów integracyjnych, zwiększa się zapotrzebowanie nauczycieli szkół masowych na wiedzę psychologiczną dotyczącą istoty zaburzeń u dzieci, z którymi przyjdzie im pracować.

OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ

O upośledzeniu umysłowym mówimy wtedy, gdy stwierdza się istotnie niższy od przeciętnego (co najmniej o 2 odchylenia standardowe) poziom funkcjonowania intelektualnego o charakterze globalnym wraz z zaburzeniami w zakresie dojrzałości, uczenia się i przystosowania społecznego. Ten stan spowodowany jest przez czynniki genetyczne i egzogenne na podłożu względnie trwałych zmian w ośrodkowym układzie nerwowym¹³.

Sposób mierzenia odchylenia pokazuje tabela na s. 70¹⁴. Jest faktem oczywistym, że im wyższy iloraz inteligencji, tym lepszych można oczekiwać rezultatów w nauce szkolnej. Opisy osób z niepełnosprawnością umysłową zaczynają się głównie od wymieniać braków intelektualnych tych osób. Pisano o wyuczalności i niewyuczalności. Można było przeczytać zdania typu: „gluptacy zwracają uwagę otoczenia nieadekwatnością swego zachowania w różnych sytuacjach, małą sprawnością w zakresie czynności ruchowych, a często również i samym wyglądem”¹⁵. We współczesnym języku samo używanie podobnych zwrotów prowadzi do negatywnego oznaczenia opisywanych osób.

¹³ R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989, s. 10, 11.

¹⁴ Tamże, s. 16. Symbol I.I. oznacza iloraz inteligencji.

¹⁵ H. Spionek i Z. Włodarski, *Zaburzenia rozwoju*, w: *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, (red.) M. Żebrowska, Warszawa 1977.

nia w uczeniu się. Powtarzanie materiału tekstowego poprawia bardziej efekty uczenia się dzieci upośledzonych niż prawidłowo rozwijających się. Korzystna jest też stała zachęta, wzbudzająca motywację¹⁸.

Osoby umiarkowanie upośledzone osiągają dobre wyniki w zakresie samoobsługi, opanowują proste czynności motoryczne, wykonują proste polecenia. Z moich doświadczeń wynika, że niektóre osoby są w stanie opanować pismo, chociaż najczęściej jest to globalne czytanie słów użytecznych dla danej osoby. Część z tych osób osiąga taki poziom zaradności życiowej, że jest w stanie poruszać się samodzielnie środkami komunikacji miejskiej w dużym mieście.

W nauczaniu dzieci z głębokim i znacznym niedorozwojem zwraca się głównie uwagę na czynności samoobsługowe. Ze względu na to, że część z tych uczniów nie mówi lub wypowiedza tylko kilka słów, zwraca się uwagę na możliwości komunikowania potrzeb np. za pomocą obrazków lub gestów.

Badacze zadają sobie pytanie, czy bierność i bezradność obserwowana u dzieci upośledzonych umysłowo wynika z samego upośledzenia. Postulowano się koncepcję wyuczony bezradności. Zdaniem eksperymentatorów, sposób funkcjonowania ludzi z upośledzeniem nie zależy od czystości doznawanych niepowodzeń, lecz od reakcji sprawnych intelektualnie. Polega ona na pomijaniu i wybaczeniu porażki lub wykonywaniu zadania za tę osobę. Przeciwny człowiek oczekuje, że osoba upośledzona nie wykona działania prawidłowo. Te zachowania prowadzą do niepełnosprawnych do przekonania, że jeśli czegoś nie wykonają, to mogą liczyć na pomoc. Taka postawa przetrwała się w wyuczony bezradność. W ciągu życia tych doświadczeń jest coraz więcej. Małe dzieci upośledzone nie różnią się pod tym względem od sprawnych rówieśników. Okazuje się, że nauczyciele uczniów upośledzonych też przejawiają zachowania nadmiernie ochraniające¹⁹.

Konieczne trzeba pamiętać o tych uwarunkowaniach, mając do czynienia z osobami z niepełnosprawnością.

¹⁸ R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rehabilitacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989.

¹⁹ S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa -Poznań 1989.

Odstąpienie standardowe	Określenie (stopień)	I.I. w skali Wechslera	I.I. w skali Termama-Merrill
Mniejsze i równe -1	Rozwój niższy niż przeciętny	85-110	84-100
Od -1 do -2	Rozwój niższy niż przeciętny	70-84	69-83
Od -2 do -3	Niedorozwój umysłowy lekki	55-69	52-68
Od -3 do -4	Niedorozwój umysłowy umiarkowany	40-54	36-51
Od -4 do -5	Niedorozwój umysłowy znaczny	25-39	20-35
Większe niż -5	Niedorozwój umysłowy głęboki	0-24	0-19

W klasach integracyjnych najczęściej spotyka się uczniów z lekkim upośledzeniem. Potrafią oni ujmować podobieństwo dwóch przedmiotów, podają definicję pojęć konkretnych, chociaż nie uogólniają znaczeń. Wykonują operacje szeregowania, klasyfikowania, porządkowania, działania matematyczne, pod warunkiem, że odnoszą się one do przedmiotów, a nie zdań. Odnosząc to do koncepcji Piageta, można powiedzieć, że osiągnęły poziom operacji konkretnych¹⁶. Ten poziom u dzieci prawidłowo rozwijających się przypada na młodszy wiek szkolny, czyli na wiek od 6 do 11-12 lat¹⁷. Upośledzeni umysłowo uzyskują najlepsze rezultaty, gdy stosuje się instrukcję pokazową, a najgorsze przy instrukcji słownej, korzystna jest też instrukcja słowno-pokazowa. Często dzieci te do zadania przystępują bez planu, wglądu w treść. Dlatego korzystne są powtórze-

¹⁶ W. Pilecka, *Psychologiczna charakterystyka dzieci niepełnosprawnych*, w: *Podstawy psychologii*, (red.) W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 1998.

¹⁷ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 290.

UCZEŃ AUTYSTYCZNY. CO TO JEST AUTYZM?

W autyzmie na pierwszy plan wysuwają się zaburzenia sfery komunikacyjnej i kontaktów społecznych. Dla takich osób konwencjonalne nagrody i kary społeczne mogą nie znajdować zastosowania. Np. pogłaskanie po głowie może przez niektóre osoby być odbierane jako przykrość, izolacja nie jest karą. Często uczniowie sztywno trzymają się zasad, nawet wtedy, gdy jest to dla nich niewygodne. Można odnieść wrażenie, że kurczowe trzymanie się reguł pozwala im na opanowanie chaosu świata. Wykonywanie codziennych czynności w ten sam sposób daje im poczucie bezpieczeństwa.

Postępowanie nauczyciela powinna cechować konsekwencja i wyrozumiałość w stosunku do ucznia. Osoba autystyczna może być odbierana przez innych jako dziwna, co bierze się z faktu, że nierzadko postępuje ona według sztywnych schematów, np. używa tylko określonego koloru kredek. Często interesuje się kilkoma wybranymi aspektami wiedzy, np. porównywaniem rozmiarów różnych rzeczy, może zadawać ciągle te same pytania.

Osoby autystyczne to ludzie ściśle przestrzegający reguł, z jednej strony, może to ciążyć, bo trzeba dotrzymywać umów bez względu na okoliczności, które mogłyby usprawiedliwić niewywiązanie się z nich (np. zła pogoda, niemożność odjechania punktualnie z powodu spóźnienia autobusu itp.), a z drugiej strony – zawarcie umowy z uczniem rzeczywiście go zobowiązuje. Oczywiście mam tu na myśli uczniów, których funkcjonowanie intelektualne pozwala na dostrzeżenie takich reguł. Trudne dla otoczenia może też być ich przywiązanie do rytuałów dnia codziennego, co wiąże się z małą tolerancją na zmiany. Wymaga to wyrozumiałości zarówno ze strony nauczyciela, jak i prowadzonej przez niego klasy. Pomocna w kształtowaniu odpowiedniego zachowania jest wiedza²⁰.

²⁰ Zachęcam do przeczytania: P. Randall, J. Parker, *Autyzm, jak pomóc rodzicom*, Gdańsk 2002, W. Waclaw, U. Aldenrud, S. Ilstedt, *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Katowice 2000.

Autyzm to tajemnicza choroba, często dotykająca tzw. „ładne dzieci”. Autorzy książki *Dziecko zagubione w rzeczywistości*²¹ śledzą mity, legendy o dzieciach podmienionych przez elfy, wróżki. Sądzą, że są to prawdopodobnie literackie opisy autyzmu. Coś dziwnego i przerażającego dla najbliższych jest w małym dziecku, które nie uśmiecha się w odpowiedzi na uśmiech rodziców, a z zachwytem patrzy na szybko wirującą piłkę.

Autyzm został opisany jako jednostka chorobowa stosunkowo niedawno, bo w 1943 roku przez amerykańskiego psychiatrę Leo Kanner. Obserwował on grupę 11 dzieci prezentujących specyficzny sposób postępowania. Zespół objawów u tych osób opisał jako wczesny autyzm dziecięcy (z greckiego *autos* – sam). Wcześniej autyzmem określano jeden z ostrowych objawów schizofrenii. Objaw ten polega na tym, że ktoś zamyka się we własnym świecie i nie odpowiada na bodźce płynące z zewnątrz²².

Do dziś funkcjonuje psychoanalityczny stereotyp dziecka podświadomie odrzuconego przez rodziców we wczesnym okresie życia, czasami w czasie rozwoju prenatalnego, które w tej sytuacji musiało wybrać izolację od otoczenia, by nie narażać się na zranienie. Można sobie wyobrazić tę ideę za pomocą obrazka dziecka, które siedzi pod szklanym kloszem. Zatem wystarczy rozbít klosz i odczarowana osoba zacznie normalnie funkcjonować. Niestety, jak wykazały badania i niepowodzenia różnych rodzajów terapii, sprawa nie jest taka prosta. Okazuje się, że reakcje rodziców, które można było uznać za odrzucające dziecko, wynikają raczej z długotrwałej sytuacji stresowej przebywania z osobą, która nie odpowiada na komunikaty skierowane do niej (np. nie odpowiada uśmiechem na uśmiech, woli zabawkę niż osobę). Matki dzieci autystycznych uważano za osoby oziębłe jak „lodówki”, którym zabrakło ciepła i miłości istotnej dla rozwoju zdrowego dziecka. Wsumiето nawet przypuszczanie, że matki dzieci autystycznych mają niezwykle duże piersi, które duszą pielęgnowane dzieci – co z kolei doprowadza je do odsunięcia się i odrzucenia matki. Czasami rzeczywicie matki

²¹ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o urózkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, Warszawa 1988.

²² E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000.

swoim postępowaniem potwierdzały tę hipotezę. Nie zwrócono jednak uwagi na fakt, że były przeciążone zajmowaniem się dzieckiem sprawiającym trudności. Dalsze badania wykazały, że rodzice dzieci autystycznych nie różnią się w żaden istotny sposób od rodziców dzieci normalnych²³. Sam Kanner wycofał się z poglądu obarczającego winą za autyzm rodziców.

Uważa się, że podłożem tego zaburzenia jest defekt ośrodkowego układu nerwowego, chociaż nie odnaleziono konkretnej struktury, która za to odpowiada. To uszkodzenie jest przyczyną braku świadomości własnych procesów myślowych i niemożności wyobrażenia sobie, co dzieje się w umyśle innego człowieka²⁴.

Obecnie diagnozujemy autyzm za pomocą DSM-IV²⁵.

*Kryteria diagnostyczne dla rozpoznawania zaburzeń autystycznych – 299.00*²⁶.

A. Suma sześciu [lub więcej punktów z pozycji (1), (2) i (3), a przynajmniej dwa punkty z pozycji (1) i po jednym z pozycji (2), (3)].

1. Zaburzenia jakościowe wyrażone przez przynajmniej dwa z następujących punktów:

- a) znaczne zaburzenia w zachowaniach niewerbalnych (konтакты wzrokowym, mimice, postawie ciała i gestach ważnych w kontaktach społecznych),
- b) nieumiejętność odpowiedniego dla danego poziomu rozwoju nawiązywania kontaktu z rówieśnikami,
- c) brak spontanicznego dążenia do udziału w zabawie, brak zainteresowań i chęci współdziałania z innymi ludźmi (np. niezwracanie uwagi innych na obiekty swego zainteresowania przez ich wskazywanie, przynoszenie),

²³ M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, C.D. Webster, *Autyzm*, Warszawa 1992.

²⁴ U. Frith, *Autyzm*, „Świat Nauki”, sierpień 1993.

²⁵ Skrót ten powstał od słów: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition).

²⁶ J. Kruk-Lasocka, *Autyzm czy nie autyzm*, Wrocław 1999, s. 99-100.

d) brak świadomości fizycznej obecności lub uczuć innych ludzi.

2. Zaburzenia jakościowe w komunikacji wyrażone przez co najmniej jeden z poniższych punktów:

- a) opóźniony lub całkowity brak rozwoju mowy (przy braku prób i kompensacji przez alternatywne sposoby komunikacji – mimika, gesty),
 - b) u osób z doskonale rozwiniętą mową występuje brak umiejętności inicjowania i kontynuowania rozmowy,
 - c) język jest często charakterystyczny tylko dla danej osoby lub mowa jest używana w sposób stereotypowy, powtarzający się,
 - d) brak różnorodnych, odpowiednich dla danego poziomu rozwoju, spontanicznych zabaw grupowych i zabaw naśladowczych różne czynności.
3. Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe modele zachowania, zainteresowań i aktywności wyrażone przez przynajmniej jeden z poniższych punktów:
- a) powtarzanie zachowań według jednego lub więcej stereotypowych i ograniczonych wzorców, które są nieprawidłowe w swej sile albo zakresie,
 - b) najwyraźniej sztywne trzymanie się niefunkcyjnych procedur lub rytuałów,
 - c) stereotypowe i powtarzające się manieryzmy ruchowe (np. trzepotanie lub machanie rękami albo palcami czy ruchy całego ciała),
 - d) uporczywe zainteresowanie niektórymi przedmiotami.

B. Opóźnienia lub nieprawidłowości w funkcjonowaniu w przynajmniej jednym z poniższych obszarów – od początku życia do trzech lat.

1. Interakcje społeczne.
2. Mowa służąca komunikowaniu się.
3. Symboliczne lub wymyślone zabawy, gry.

C. Powyższe zaburzenia nie są lepiej wyjaśnione przez inne zaburzenia.

Zaburzenia autystyczne współwystępują w około 75% z upośledzeniem umysłowym (rozumiانym jako I. I. poniżej

70 punktów) i zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym²⁷.

PODSUMOWANIE

Korzyści dla osób pełnosprawnych w klasie integracyjnej wydają się oczywiste; praca w mniejszym zespole, opieka wysoko wykwalifikowanych nauczycieli, możliwość kształtowania zdolności empatycznych. Dla osób integrowanych ten proces będzie korzystny tylko wtedy, gdy nauczyciel zada sobie trud organizowania sytuacji podnoszących samoocenę uczniów. Trzeba jednak odpowiedzieć na pytanie, czy dana szkoła dysponuje kadrami, która zapewni tym uczniom dobrą jakość nauczania i wychowania. Samo bowiem przebywanie wśród zdrowych rówieśników nie sprawi, że osoba niepełnosprawna rozwinie swój potencjał poznawczy i będzie przygotowana do następnych szczebli kształcenia. Trzeba także pamiętać o tym, że w klasie integracyjnej jest 5 osób o różnych potrzebach, różnych możliwościach, z różną niepełnosprawnością. Pogodzenie ich potrzeb i oczekiwań bywa trudne. Jest bardzo ważne, by dobrze poznać wszystkich uczniów w klasie, by móc optymalnie rozwijać ich zdolności.

BIBLIOGRAFIA

- M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, w: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, (red.) G. Farbain, S. Farbain, Warszawa 2000.
- E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999.
- E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

²⁷ E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000.

- Biuletyn Informacji Publicznej Miasta Krakowa, www.bip.krakow.pl
- A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wroźkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, Warszawa 1988.
- U. Frith, *Autyzm, „Świat Nauki”*, sierpień 1993.
- [gov.pl/http://www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc_dziecku.php](http://www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc_dziecku.php)
- A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: *Pedagogika rewalidacyjna*, (red.) A. Hulek, Warszawa 1988.
- M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, C.D. Webster, *Autyzm*, Warszawa 1992.
- R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989.
- S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa–Poznań 198.
- J. Kruk–Lasocka, *Autyzm czy nie autyzm*, Wrocław 1999.
- MEN o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Warszawa, sierpień 2001.
- A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- W. Pilecka, *Psychologiczna charakterystyka dzieci niepełnosprawnych*, w: *Podstawy psychologii*, (red.) W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 1998.
- Pilecka W., *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, w: W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Kraków 1996.
- E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000.
- P. Randall, J. Parker, *Autyzm, jak pomóc rodzinie*, Gdańsk 2002.
- H. Spionek i Z. Włodarski, *Zaburzenia rozwoju*, w: *Psychologia rozwoju i dzieci i młodzieży*, (red.) M. Żebrowska, Warszawa 1977.
- W. Waclaw, U. Aldenrud, S. Ilstedt, *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Katowice 2000.
- R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.