

---

Anna Sawczuk, Daniel Sawczuk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

## **Kształtowanie postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z zespołem Aspergera i innymi pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu**

W dzisiejszych czasach do szkół publicznych coraz częściej trafiają uczniowie, których problemem jest pewien rodzaj „ukrytej niepełnosprawności społecznej”. Osoby te często cierpią na zespół Aspergera (ZA) lub inne pokrewne zaburzenia ze spektrum autyzmu, co objawia się m.in. ich trudnościami w komunikacji niewerbalnej i interakcjach społecznych. Wśród wspomnianych deficytów znajdują się też ich mocne strony, takie jak wysoki iloraz inteligencji i bardzo dobra pamięć. Pojawia się więc pytanie, w jakim stopniu nauczyciele, którzy na co dzień pracują z takimi osobami, są świadomi istoty i skali problemu. W obliczu nielicznych przypadków dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami nauczyciele postawieni są w trudnej sytuacji, gdyż obserwując nietypowe zachowanie i rozumowanie ucznia, intuicyjnie muszą stawić czoła problemowi pozbawieni odpowiedniej wiedzy na temat danego zaburzenia. Celem niniejszej pracy jest więc wspomaganie kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z ZA i pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Na początku ukazano skalę zjawiska i scharakteryzowano omawiane zaburzenia, akcentując potencjał ludzi cierpiących na daną przypadłość. Następnie zdefiniowano pojęcie „postawy społecznej” i odniesiono je do kontekstu kontaktów z osobą zaburzoną w społeczności szkolnej. Zaprezentowano również pewne sposoby wspierania tego typu uczniów w procesie nauczania języka obcego oraz przedstawiono wybrane obszary problemów i metody ich rozwiązywania. Artykuł zamyka analiza przeprowadzonych badań dotyczących poziomu wiedzy absolwentów neofilologii na temat autyzmu oraz stopnia ich przygotowania do pracy z uczniem zaburzonym w szkole ogólnodostępnej.

### **1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

W dzisiejszych czasach do szkół publicznych coraz częściej trafiają uczniowie z opiniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Według raportu z monitoringu *Prawa do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* wynika, że w 2010 roku dzieci z takimi opiniami w badanych szkołach było średnio ok. 15% (Ciechanowski i in., 2010: 26). Z uwagi na swoją niepełnosprawność, niedobory rozwojowe i różnego rodzaju zaburzenia mają one zapewnione ustawowo pewnego rodzaju przywileje wspomagające ich w procesie nauczania, tak by wymagania edukacyjne były dostosowane do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia.

Z wyżej wymienionego raportu wynika niestety, że przepisy prawa oświatowego dotyczące dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie są właściwie przestrzegane.

Jednym z zarzutów jest to, iż nauczyciele nie są przygotowani do pracy z klasą, w której są dzieci na różnych poziomach. Powszechna praktyka obniżania wymagań wobec ucznia dysfunkcyjnego często koliduje z jednakowymi wymaganiami egzaminacyjnymi, stawiając danego ucznia w gorszej sytuacji, gdyż ma on mniejsze szanse na dobry wynik egzaminu. Kolejny problem to zbyt częste zjawisko odsyłania uczniów zaburzonych na nauczanie indywidualne, co powoduje ich społeczną izolację (por. tamże 25-43). Jak twierdzą Godwin Emmons i McKendry Anderson (2007: 90), edukacja specjalna nie polega na tworzeniu specjalnych grup złożonych z dzieci zaburzonych, które realizują całkowicie odrębny plan zajęć pod opieką jednego nauczyciela. Jest to raczej dostarczanie uczniowi pomocy potrzebnej do pełnego uczestnictwa w edukacji z wykorzystaniem zróżnicowanych strategii nauczania, organizacji i prowadzenia zajęć przy współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców w atmosferze tolerancji i akceptacji.

## **2. Spektrum autyzmu – skala zjawiska**

Wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się dzieci z zaburzeniami z szeroko pojętego spektrum autyzmu, obejmującego m.in. zespół Aspergera (ZA). Jest to wyjątkowa grupa dzieci, gdyż to właśnie im towarzyszy złożona ilość dysfunkcji, przez co stanowią one szczególne wyzwanie dla każdego nauczyciela. Według szacunków warszawskiej Fundacji Synapsis w Polsce osób tych może być co najmniej 30 000 ze wskazaniem na dużo więcej. Fundacja utrzymuje również, iż do przeciętnej polskiej szkoły uczęszcza nawet kilkunastu uczniów z ZA (Skala). Przykładowo w 2010 roku ponad 90% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym ze spektrum autyzmu) uczyło się w klasach ogólnodostępnych (Ciechanowski i in., 2010: 46). Warto tu podkreślić, że wspólna edukacja dzieci zaburzonych z dziećmi zdrowymi nie musi się odbywać kosztem tych ostatnich. Faktem jest, iż wiele ze sposobów działania nauczyciela i jego podejścia do problemu można z powodzeniem stosować do wszystkich uczniów, co w konsekwencji może oznaczać mniej lub bardziej wymierne korzyści dla całej klasy.

## **3. Kształtowanie postaw społecznych wobec uczniów z zaburzeniami rozwojowymi**

Autorzy pracy zainteresowani są wspomaganiami kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec uczniów z zespołem Aspergera i pokrewnymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu w odniesieniu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Postawa społeczna według Skarbka (2003: 81) to względnie trwała dyspozycja danej osoby do reagowania w określony sposób na tzw. przedmiot postawy, którym mogą być inne osoby, całe grupy osób, pewne wydarzenia, sytuacje duchowe czy też materialne wartości.

Skarbek (por. tamże: 82) wyróżnia trzy składowe komponenty postawy, które mogą się wzajemnie przenikać, uzupełniać i być w różnych proporcjach: element poznawczo-oceniający, element emocjonalny i element behawioralny. Na pierwszy z nich składa się nasza wiedza na dany temat. Zazwyczaj jest to wiedza teoretyczna bez potwierdzenia w doświadczeniu. Jest ona niezbędna do zajęcia swego subiektywnego stanowiska wobec przedmiotu podstawy. Drugi z elementów – emocjonalny – określa kierunek po-

stawy. Nasze względnie stałe uczucia i upodobania, pozytywne lub negatywne uprzedzenia są sterowane emocjami, które z kolei mobilizują nas do zdobycia jakiegoś celu, lub też powodują zniechęcenie. Ostatni z elementów – behawioralny – to niejako redefiniowanie postawy pod wpływem jakiegoś życiowego doświadczenia często związanego z przedmiotem postawy.

Autorzy pracy utrzymują, iż kształtowanie emocjonalnego elementu postawy w relacjach nauczyciel – uczeń zaburzony rozwojowo może być odpowiednio wzmocnione przez zapewnienie adekwatnej wiedzy potencjalnym nauczycielom na temat omawianych w tym artykule zaburzeń ze spektrum autyzmu. Niewątpliwie ukierunkowanie treści programowych studiów wyższych na kształtowanie solidnych fundamentów postawy u potencjalnych nauczycieli pozwoli liczyć uczniom zaburzonym na adekwatne wsparcie. Element behawioralny, czyli potencjalne doświadczenie pracy z uczniem zaburzonym ostatecznie uwarunkuje zajęcie danej postawy przez danego nauczyciela wobec zaburzonego ucznia.

#### 4. Spektrum autyzmu – podtypy i charakterystyka zaburzeń

By odpowiednio przygotować się do pracy z uczniem z zespołem Aspergera lub innym zaburzeniem ze spektrum autyzmu należy zrozumieć, jak złożony jest to problem. Według najbardziej znanych kryteriów diagnostycznych DSM (klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychiatrycznego) i ICD (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób Światowej Organizacji Zdrowia) zaburzenia ze spektrum autyzmu są to całościowe zaburzenia rozwojowe. Oznacza to, że u dotkniętych nimi dzieci obserwuje się objawy nieprawidłowego funkcjonowania we wszystkich obszarach rozwoju. Spektrum autyzmu obejmuje kilka podtypów. Są to autyzm, zespół Aspergera, PDD-NOS (głębokie zaburzenia rozwoju niespecyficzne), zespół Retta i dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (Błeszyński, 2011: 56). Niektóre kraje rozszerzyły spektrum autystyczne na kolejne zaburzenia, nie ujęte w powyższych klasyfikacjach tj. autyzm wysokofunkcyjny, niewerbalne trudności w nauce, językowe zaburzenia semantyczno-pragmatyczne, hiperleksja, niektóre aspekty ADHD (Kutscher, 2007: 112).

Wielu ekspertów zajmujących się dziedziną zaburzeń rozwojowych ma podzielone zdanie co do granic poszczególnych zaburzeń. Znakomita większość zgadza się jednak, że należą one do jednej rodziny zaburzeń i charakteryzują się podobnymi symptomami, zaś to, co je różnicuje, to ilość współwystępujących symptomów i stopień ich nasilenia. Jak przypomina Pisula (2005: 12), **autyzm wczesnodziecięcy** został po raz pierwszy opisany przez austriackiego psychiatrę Leo Kanner'a w 1943 roku. Natomiast pojęcie **spektrum autyzmu** jako szeregu jednostek chorobowych charakteryzujących się triadą upośledzeń zostało wprowadzone w 1979 przez amerykańskie badaczki Lornę Wing i Judith Gould, które uznały, że zaburzenia ze spektrum autyzmu przede wszystkim charakteryzują się trudnościami w naprzemiennych interakcjach społecznych, werbalnym i niewerbalnym komunikowaniu się oraz sztywnością w zachowaniu, zainteresowaniach i wzorcach aktywności.

Oś zaburzeń autystycznych obejmuje dzieci silnie zaburzone np. z głębokim upośledzeniem, poniżej 20 pkt. IQ Wechslera, jak i dzieci zaburzone w dużo mniejszym stopniu. Wśród tych ostatnich będą m.in. osoby z zespołem Aspergera, wysokofunkcyjno-

nującym autyzmem, czy też głębokimi zaburzeniami rozwoju niespecyficznymi. Oscylują one wokół normy intelektualnej (od 90 do 109 pkt. IQ), a nawet poza nią wykraczają (por. Błeszyński, 2010: 167) przez co mają duże szanse sprostania wymogom edukacyjnym pod warunkiem, że zostaną im stworzone odpowiednie warunki do nauki.

## **5. Zespół Aspergera – charakterystyka**

Autorzy niniejszego artykułu przyjrzą się bliżej grupie uczniów z **zespołem Aspergera**, gdyż z omawianych wyżej lżejszych form autyzmu statystycznie istnieje największe prawdopodobieństwo pracy z tego typu dzieckiem w klasie. Jak podaje Jagielska (2009: 10), zaburzenie to zostało opisane po raz pierwszy w 1944 roku przez Hansa Aspergera – psychiatrę z Wiednia, który nazwał je „psychopatią autystyczną” okresu dzieciństwa. Obserwowane przez niego dzieci przejawiały trudności w integracji społecznej, miały tendencję do izolowania się oraz stereotypowych zachowań. Ponadto wykazywały opór wobec zmian, cechowała ich nieudolność komunikacji, a także specyficzne pasje i zdolności. Według przytaczanych przez Błeszyńskiego (2010: 168) ogólnych kryteriów diagnostycznych Gillbergów, osoby z ZA charakteryzuje niedostosowanie społeczne, wąski zakres zainteresowań, schematyzm, zaburzenie mowy i języka, zaburzenie w komunikacji niewerbalnej oraz niezgrabność ruchowa.

Pisuła (2000: 26) powołując się na Aspergera oraz Klina i Volkmara dodaje, że aspergerowcy mimo swoich faktycznych deficytów w funkcjonowaniu społecznym i komunikacji szczególnie niewerbalnej posiadają często wyższy poziom inteligencji niż przeciętna i mają lepsze rokowania niż osoby z autyzmem wczesnodziecięcym. Wśród mocnych stron aspergerowców należy również zaakcentować ich bardzo dobrą pamięć, szczególne zainteresowania oraz niezwykle umiejętności (Attwood, 2006: 103). Obecnie uważa się, że tak znane osoby jak Einstein czy Newton miały zaburzenia tego typu (Stefańska-Klar, 2003).

### **5.1 Zespół Aspergera – mocne strony w nauce języków obcych**

Warto więc przyjrzeć się predyspozycjom aspergerowców do nauki języków obcych. Jak podaje Notbohm (2009: 80), wysokie IQ osób z zespołem Aspergera predysponuje je do analitycznego myślenia, co będzie przydatne przy nauce zasad gramatycznych. Ich dobra pamięć natomiast zapewni im łatwość w przyswajaniu nowego słownictwa. Attwood (2007: 226) utrzymuje, że czasami aspergerowiec może mieć naturalny talent i zainteresowanie językiem obcym. Osoba taka może nabyć umiejętność używania języka obcego do takiego stopnia, że nie tylko nie będą słyszalne błędy w wymowie, ale nawet możliwe jest nabycie natywnego akcentu. Taka zdolność daje możliwość posiadania wyuczonego zawodu, a może nawet prowadzić do udanej kariery zawodowej, jaką jest np. zawód tłumacza.

### **5.2 Sukces i motywacja ucznia z zespołem Aspergera**

By umiejętnie podkreślać mocne strony ucznia z ZA, należy zrozumieć, czym jest dla niego motywacja i co oznacza pojęcie sukcesu według dziecka zaburzonego. Uczeń taki ma tendencję do zaniżania własnych umiejętności (Święcicka, 2000: 37) i nie postrzega tego, co robi, za osiągnięcie, a jedynie jako wykonanie poleconego zadania (Seach i in., 2006: 31).

Brak spontanicznej radości z osiągniętego sukcesu sprawia, że nauczyciel staje przed trudnym zadaniem pokazania uczniowi korzyści z wykonanego poprawnie zadania. Chodzi tu oczywiście nie o korzyści materialne, ale o swoisty system nagród, których forma zależna jest od poszczególnych dzieci. Nauczyciel powinien stosować tzw. pozytywną motywację, eksponując talenty ucznia na tle klasy. Np. dla ucznia z natywną wymową nagrodą może być przeczytanie na głos fragmentu tekstu, podczas gdy uczeń ze zdolnościami analitycznymi i dobrą pamięcią do słówek chętnie wykona ćwiczenia gramatyczno-leksykalne. Nagrodą może być również ulubione ćwiczenie językowe lub dodatkowe zadanie odpowiadające zainteresowaniom ucznia (Kutscher, 2007: 145).

Biorąc pod uwagę labilność emocjonalną dziecka zaburzonego Świącicka sugeruje ciągle wzmacnianie jego pozytywnego działania, a przez to podnoszenie jego samooceny (Świącicka, 2012: 40). Ale, co podkreśla Kutscher (2007: 145), należy znaleźć równowagę między pochwałami a konstruktywną krytyką i motywować go przez odnośnienie się do jego intelektualnej próżności.

### 5.3 Niedostosowanie społeczne

Pozytywna motywacja może jednak nie wystarczyć. Nauczyciele muszą pokierować swoją pracą w sposób umożliwiający zniwelowanie deficytów ucznia. Jagielska zauważa, że dzieci z ZA lub innym zaburzeniem ze spektrum autyzmu mają widoczne problemy w nawiązywaniu i podtrzymaniu wszelkich kontaktów międzyludzkich, co może doprowadzić do ich wykluczenia ze społeczeństwa szkolnego, a w przyszłości nawet zawodowego. Brak potrzeby wspólnej zabawy z innymi, nieumiejętna komunikacja z rówieśnikami i słaba integracja zachowań społecznych sprawiają, że takie dziecko może mieć problem, by stać się pełnoprawnym członkiem wszelkich społeczności. Jagielska (2009: 28) nazywa to problemami z teorią umysłu, a brak empatii dzieci zaburzonych wobec innych osób pewnym rodzajem ślepoty społecznej. Należy więc rozważyć, jak można im pomóc na lekcji języka obcego.

Sugerowane są wszelkie próby uspołeczniania uczniów z ZA poprzez pracę w parach lub małych grupach, w których funkcjonowanie będzie jasno określone przez nauczyciela. Bryńska (2009: 58) twierdzi, że spora część uczniów z ZA czuje silną potrzebę mówienia prawdy, co można wykorzystać w klasie przydzielając im rolę tzw. grupowego policjanta, który ma za zadanie kontrolować przestrzeganie zasad przez grupę, bądź też notować wszelkie popełnione błędy przez innych uczniów. Winter (2006: 30) podkreśla, że ważne jest również to by z uczniem pracowała osoba, która będzie dla niego wsparciem. Może to być tzw. „kumpel do pomocy”, który będzie pełnił rolę suflera podpowiadając do ucha co w danej sytuacji można powiedzieć.

Dodatkowo ciekawym ćwiczeniem również językowym mogą być komiksowe historyjki społeczne, które obrazują wiele sytuacji życiowych i pomagają uczniowi z ZA zrozumieć wiele zachowań społecznych (Błęszyński, 2010: 175). Attwood (2007: 227) proponuje również użycie nagrań, filmów, pokazów i scenek w celu wyjaśnienia czasem ukrytych intencji rozmówców. Seach i in. (2006: 43) wyjaśniają, iż odgrywanie scenek i dialogów może wzbudzić potrzebę interakcji z innymi. I nawet jeśli uczniowie z ZA czują się zagubieni z powodu braku pomysłów na przeprowadzenie rozmowy z rówieśnikiem, to korzystając ze swoich umiejętności czytania na głos, mogą przynajmniej odczytywać swoją rolę z gotowego dialogu, co pozwoli na jakąkolwiek interakcję w parze.

Kolejnym pomysłem może być zaangażowanie ucznia w działalność pozalekcyjną np. koło anglistów, w którym uczeń może rozwijać swoje zainteresowania i wzmacniać swoją pozycję w grupie (Winter, 2006: 28).

#### **5.4 Wąski zakres zainteresowań**

Uczniowie z ZA często mają wąski i całkowicie ich pochłaniający krąg zainteresowań. Żyją pewnymi tematami ciągle do nich powracając i często ignorują wszystko to, co nie dotyczy bezpośrednio interesującego ich tematu (por. Błeszyński, 2010: 168). Warto się więc zastanowić, jak wykorzystać istniejące już zainteresowania, a czasem nawet obsesje ucznia. Na pewno należy uwzględnić ulubione przez nich tematy w sylabusie, co pozwoli na sprawdzenie się ucznia w prezentacji lub referacie na wybrany temat. Dzięki dogłębnej i rzetelnej analizie tematu, zapewne zaimponują rówieśnikom wzmacniając swoją pozycję w klasie (por. Winter, 2006: 17).

Święcicka (2012: 32) przypomina jednak, że oddając się swoim pasjom, uczniowie z ZA często zaniedbują obowiązki szkolne. Bywają też monotematyczni i nie zważają na zainteresowania innych. Dlatego też zgłębianie wybranego tematu na lekcji powinno być traktowane jako nagroda i przywilej.

#### **5.5 Schematyzm**

Kolejną sferą charakterystyczną dla uczniów z ZA jest schematyzm, który może objawiać się w narzucaniu sobie i innym pewnych wzorców zachowań i myślenia (Błeszyński, 2010: 168). Uczeń zaburzony działa często niestandardowo, gdyż wszelkie zachowania warunkowane są jego własnymi logicznymi zasadami, a świat, jaki widzi, jest czarno-biały. Co więcej, może się zdarzyć, że uczeń z ZA zmusza innych do przestrzegania narzuconych przez siebie zasad, co może się spotkać z opozycją innych uczniów, a nawet doprowadzić do konfliktu w klasie (Bryńska, 2009: 58).

Nie należy jednak burzyć ich schematów, gdyż tym samym pozbawi się ucznia pewnych ram, których potrzebuje, by funkcjonować w klasie. By go wspomóc, jak sugeruje Święcicka (2012: 31), nauczyciel powinien zachować stałość otoczenia, takie jak sala czy też miejsce w ławce. Wszelkie zmiany powodują stres i dezorientację, więc należy zawczasu informować ucznia o tych działaniach, które odbiegają od ustalonego wcześniej planu, np. nauczyciel na zastępstwie, nowy uczeń w klasie czy też nagła zmiana sali. Dodatkowo pomocne może być stworzenie planu zajęć z poszczególnymi etapami lekcji. Stałość na lekcji to także stałe strategie nauczania słownictwa czy też gramatyki, które uczeń rozumie i preferuje. Bo należy pamiętać, że rutyna i powtarzalność to dla ucznia z ZA gwarancja poczucia bezpieczeństwa.

#### **5.6 Zaburzenia mowy i języka**

Kolejna zaburzona sfera to sfera języka. Język uczniów z zespołem Aspergera jest pozornie doskonały i ekspresyjny, a w rzeczywistości dość specyficzny przez swoje brzmienie i pedantyczność. Często odbiera się takie osoby, szczególnie młodsze, jakby mówiły językiem zbyt formalnym na swoje potrzeby. Dodatkowo ich rozumienie języka ogranicza się do dosłownych znaczeń, gdyż błędnie interpretują oni znaczenia ukryte (Błeszyński, 2010: 168).

Pomoc nauczyciela w usprawnianiu wzajemnej komunikacji jest nieoceniona. Stąd demonstrowanie powinno zawsze towarzyszyć temu, co uczeń słyszy (Notbohm, 2009: 94). Polecenia powinny być krótkie i jednoznaczne, powtórzone przez nauczyciela lub samego ucznia (Winter, 2006: 20). Z powodu problemów z interpretacją znaczeń ukrytych nauczyciel powinien unikać sarkazmu, aluzji czy też wyszukanych metafor, gdyż rozumienie ich nie przychodzi uczniowi z ZA tak naturalnie, jak jego rówieśnikom (Borkowska, 2010: 29). Poza tym nauczyciel powinien zwracać uwagę ucznia na różnice między stylem formalnym i nieformalnym, gdyż uczniowie z ZA mają tendencję do ujednolicania stylu, co często prowadzi do nieadekwatnie użytych komentarzy (Borkowska, 2010: 31). Dlatego też wypada okazać im zrozumienie, nawet gdy zwrócą się do nauczyciela w sposób prostoliniowy i obcesowy.

By wspomóc tworzenie wypowiedzi pisemnej lub ustnej ucznia, sugerowane jest użycie wszelkiego rodzaju modeli i schematów wypowiedzi, które dadzą mu pewne bezpieczne ramy, tak pomocne w wyeliminowaniu potencjalnych błędów. Ponadto pomocne może okazać się przygotowanie konkretnych pytań, dzięki którym uczeń nie musi pokonywać trudności tworzenia informacji z niczego i ma na czym oprzeć swoją odpowiedź (Seach i in., 2006: 58). Należy tu pamiętać, że uczniowie z ZA nie nabywają umiejętności językowych naturalnie, ale uczą się ich krok po kroku zarówno w języku ojczystym, jak i obcym.

### **5.7 Zaburzenia w komunikacji niewerbalnej**

Kolejna zaburzona sfera dotyczy komunikacji niewerbalnej, której zarówno interpretacja, a także używanie przychodzi uczniowi z wielkim trudem. Uczniowie z ZA mają ograniczoną mimikę twarzy lub/i ograniczony język ciała, którym posługują się bardzo niezdarnie, a ich ekspresja jest często nieadekwatna do sytuacji (Błęszyński, 2010: 169).

Dlatego niezwykle ważne jest ciągle uczenie rozumienia i używania mowy ciała poprzez analizę zaobserwowanych sygnałów. Rola nauczyciela to rola przewodnika, który zwraca uwagę ucznia z ZA na okazywane emocje i zachowania innych, tłumaczy intencje innych osób i pokazuje jak wiele można przekazać bez pomocy słów (Attwood, 2007: 143). Pomocne tu będą już wcześniej wspomniane nagrania filmów i scenek oraz ich dogłębna analiza z pomocą nauczyciela.

### **5.8 Niezdarność ruchowa**

Ostatnią sferą deficytów ucznia jest sfera fizyczna, która przejawia się swoistą niezdarnością ruchową. Jest to efekt uboczny nieprawidłowego funkcjonowania umysłu dziecka i dezintegracji obu półkul mózgowych (Kutscher, Glick, 2007: 164). Na lekcji języka może się to objawić problemami motorycznymi, poczynając od problemów z motoryką dużą np. utrzymaniem równowagi na krześle, a kończąc na motoryce małej, czyli np. problemami z pisaniem odręcznym.

W tym przypadku nauczyciel może ułatwić funkcjonowanie ucznia w klasie przygotowując gotowe materiały z najważniejszymi informacjami z lekcji. Przepisywanie z tablicy może być nie tylko czasochłonne, ale również frustrujące dla samego ucznia, który zazwyczaj pisze bardzo niewyraźnie. Należałoby więc pozwolić na korzystanie z zastępczych metod robienia notatek np. za pomocą laptopa lub dyktafonu (Winter, 2006: 18), bądź też oferować uczniowi szablon tekstu z lukami do uzupełnienia.

Jeśli chodzi o motorykę dużą, to uczeń może mieć trudności z wykonywaniem pewnych ćwiczeń wymagających użycia gestów i ruchów. Przykładem może być piosenka często wykorzystywana na lekcjach języka angielskiego: „Head and shoulders, knees and toes.” Na wypadek problemów ćwiczenia tego typu należałoby ograniczyć bądź też nie wymagać od ucznia ich perfekcyjnego wykonania.

### **5.9 Zaburzenia sensoryczne**

Borkowska (2010: 42) powołując się na Attwooda podkreśla, że nawet ok. 40% autystycznych dzieci cechują zaburzenia integracji sensorycznej, czyli pewnej nadwrażliwości w sferze ludzkich zmysłów: słuchu, wzroku, węchu, dotyku i smaku. Zaburzenia te mogą powodować wiele niepożądanych zachowań takich jak złość, gniew, a nawet agresja (Godwin Emmons, McKendry Anderson, 2007: 37).

Aby uniknąć zachowań problematycznych na lekcji, nauczyciel w miarę możliwości powinien ograniczać nadmiar bodźców. Nadmierny hałas, zbyt intensywne kolory i zapachy mogą powodować nawet ból fizyczny u ucznia zaburzonego, dlatego np. należy ograniczyć ilość gazetek i plakatów w zasięgu wzroku ucznia (tamże: 145). W trakcie lekcji nauczyciel powinien różnicować formy pracy w klasie, pamiętając, że po hałaśliwym czasie pracy w grupach praca samodzielna może być wytchnieniem. Poza tym pozytywna atmosfera na zajęciach, akceptacja i szacunek wobec zachowań ucznia, jak również stawianie jasnych zasad z wszelkimi konsekwencjami ich nieprzestrzegania z pewnością stworzą takiemu uczniowi bezpieczne środowisko nauki (Borkowska, 2010: 61).

### **5.10 Zespół Aspergera – podsumowanie**

Biorąc pod uwagę wszystkie wspomniane cechy ucznia zaburzonego i oparte na nich wskazówki dla nauczycieli, należy pamiętać, że zrozumienie natury ZA jest niezbędne, by pomóc takiemu dziecku w trakcie nauki. Większa świadomość problemu i implikacji, jakie ze sobą niesie, wpłynie na odpowiednie podejście nauczyciela do ucznia zaburzonego. To nauczyciele poprzez kształtowanie nie tylko swoich postaw społecznych, ale i postaw społecznych innych mogą znacząco wpłynąć na powodzenie dziecka zaburzonego w klasie.

Należy pamiętać, że wiele osób może posiadać tylko niektóre symptomy ZA, nie są zdiagnozowani, ale statystycznie występują w naszym społeczeństwie. Autorzy mają nadzieję, że zwiększy się świadomość problemu, którego poszerzająca się skala ma istotny wpływ na edukację nie tylko dzieci o tego typu specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale i tych, których często sprzeczne zachowania czyniło niezrozumianymi outsiderami w procesie nauczania. Jak twierdzi Stein-Szała, pedagodzy powinni być wyczuleni na pierwsze symptomy zaburzeń za spektrum autyzmu u dzieci zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Właściwa ocena objawów oraz pokierowanie dziecka do odpowiedniej placówki diagnostycznej pomoże w jego sprawnym zdiagnozowaniu i, co za tym idzie, szybkim rozpoczęciu terapii wspomagającej.

Na bazie podanych źródeł autorzy pracy stworzyli prezentację multimedialną, która może posłużyć za podstawę do konspektu lekcji dotyczącej kształtowania odpowiednich postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec ucznia z zabu-



rzeniami ze spektrum autyzmu. W pierwszej kolejności należało jednak przeprowadzić badania i ocenić, czy istnieje zapotrzebowanie wśród studentów neofilologii na zajęcia traktujące o wspomnianej problematyce.

## 6. Badanie ankietowe

Dzięki badaniu możliwa jest prognostyka i ocena potencjalnych postaw społecznych absolwentów studiów neofilologicznych wobec ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Analiza wyników tych krótkich badań ilościowych ma przyczynić się do wypracowania modelu wspomagania kształtowania adekwatnych postaw społecznych przyszłych nauczycieli wobec wspomnianych uczniów.

### 6.1 Cele badania i pytania badawcze

Autorzy postawili sobie trzy cele główne badań, czemu służą trzy grupy pytań w ankiecie. Podstawowym celem badań było (1) *sprawdzenie poziomu świadomości i wiedzy absolwentów studiów neofilologicznych na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych*, czemu służyły pierwsze dwa pytania ankiety. Przy czym **pytanie 2** miało pomóc w weryfikacji samooceny wiedzy studentów udzielających odpowiedzi na **pytanie 1**. Istotą badania była również (2) *analiza korelacji między treściami programowymi a ewentualnym pogłębianiem wiedzy teoretycznej i praktycznej studentów neofilologii na temat autyzmu i metod pracy z uczniem zaburzonym*, czemu służyły **pytania 3 i 4**. Ostatnią interesującą autorów pracą kwestią było (3) *określenie stopnia gotowości studentów neofilologii do uczestnictwa w zajęciach poświęconych pracy z zaburzonym uczniem w trakcie studiów i po ich zakończeniu (pytania 5 i 6)*. Odpowiedzi na pytania miały pomóc zauważyć rysujące się tendencje wśród studentów i dać sygnał do wprowadzenia ewentualnych zmian w sylabusie.

W procesie konstruowania kwestionariusza autorzy pracy zainspirowali się pojęciem postawy Skarbka (2003: 81-82), omówionej szczegółowo w punkcie 3 artykułu, a zwłaszcza jej elementami składowymi. Wszystkie pytania ankiety służą analizie postaw społecznych absolwentów wobec ucznia zaburzonego. Pierwsze cztery pytania dotyczą komponentu poznawczo-oceniającego postawy, a kolejne dwa dotyczą sfery komponentu emocjonalnego. Nie uwzględniono pytań związanych z elementem behawioralnym postawy ze względu na znikome doświadczenie zawodowe świeżo upieczonych absolwentów neofilologii.

### 6.2 Narzędzie badań i przebieg badania

Absolwenci otrzymali ankietę zawierającą sześć pytań przedstawionych poniżej (pełny tekst ankiety podany został w załączniku):

- Jaki jest Pani/Pana poziom wiedzy na temat autyzmu?
- Które z poniższych stwierdzeń dotyczących natury autyzmu i perspektyw ucznia autystycznego w szkole publicznej wydają się Pani/Panu zgodne z prawdą?
- W jaki sposób zdobył/a Pan/i swoją wiedzę na temat autyzmu?
- W jakim stopniu czuje się Pan/i przygotowany/a po ukończeniu studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi w szkole publicznej?

- Czy uważa Pan/i, że w ramach przygotowania do pracy nauczyciela powinno być więcej zajęć poświęconych pracy z uczniem zaburzoną rozwojowo?
- Czy starał/a/by się Pan/i zgłębić wiedzę o autyzmie w przypadku pracy z uczniem autystycznym?

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone na 42-osobowej grupie absolwentów studiów filologicznych I i II stopnia w okresie od czerwca do września 2012. Ankietowani to 27 kobiet i 15 mężczyzn w wieku od 22 do 28 lat. Autorów pracy interesowała grupa badawcza, którą stanowiły osoby wykwalifikowane do wykonywania zawodu nauczyciela od edukacji przedszkolnej po ponadgimnazjalną. Przeprowadzenie badania w grupie absolwentów pozwoliło na ocenę stopnia przygotowania potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem dysfunkcyjnym.

Część ankietowanych wypełniła kwestionariusz po zakończeniu trybu nauki w trakcie spotkań indywidualnych lub grupowych z autorami pracy na terenie Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej. Natomiast grupa absolwentów z lat ubiegłych została poproszona o wypełnienie i przesłanie ankiety drogą elektroniczną.

### 6.3 Prezentacja wyników badania

Tabele przedstawione poniżej prezentują ilość odpowiedzi absolwentów neofilologii na kolejne pytania ankiety. Każda z tabel odnosi się do uprzednio opisanych celów badawczych (zobacz punkt 6.1. artykułu) i przedstawia wyniki poszczególnych grup pytań.

**Tabela 1.** Sprawdzenie poziomu świadomości i wiedzy absolwentów studiów neofilologicznych na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych.

Pytania ankiety	1a	1b	1c	2a	2b	2c
Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania	21	21	---	---	14	28

**Tabela 2.** Analiza korelacji między treściami programowymi a ewentualnym pogłębianiem wiedzy teoretycznej i praktycznej studentów neofilologii na temat autyzmu i metod pracy z uczniem zaburzoną.

Pytania ankiety	3a	3b	3c	3d	3e. literatura	4a	4b	4c	4d	4e
Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania	25	4	3	35	2	---	2	10	17	13

**Tabela 3.** Określenie stopnia gotowości studentów neofilologii do uczestnictwa w zajęciach poświęconych pracy z zaburzoną uczniem w trakcie studiów i po ich zakończeniu.

Pytania ankiety	5a	5b	5c	6a	6b	6c
Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania	38	1	3	42	---	---

#### 6.4 Analiza i interpretacja

Na **pytanie 1** dotyczące poziomu wiedzy na temat autyzmu połowa ankietowanych odpowiedziała, że wie o istnieniu takiego zaburzenia, jego przyczynach i objawach. Jednocześnie druga połowa ankietowanych (21 osób) przyznała, że słyszała o istnieniu takiego zaburzenia, jednak nie wie, czym się ono charakteryzuje. Żadna osoba nie stwierdziła braku jakiegokolwiek wiedzy na temat autyzmu.

Kolejne odpowiedzi udzielone na **pytanie 2**, dotyczące natury autyzmu i różnych stopni jego zaawansowania, a także perspektyw edukacyjnych dzieci zaburzonych w szkole publicznej, wykazały przeważającą opinię absolwentów (28 ankietowanych), że uczniowie o mniejszym stopniu zaburzenia mają szansę sprostać wymogom edukacyjnym przy odpowiednim wsparciu nauczyciela. 14 ankietowanych stwierdziło jednak, że mimo wsparcia ze strony nauczyciela dzieci te nie będą w stanie sprostać nauce w szkole publicznej. Innymi słowy, co trzeci ankietowany uważa, że mniej zaburzony uczeń autystyczny nie ma żadnych szans powodzenia w edukacji publicznej. Niestety, to błędne przekonanie (por. Świąćicka, 2012: 8) potwierdza tylko wiarygodność odpowiedzi absolwentów na **pytanie 1**, w którym ankietowani szczerze przyznali się do niedoborów swojej wiedzy w tej materii. Można przypuszczać, że co trzeci ankietowany wykwalifikowany nauczyciel nie podjąłby nawet próby pracy z uczniem zaburzonym w placówce publicznej sugerując nauczanie indywidualne, co z kolei mogłoby mieć negatywne implikacje skazując danego ucznia na społeczną izolację (por. Ciechanowski i in., 2010: 26).

Źródła wiedzy na temat zaburzenia podane w ankiecie w **pytaniu 3** to przede wszystkim media (35 ankietowanych), edukacja szkolna (25 ankietowanych) oraz w mniejszym stopniu stowarzyszenia działające na rzecz dzieci z autyzmem (4 ankietowanych), rodzice dziecka autystycznego (3 ankietowanych) czy też literatura (2 ankietowanych). W związku z **pytaniem 4**, dotyczącym stopnia przygotowania absolwentów studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi, znaczna większość ankietowanych (30 osób) przyznała, że w niewielkim (17 osób), a nawet żadnym stopniu (13 osób) nie czuje się gotowa do takiej pracy, a jedynie 12 ankietowanych (w tym 10 osób w średnim, a 2 osoby w dużym stopniu) czuje się przygotowane do roli nauczyciela dziecka zaburzonego. Trudno zaakceptować fakt, iż szkoła ustępuje miejsca mediom w kampanii informacyjnej na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu i nieadekwatnie przygotowuje potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem zaburzonym w szkole publicznej.

Według informacji zawartych w odpowiedziach na **pytanie 5** przeważająca ilość ankietowanych (38 osób) uważa, że w ramach przygotowania do pracy z dzieckiem o takich potrzebach specjalnych powinno być więcej zajęć poświęconych tej tematyce; jedynie 4 ankietowanych uważa inaczej utrzymując, że nie ma to dla nich znaczenia (3 ankietowanych), bądź że takiej potrzeby w ogóle nie ma (1 osoba). Natomiast **pytanie 6** ankiety wraz z udzielonymi na nie odpowiedziami dowiodły, że wszyscy badani absolwenci wykazaliby się chęcią zgłębienia wiedzy na temat autyzmu w przypadku pracy z uczniem autystycznym. Zauważalna jest tendencja gotowości studentów do zgłębienia wiedzy na omawiany temat oraz poszerzenia warsztatu dydaktycznego o metody pracy z uczniem dysfunkcyjnym, zarówno w trakcie studiów jak i po ich ukończeniu. W świetle powyższych obserwacji autorzy utrzymują, iż należy wzbogacić treści programowe studiów wyższych o wspomnianą tematykę, by wspomóc potencjalnych nauczycieli w ich pracy zawodowej.

### 6.5 Wnioski z badania ankietowego

Prognozując na bazie wyników badania potencjalne postawy społeczne ankietowanych absolwentów neofilologii wobec ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu należy zauważyć, iż mogą one być zarówno negatywne jak i pozytywne. Te pierwsze mogą wynikać z ich niedoborów wiedzy o takich zaburzeniach, a więc słabo wykształconego elementu poznawczo-oceniającego postawy. Jak wskazują wyniki badań, przynajmniej w jednej trzeciej przypadków może to skutkować nieadekwatnym podejściem do zaburzonego ucznia w klasie. Te drugie, potencjalnie pozytywne postawy, mogą wystąpić dzięki wysokiej chęci i gotowości absolwentów do zgłębiania wiedzy teoretycznej i praktycznej w tej materii (element emocjonalny postawy). Zarysowująca się tendencja pragnienia zgłębienia tematu wydaje się budująca i choć nie gwarantuje sukcesu na polu pracy z uczniem dysfunkcyjnym, tym niemniej motywuje do podjęcia działań mających na celu wspomaganie kształtowania adekwatnych postaw społecznych studentów i nauczycieli języka obcego wobec tego typu ucznia.

Przygotowanie potencjalnych nauczycieli do pracy z uczniem ze spektrum autyzmu to w dużej mierze wiedza z zakresu dydaktyki języka obcego w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych tego typu, ale również merytoryczna wiedza na temat zaburzenia zdobywana podczas innych zajęć w trakcie studiów. Autorzy pracy pragną zwrócić uwagę, że przekazywanie informacji na temat autyzmu i zaburzeń pokrewnych może odbywać się podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego. Studenci mogą zaznajomić się z materiałami o omawianej tematyce ćwicząc umiejętność czytania i słuchania w języku obcym, a następnie uczestniczyć w dyskusji lub tworzyć pracę pisemną. Ponadto najbardziej zainteresowani mogą szerzej zająć się tematem w ramach spotkań Studenckich Kół Naukowych. Pozwoli im to zgłębić wiedzę na temat autyzmu, na bazie której będą uczyć się formowania własnych sądów i opinii co powinno tylko wzmocnić ich pozytywnie nacechowany komponent emocjonalny postawy (względnie stałe uczucia i nastawienie).

## 7. Podsumowanie

W świetle nowych wymogów ministerialnych dotyczących konstruowania programów nauczania w Polsce (Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego) należy zwrócić uwagę na odpowiednie dostosowanie materiału, sposobu przekazywania wiedzy i kształcenia studentów. Przy realizacji celów każdego przedmiotu akademickiego wymagane jest spełnienie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Stosując się do wspomnianych elementów w trakcie kształcenia potencjalnych nauczycieli języków obcych trzeba mieć na uwadze jak ogromna odpowiedzialność spoczywa na wykładowcach. Przyszli absolwenci powinni posiadać nie tylko wiedzę dydaktyczną, ale również umiejętności, by stosować ją w praktyce. Ponadto kompetencje społeczne nauczyciela to m.in. uwrażliwienie na indywidualne potrzeby i predyspozycje uczniów i wspieranie szczególnie tych z dysfunkcjami w przezwyciężaniu trudności w uczeniu się języka obcego.

Niewątpliwie uzupełnienie treści sylabusu o tematykę autyzmu i innych zaburzeń z jego spektrum, w szczególności zespołu Aspergera, sprawi, że wzrośnie świadomość studentów o naturze problemu. Ponadto konkretne wskazówki i zalecenia uzyskane w ra-

mach programu studiów to lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do współpracy z uczniem zaburzonym. Odpowiednie podejście do takiego ucznia i umiejętne stworzenie z nim relacji w trakcie procesu nauczania mogą usprawnić efektywne funkcjonowanie dzieci o mniejszym stopniu zaburzenia w szkole publicznej. Należy więc pamiętać, że aby odnieść sukces pedagogiczny, kształtowanie adekwatnych postaw potencjalnych nauczycieli języka obcego jest niezbędne do spełnienia społecznej roli nauczyciela zarówno jako dydaktyka, jak i wychowawcy.

### Załącznik

#### ANKIETA DLA ABSOLWENTÓW STUDIÓW FILOLOGICZNYCH I i II STOPNIA

(proszę zaznaczyć odpowiednią/e opcję/e przez podkreślenie)

Ankieta wypełniona:       Kobieta       Mężczyzna

Wiek ankietowanej/ankietowanego: .....

**1. Jaki jest Pani/Pana poziom wiedzy na temat autyzmu?** (zaznacz jedną z opcji)

- A. Wiem o istnieniu takiego zaburzenia, jego przyczynach i objawach
- B. Słyszałam/em o istnieniu takiej choroby, ale nie wiem czym się charakteryzuje
- C. Nie posiadam wiedzy na temat autyzmu

**ANKIETOWANA/NY, KTÓRA/Y WYBRAŁ/A OSTATNI WARIANT POWYŻSZEJ ODPOWIEDZI NIE ODPOWIADA NA PYTANIE 3 W ANKIECIE**

**2. Które z poniższych stwierdzeń dotyczących natury autyzmu i perspektyw ucznia autystycznego w szkole publicznej wydają się Pani/Panu zgodne z prawdą?**

(zaznacz jedną z opcji)

- A. Autyzm jest zaburzeniem o jednolitym nasileniu, a dziecko z zaburzeniami autystycznymi nie jest w stanie sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej bez względu na okazane wsparcie nauczyciela
- B. Istnieją różne stopnie zaawansowania autyzmu, tzw. spektrum autyzmu, ale nawet dzieci mniej zaburzone nie mają szans sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej bez względu na okazane im wsparcie nauczyciela
- C. Istnieją różne stopnie zaawansowania autyzmu, tzw. spektrum autyzmu, a dzieci mniej zaburzone mają szansę sprostać wymogom edukacyjnym w szkole publicznej przy adekwatnym wsparciu nauczyciela

**3. W jaki sposób zdobyła/zdobył Pani/Pan swoją wiedzę na temat autyzmu?**

(zaznacz dowolną ilość opcji)

- A. W trakcie edukacji szkolnej (okres nauki od szkoły podstawowej aż do studiów wyższych)
- B. Poprzez stowarzyszenia działające na rzecz dzieci z autyzmem
- C. Od rodziców dziecka autystycznego
- D. Poprzez media
- E. Inne, jakie: .....

**4. W jakim stopniu czuje się Pani/Pan przygotowana/ny po ukończeniu studiów filologicznych do pracy z uczniem z zaburzeniami autystycznymi w szkole publicznej?**  
(zaznacz jedną z opcji)

A. Bardzo dużym B. Dużym C. Średnim D. Niewielkim E. Żadnym

**5. Czy uważa Pani/Pan, że w ramach przygotowania do pracy nauczyciela powinno być więcej zajęć poświęconych pracy z uczniem zaburzonym rozwojowo?**  
(zaznacz jedną z opcji)

A. Tak B. Nie C. Nie wiem, jest mi to obojętne.

**6. Czy starałaby się Pani/Pan zgłębić wiedzę o autyzmie w przypadku pracy z uczniem autystycznym.**  
(zaznacz jedną z opcji)

A. Tak B. Nie C. Nie wiem

**DZIĘKUJĘ**

#### **Literatura**

- Attwood, T., 2007, *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Attwood, T., 2007, Zespół Aspergera i jego leczenie w: M.L. Kutcher (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa, s. 127-152.
- Attwood, T., 2006, *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Błęszyński, J.J., 2010, *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Błęszyński, J.J., 2011, *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie rozwoju*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Borkowska, A., 2010, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Bryńska, A., 2009, Zespół Aspergera – kryteria diagnostyczne, obraz kliniczny, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 51-61.
- Ciechanowski, J., Chmielewska, B., Czyż, E., Kołodziej, Z., 2010, *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Godwin Emmons, P., McKendry Anderson, L., 2007, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.
- Jagielska, G., 2009, Autyzm dziecięcy – rys historyczny, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 9-13.
- Jagielska, G., 2009, Etiologia zaburzeń autystycznych, w: S. Józwiak (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, s. 17-32.
- Kutcher, M.L., Glick, J., 2007, Zaburzenia integracji sensorycznej, w: M.L. Kutcher (red.), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa, s. 163-172.
- Kutcher, M.L., 2007, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.

- Notbohm, E., 2009, *10 rzeczy, o których chciałoby Ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Świat Książki, Warszawa.
- Pisula, E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa.
- Pisula, E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Seach, D., 2006, Lloyd M., Preston M., *Pomóż dziecku z... autyzmem*, Wydawnictwo LIBER, Warszawa.
- Skala, Fundacja Synapsis, <http://www.synapsis.waw.pl> (1 wrzesień 2012).
- Skarbek, W.W., 2003, *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Stefańska-Klar, R., 2003, Albert Einstein, Izaak Newton i Zespół Aspergera, w: *Psychologia i Rzeczywistość*, 2, <http://www.psycholog.alleluja.pl> (5 wrzesień, 2012).
- Stein-Szała, K., *Wiedza nauczycieli na temat autyzmu*, <http://www.pastyłka.pl> (10 wrzesień 2012).
- Święcicka, J., 2012, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Winter, M., 2006, *Zespół Aspergera: Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Fraszka Edukacyjna Warszawa.

(liczba znaków ze spacjami: 42910)