

Aneta Lew-Koralewicz

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Specjalnej

Integracja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach ich nauczycieli

Integration of children with autism spectrum disorder in the opinions of their teachers

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie problemu integracji dzieci z autyzmem na podstawie opinii ich nauczycieli. Badaniem objęto 60 nauczycieli przedszkoli i szkoły podstawowej pracujących z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w grupach integracyjnych oraz w edukacji włączającej. Wykorzystano dwa narzędzia badawcze – kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym oraz Skalę Zadovolnienia z Kształcenia Integracyjnego (ZKI-N) autorstwa G. Wiącka. Rezultaty badań ukazały, że nauczyciele są pozytywnie nastawieni do edukacji integracyjnej uczniów z autyzmem, ale uzależniają jej możliwość od poziomu funkcjonowania dziecka. Nauczyciele zauważają również trudności w procesie integracji społecznej dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu objętych edukacją integracyjną i włączającą.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, nauczyciele, integracja, inkluzja

Abstract: The purpose of this study is to present the problem of integration of children with Autism Spectrum Disorder from the viewpoint of their teachers. The input data bases on of the feedback collected from the group of 60 teachers of nursery and elementary schools, who are working with ASD children both in integration groups, as well as, in the inclusive education groups. As for the research methods, they involve a self compiled questionnaire and the Integrated Education Satisfaction Assessment Scale by G. Wiącek (the ZKI-N scale). The output data of the study proves that even though teachers display positive attitude towards working with ASD children, the cooperation with them relies to a considerable extent on their level of functioning. It has been also observed by the enquired teachers that despite the children being involved in the integration and inclusive education groups, they may face problems in the process of integration with the society.

Keywords: autism spectrum disorder, teachers, integration, inclusion

Wstęp

Integracja społeczna, rozumiana jako „pełne włączenie osoby niepełnosprawnej w społeczność osób pełnosprawnych” [Maciarz, 1999, s. 14], wymaga rozpoczęcia procesu włączania osób niepełnosprawnych w główny nurt życia społecznego od wczesnych lat ich życia. Podstawą integracji społecznej

osób z niepełnosprawnością jest edukacja integracyjna, która według Hulka, prekursora tej idei w Polsce, polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z dysfunkcjami do ogólnodostępnych szkół i placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości wzrastanie w środowisku zdrowych rówieśników [za: Bartóg, 2001].

Obecnie w poglądach autorów dominują dwa nurty – część badaczy przyjmuje, że wspólną edukacją powinny być objęte wszystkie osoby niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Inni autorzy twierdzą, że ze względu na specjalne potrzeby części osób niepełnosprawnych wspólne kształcenie nie jest możliwe [Twardowski, 2007]. Koncepcja pełnej integracji, zakładająca włączenie wszystkich dzieci niezależnie od rodzaju niepełnosprawności, wymagałaby głębokich reform systemu edukacji, gdyż obecny system szkolnictwa nie jest w stanie odpowiedzieć na złożone potrzeby osób niepełnosprawnych. Zwolennicy niepełnej integracji uzależniają włączenie osób niepełnosprawnych od stopnia przygotowania do procesu integracji, a także stopnia niepełnosprawności i zabezpieczenia pomocy ze strony odpowiednio przygotowanych specjalistów [Janiszewska-Nieścioruk, 1999].

Należy zauważyć, że podatność integracyjna uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności bywa bardzo zróżnicowana, gdyż dzieci te różnią się uwarunkowaniami osobowościowymi, poziomem umiejętności, a także otrzymywanym w środowisku rodzinnym wsparciem [Maciarz, 2007]. Odmienne potrzeby dzieci generują konieczność dostosowania sposobów realizacji idei integracji do uwarunkowań danego dziecka. Wielu autorów wskazuje na fakt, że edukacja integracyjna czy inkluzyjna nie zawsze jest optymalnym rozwiązaniem dla dzieci z niepełnosprawnością [Chrzanowska, 2015, Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2015], a źle zorganizowany system integracji może pogłębiać praktyki dyskryminacyjne i prowadzić do sytuacji przeciążenia ucznia [Gajdzica, 2011].

Biorąc pod uwagę organizację kształcenia dla osób niepełnosprawnych, uczniowie ci mogą kształcić się w trzech typach szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych. Kształcenie specjalne, realizowane w placówkach specjalnych lub w klasach specjalnych organizowanych w szkołach ogólnodostępnych, nie pozwala na pełną integrację uczniów, ale często jest odpowiedzią na ich złożone potrzeby. Kształcenie niesegregacyjne realizowane jest w formie edukacji w oddziałach integracyjnych lub w ramach edukacji inkluzyjnej. Mimo podobnych założeń dotyczących procesu integracji społecznej, obie formy różnią się pod względem organizacyjnym.

Edukacji w klasach integracyjnych odbywa się w specjalnie przygotowanych oddziałach i zakłada zmniejszenie liczby uczniów o typowym rozwoju

i wprowadzenie nauczyciela wspomagającego do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, których liczba powinna zamykać się w przedziale 3-5 osób.

Edukacja inkluzyjna realizowana jest w szkole najbliższej miejscu zamieszkania dziecka. Uczeń z niepełnosprawnością uczęszcza do ogólnodostępnej klasy bez konieczności wsparcia dodatkowego nauczyciela (wyjątek stanowią dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i sprzężeniami).

Samo umieszczenie dziecka z niepełnosprawnością w klasie, w ramach edukacji integracyjnej czy inkluzyjnej, nie gwarantuje jego integracji społecznej, gdyż „włączenia danej osoby dokonują sami członkowie grupy, a nie osoba z zewnątrz podejmująca działania w celu jej osiągnięcia” [Maciarz, 1999, s. 14]. O powodzeniu integracji decyduje szereg czynników, a barierami dla edukacji włączającej, poza samymi osobami z niepełnosprawnością, mogą być również społeczne postawy wobec osób niepełnosprawnych, a także uwarunkowania systemowe [Gołubiew, Krause, 2007, Chrzanowska, 2015]. Nieuwzględnienie tych aspektów przy doborze formy kształcenia często jest przyczyną porażek uczniów w niedostosowanych do ich potrzeb warunkach szkolnych.

Dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jako uczestnik procesu integracji

Proces integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku społecznym, ze względu na charakterystykę kliniczną tej jednostki diagnostycznej, jest bardzo skomplikowany. Osiowym objawem są zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym dzieci nim dotkniętych, co znacznie utrudnia ich włączenie w środowisko rówieśnicze i otoczenie społeczne. Podstawowe deficyty w społecznym funkcjonowaniu, do których możemy zaliczyć ograniczone możliwości tworzenia więzi społecznych, problemy w zrozumieniu tego, co myślą i czują inni, trudności inicjowania zabaw z dziećmi, preferowanie samotności, niezdolność do rozumienia treści humorystycznych [Thompson, 2013], znacznie ograniczają możliwość dzieci z autyzmem do budowania satysfakcjonujących relacji z otoczeniem społecznym. Poziom tych deficytów jest odmienny u poszczególnych osób, gdyż dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowią bardzo zróżnicowaną grupę zarówno pod względem poziomu rozwoju funkcji poznawczych i nasilenia objawów autystycznych, jak również pod względem rozwoju umiejętności społecznych. Opisywane zaburzenie stanowi pewne kontinuum, gdyż osoby autystyczne, poza osioowymi objawami, charakteryzują się odmiennym natężeniem zaburzeń w poszczególnych sferach [Pisula, 2005]. To zróżnicowanie znalazło potwierdzenie w klasyfikacji

DSM V, według której ze względu na niejednorodny patomechanizm, jak i obraz kliniczny, diagnozą obejmujemy całe spektrum zaburzeń autystycznych. Przyjmując kryterium stopnia nasilenia objawów, wyróżniono trzy poziomy, do których zaliczono osoby:

- wymagające bardzo znacznego wsparcia – to osoby o niskim poziomie funkcjonowania, które mają znacznie ograniczoną zdolność do werbalnego i niewerbalnego komunikowania się lub jej brak, a także ograniczone możliwości nawiązywania interakcji z otoczeniem społecznym, a objawy zaburzenia rzutują na wszystkie sfery funkcjonowania,
- wymagające znacznego wsparcia – to osoby o ograniczonych zdolnościach komunikacyjnych; charakteryzuje je zmniejszony poziom możliwości komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, a tym samym trudności w odpowiednim reagowaniu na próby kontaktu ze strony innych osób,
- wymagające wsparcia – podstawowe trudności tych osób dotyczą nawiązywania relacji społecznych i mogą wiązać się z mniejszym zainteresowaniem innymi ludźmi; są to osoby o rozwiniętej kompetencji językowej, u których występują zaburzenia w zakresie zdolności komunikacji, a także pewna sztywność zachowań [DSM V, 2013].

Tak duże zróżnicowanie grupy dzieci z autyzmem generuje konieczność przeprowadzenia precyzyjnej diagnozy funkcjonalnej, pozwalającej określić mocne i słabe strony dziecka, co ułatwi wybór odpowiedniej placówki oświatowej. Wśród czynników, które warunkują efektywność procesu integracji dzieci z autyzmem, de Boer [2009] wskazuje na:

- zdolności poznawcze,
- możliwości uczenia się,
- zdolność do nawiązywania interakcji społecznych,
- umiejętności zabawy adekwatnej do wieku,
- kompetencje komunikacyjne,
- umiejętności z zakresu samodzielności i samoobsługi,
- występowanie problemów w zachowaniu,
- poziom zachowań autostymulacyjnych,
- nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce.

Ocena specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwala na dobór najbardziej optymalnej dla dziecka formy kształcenia. Umieszczenie dziecka w warunkach nieodpowiadającym jego możliwościom adaptacyjnym często skutkuje zwiększeniem problemów ucznia i utrudnia funkcjonowanie podczas lekcji jego rówieśnikom [Lew-Koralewicz, 2017]. Czynnikiem nasilającym trudności dziecka w szkołach ogólnodostęp-

nych i integracyjnych może być, podkreślane przez badaczy [Jachimczak, Chrzanowska, 2015, Maciarz, 2007], słabe przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z autyzmem. Dotychczas klasy integracyjne, ze względu na obecność nauczyciela wspomagającego, stwarzały korzystniejsze warunki edukacji, ale od momentu wprowadzenia asystenta nauczyciela do oddziałów ogólnodostępnych, gdzie uczą się dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera [Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 r., Dz.U. 2015, poz. 1113 z późniejszymi zmianami – Dz.U. 2017, poz. 1578], znacznie polepszył się komfort pracy w tych klasach.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań było poznanie opinii nauczycieli na temat procesu integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Problem główny zawierał się więc w pytaniu: jakie są opinie nauczycieli dzieci z diagnozą autyzmu na temat ich integracji. W celu odpowiedzi na problem główny sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są przekonania nauczycieli placówek integracyjnych i ogólnodostępnych na temat edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów z autyzmem?
2. Jak nauczyciele oceniają proces integracji uczniów z autyzmem w środowisku rówieśniczym?
3. Jakie czynniki, w opiniach nauczycieli, warunkują efektywność procesu integracji społecznej uczniów z autyzmem?
4. Czy typ placówki, w której pracują nauczyciele, różnicuje ich poziom zadowolenia z edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów z autyzmem?

Badanie przeprowadzone zostało za pomocą metody sondażu diagnostycznego w grupie 60 nauczycielek przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i z oddziałami integracyjnymi w województwie podkarpackim. Narzędzie stanowił kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym oraz Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego autorstwa G. Wiącka [2008] we własnej modyfikacji. Przydział osób do grupy badawczej był dobozem celowym – wybrano nauczycieli pracujących z osobami z autyzmem w placówkach z oddziałami integracyjnymi (26 osób) i ogólnodostępnych (34 osoby). W przedszkolach pracowało 26 badanych, w szkole podstawowej 34 osoby. Wiek badanych był zróżnicowany: 42% osób stanowiły nauczycielki w wieku do 30 lat, 40% – w przedziale 31-40 lat i 18% osób powyżej 40. roku życia.

Kształcenie integracyjne i inkluzyjne w opiniach nauczycieli

Przekonania nauczycieli na temat integracji i inkluzji mają ogromne znaczenie dla kształtowania ich postaw wobec tego procesu. Aby określić, czy nauczyciele edukacji przedszkolnej i szkoły podstawowej są zwolennikami integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym, poproszono ich o ustosunkowanie się do tego zagadnienia, a wyniki przedstawione zostały w tabeli 1¹.

Tabela 1. Przekonanie o zasadności kształcenia integracyjnego uczniów z autyzmem

Czy jest Pani zwolennikiem edukacji integracyjnej dzieci z autyzmem?	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Nie	2	33,3	0	0,0	2	10,0	1	7,1	5	8,3
Tak, w każdym przypadku	1	16,7	1	5,0	2	10,0	0	0,0	4	6,7
Tak, zależnie od poziomu funkcjonowania	3	50,0	19	95,0	16	80,0	13	92,9	51	85,0
Suma	6	100	20	100	20	100	14	100	60	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak ukazuje analiza zawartych w tabeli danych, nauczyciele w przeważającej większości są zwolennikami systemu kształcenia integracyjnego dzieci z autyzmem. Zarówno nauczyciele przedszkoli, jak i nauczyciele szkół podstawowych są przekonani o zasadności wspólnego kształcenia uczniów z autyzmem z ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Jednakże zarówno jak niewielu jest przeciwników wspólnego kształcenia dzieci (8,3%), tak samo niewiele osób (6,7%) jest zwolennikami integracji wszystkich uczniów z autyzmem. Nauczyciele w zdecydowanej większości (85% ogółu) popierają włączenie dzieci z autyzmem w środowisko szkolne, ale uzależniają je od poziomu funkcjonowania, a także od przejawianych przez dziecko zachowań trudnych, co obrazują poniższe wypowiedzi:

NSO: „Integrować można te dzieci, które nie są agresywne i mają wyższy poziom funkcjonowania”. NSI: „Zdecydowanie tak, dotyczy to dzieci z autyzmem wysoko funkcjonujących i tych, u których nie występują zachowania agresyw-

¹ W artykule zastosowano skróty: I – placówka integracyjna, O – ogólnodostępna, NP – nauczyciel przedszkola, NS – nauczyciel pracujący w szkole.

ne”. NPO: „Dzieci, które nie robią krzywdy innym, nie mają zachowań trudnych”.

Typ placówki nie różnicuje poglądów nauczycieli na proces kształcenia niesegregacyjnego. Więcej przeciwników integracji pracuje zarówno w przedszkolach, jak i szkołach ogólnodostępnych, ale ze względu na niewielką liczebność tych grup, wniosków tych nie należy traktować jako wiążących. Zbliżone poglądy prezentują zarówno nauczyciele szkół, jak i przedszkoli ogólnodostępnych i integracyjnych. Nauczyciele są w zdecydowanej większości zwolennikami procesu integracji edukacyjnej uczniów z autyzmem, ale nie za wszelką cenę – podkreślają, że nie każde dziecko jest przygotowane do procesu integracji na poziomie szkoły ogólnodostępnej czy integracyjnej.

Integracja społeczna dzieci z autyzmem w opiniach nauczycieli

Ważnym celem edukacji integracyjnej, jak również włączającej jest integracja społeczna osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Proces ten nie może odbywać się bez funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej, zajmowania w niej satysfakcjonującego miejsca i nawiązywania nieformalnych relacji opartych na kryteriach sympatii. Aby ocenić, czy dzieci z autyzmem są włączane w aktywność grupy rówieśniczej, zapytano nauczycieli o ich uczestnictwo we wspólnych zabawach z rówieśnikami podczas przerw czy zabaw swobodnych. Rozkład odpowiedzi nauczycieli przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Angażowanie dzieci z autyzmem do wspólnej zabawy podczas przerw i zabaw swobodnych

Dzieci z autyzmem są zapraszane do wspólnej zabawy podczas przerw czy zabaw swobodnych	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	1	16,7	3	15,0	7	35,0	6	42,9	17	28,4
raczej tak	1	16,7	8	40,0	3	15,0	2	14,2	14	23,3
raczej nie	3	50,0	8	40,0	10	50,0	6	42,9	27	45,0
nie	1	16,7	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	3,3
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wspólna zabawa jest lepiej oceniana przez nauczycieli szkoły podstawowej niż przedszkola. Jak pokazuje analiza wyników, ponad połowa (28,4% odpowiedź „tak”, 23,3% odpowiedź „raczej tak”) nauczycieli twierdzi, że dzieci z autyzmem są zapraszane przez rówieśników do zabaw w czasie przerw. Niepełna połowa badanych (45,0% odpowiedź: „raczej nie”, 3,3% odpowiedź „nie”) uznała, że dzieci nie są angażowane w zabawy koleżanek i kolegów w wolnym czasie, co wskazuje na niski poziom ich integracji. Podobnie badania Lipińskiej [2000], obejmujące dzieci z różną niepełnosprawnością, pokazują, że wielu uczniów nie czuje się akceptowanymi, a ich przynależność do grupy można ocenić jako formalną. Również badania Cytowskiej [2008] wskazują, że większość uczniów niepełnosprawnych nie jest izolowana w grupie rówieśniczej, ale nie zachodzą między nimi bliskie relacje.

Warunkiem efektywnej integracji społecznej jest również możliwość pełnienia ważnych ról w środowisku, w którym jednostka funkcjonuje. Tabela 3 obrazuje, jak problem ten postrzegają nauczyciele.

Tabela 3. Pełnienie ważnych ról w zespole klasowym przez dzieci z autyzmem

Dzieci z autyzmem są wybierane do pełnienia ważnych ról społecznych w zespole klasowym	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	0	0,0	8	40,0	1	5,0	4	28,6	13	21,7
raczej tak	1	16,7	5	25,0	4	20,0	4	28,6	14	23,3
raczej nie	4	66,7	6	30,0	9	45,0	4	28,6	23	38,3
nie	1	16,7	1	5,0	6	30,0	2	14,2	10	16,7
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele zapytani o to, czy dzieci z autyzmem są wybierane do pełnienia ważnych ról w zespole klasowym, w większości (38% dla odpowiedzi „raczej nie” i 16,7% dla odpowiedzi „nie”) zaprzeczali. Zdecydowane potwierdzenie przydzielania dzieciom z autyzmem ważnych ról było częstsze w integracyjnych przedszkolach (40% „tak” i 25% „raczej tak”) i szkołach (28,6% „tak” i 28,6% „raczej tak”) niż w ogólnodostępnych przedszkolach (0% „tak” i 16% „raczej tak”) i szkołach (5% „tak” i 20% „raczej tak”), co świadczy o lepszym przygotowaniu placówek integracyjnych w tym zakresie.

Istotą kształtowania się nieformalnych relacji jest nawiązywanie ich poza środowiskiem szkolnym. Przejawem pełnego włączenia, a także nawiązywania przyjaźni jest swobodne i częste spotykanie się po lekcjach z kolegami i koleżankami. Nauczyciele wskazują na problemy w tym zakresie występujące u uczniów z autyzmem, co obrazuje tabela 4. Zaledwie jedna trzecia badanych osób jest zdania, że dzieci z autyzmem spotykają się po lekcjach ze swoimi kolegami i koleżankami, z tym że zdecydowanej odpowiedzi twierdzącej udzieliło zaledwie 16,7% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 10% integracyjnych oraz 20% nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych i 14,3% integracyjnych. Zdecydowana większość badanych (53,3% „raczej nie” 10% „nie”) twierdzi, że dzieci z autyzmem nie odwiedzają swoich rówieśników po szkole.

Tabela 4. Uczestnictwo w aktywnościach rówieśników poza środowiskiem placówki

Dzieci z autyzmem spotykają się po zajęciach z kolegami i koleżankami?	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	1	16,7	2	10,0	4	20,0	2	14,3	9	15,0
raczej tak	1	16,7	4	20,0	2	10,0	6	42,9	13	21,7
raczej nie	3	50,0	12	60,0	12	60,0	5	35,7	32	53,3
nie	1	16,7	2	10,0	2	10,0	1	7,1	6	10,0
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Na etapie przedszkolnym, ze względu na specyfikę funkcjonowania społecznego dzieci i zakres opieki rodziców, wyniki te nie są niepokojące. Natomiast na poziomie szkoły podstawowej możemy przyjąć, że uzyskane analizy potwierdzają marginalizację dużej grupy dzieci z autyzmem w środowisku rówieśniczym. Podobne wyniki uzyskała Baran [2008] w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, gdzie do braku kontaktów z kolegami z klasy przynależało się 35% badanych.

Nauczycieli poproszono w pytaniu otwartym o ocenę procesu integracji społecznej w ich miejscach pracy. Zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej.

Ocenie poddano odpowiedzi nauczycieli z przedszkoli ogólnodostępnych (NPO) i integracyjnych (NPI), a także szkół ogólnodostępnych (NSO) i integracyjnych (NSI). Nauczyciele pracujący w przedszkolach ogólnodostęp-

nych bardzo słabo oceniają proces integracji uczniów z autyzmem, co potwierdzają następujące wypowiedzi: NPO2: „bardzo słaba, a nawet jej brak – dzieci są na uboczu grupy”, NPO4: „jest ona tylko pozorna”, NPO5: „bardzo słabo”. Zaledwie dwie osoby oceniają pozytywnie proces integracji w ogólnodostępnym przedszkolu: NPO1: „na poziomie przedszkola jest całkiem dobrze”, NPO3: „oceniam integrację pozytywnie”. Nauczyciele upatrują przyczyn trudności w braku czasu na odpowiednie organizowanie procesu integracji (NPO6: „integracja jest podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ale w grupie o to trudno, brak czasu”), a także w problemach w funkcjonowaniu dzieci z autyzmem (NPO4: „dzieci z autyzmem nie podejmują prób nawiązywania kontaktu z innymi dziećmi, jest to wyuczone i sztuczne”).

Bardziej pozytywne opinie mają nauczyciele z przedszkoli z oddziałami integracyjnymi. Przeważają odpowiedzi świadczące o zadowoleniu nauczycieli z poziomu integracji w ich miejscach pracy: NPI7: „Uważam, że integracja jest na dobrym poziomie. (...) Prowadzone są zajęcia integracyjne, w czasie których motywuje się dzieci do wspólnej zabawy. Żadne z dzieci nie jest pozostawione samo sobie. Każde z nich na miarę swoich możliwości bierze udział w zajęciach i zabawach”. NPI12: „Integracja realizowana jest w dobry sposób”, NPI16 : „Bardzo dobrze, metody, jakie wprowadza nasze przedszkole, przynoszą efekty”, NPI22: „Dobrze z racji tego, że są to dzieci wysoko funkcjonujące”. Nauczyciele wskazują na pewne niedogodności organizacyjne, które nie zmieniają jednak ich pozytywnej oceny procesu integracji: NPI23: „Czasem brakuje pracowników do pracy nad niektórymi zachowaniami”, NPI24: „Minusem są zachowania trudne i ilość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Nauczyciele wskazują na problem zachowań trudnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i potrzebę dużej liczby osób wspomagających funkcjonowanie uczniów w grupie przedszkolnej. Analiza odpowiedzi nauczycieli przedszkoli pozwala stwierdzić, że pracownicy placówek z oddziałami integracyjnymi lepiej oceniają proces integracji dzieci z autyzmem niż ma to miejsce w placówkach ogólnodostępnych.

Różnice te nie są aż tak poważne w szkołach podstawowych. Zarówno nauczyciele placówek integracyjnych, jak również ogólnodostępnych w zróżnicowany sposób oceniają integrację uczniów z diagnozą autyzmu. Znaczna grupa nauczycieli postrzega ten proces pozytywnie: NSO8: „Integracja w mojej szkole odbywa się w zadowalający sposób. Uważam, że integracja przynosi dobre efekty przede wszystkim dla dziecka z autyzmem, ale również innych dzieci, które poprzez obcowanie z „innym” uczą się prawidłowych relacji z innymi.” NSO11: „Proces integracji oceniam jako bardzo dobry. Rówieśnicy rozmawiają, bawią się, pomagają dziewczynie z autyzmem bezinteresownie”.

NSO15: „Dzięki pracy nauczycieli i asystentów dzieci z autyzmem zajmują ważne miejsce w zespole klasowym, są zachęcane do wspólnych zabaw z rówieśnikami, są szanowane i wspomagane w pokonywaniu trudności”. NSO16: „Dzieci z autyzmem są włączane we wszelkie przejawy aktywności rówieśniczej (wycieczki, przedstawienia, uroczystości szkolne i klasowe). (...) Jednakże wykorzystanie wielu środków wspomagających integrację w niektórych przypadkach nie pomaga, jeśli dziecko nie jest gotowe do uczestniczenia w grupie”. NSI21: „Oceniam pozytywnie, szkoła kładzie nacisk, aby dziecko wchodziło w relacje rówieśnicze, było zapraszane do wspólnych zabaw, gier (...)”.

Należy zauważyć, że pozytywne oceny dotyczą integracji formalnej, funkcjonowania dziecka w zespole klasowym. Nauczyciele podkreślają rolę osób wspomagających, jak i rówieśników we wspomaganiu uczniów z autyzmem w środowisku. Nie wspominają jednak o rzeczywistej integracji tej grupy uczniów, co może wskazywać, że na tym etapie edukacyjnym proces ten dopiero się rozpoczyna.

Wśród badanych nauczycieli nie brakuje również negatywnych ocen procesu integracji: NSO9: „Uważam, że to jest tylko taka pozorna integracja, a tak naprawdę to tej integracji prawie nie ma”. NSO17: „Brak procesu integracji dzieci z autyzmem”. NSI21: „Uważam, że w mojej szkole występuje „dzika integracja”, co znacznie utrudnia proces uczenia się dzieciom zdrowym. (...) Proces integracji w klasach młodszych przebiega raczej sprawnie. Problemy zaczynają się w klasach starszych, szczególnie kiedy dzieci zaczynają dorastać. Nie potrafią w większości podporządkować się regułom panującym w szkole i grupie rówieśniczej, jednocześnie uważają, że wszystko, co zrobią, zostanie zaakceptowane i rozumiane przez otoczenie. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice nie akceptują porażek, złych ocen, roszczą sobie prawo, by to ich dzieci były szczególnie traktowane, przy jednoczesnym nieakceptowalnym zachowaniu”. NSI34: „Różnie, w zależności od poziomu funkcjonowania – są dzieci zintegrowane i niezintegrowane”.

Wypowiedzi te podkreślają, że ocena procesu integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie jest jednoznaczna, a poszczególni nauczyciele w odmienny sposób postrzegają to zagadnienie. Jak wynika z opinii nauczycieli, nie każda placówka jest właściwie przygotowana do wdrażania idei integracji uczniów z autyzmem na swoim terenie.

Czynniki warunkujące proces integracji społecznej uczniów z autyzmem

Przyjmując, że efektywność procesu integracji uczniów z autyzmem uwarunkowana jest wieloczynnikowo, poproszono nauczycieli, aby określili te

zmienne, które w ich ocenie są najbardziej istotne. Nauczyciele w odpowiedzi na pytanie półotwarte zaznaczali czynniki, które ich zdaniem mają największe znaczenie w procesie integracji uczniów z diagnozą autyzmu, ale mogli także podać własne propozycje.

Pierwszą grupą analizowanych czynników była ta związana z najbliższym otoczeniem społecznym dziecka z autyzmem. Oceny różniły się w zależności od placówki, w jakiej zatrudniony był nauczyciel. Za najważniejszy czynnik nauczyciele szkół podstawowych uznali postawy rodziców dzieci zdrowych wobec osób z autyzmem (91% wskazało go jako istotny), a także nastawienie rówieśników do kontaktu z dzieckiem z autyzmem (85%) oraz angażowanie się rodziców dzieci z autyzmem w relacje z dziećmi pełnosprawnymi i ich rodzicami (85%). Nauczyciele przedszkola uznali te czynniki za mniej istotne i było to, według podanej wyżej kolejności: 42% wskazań dla pierwszego czynnika, 34% dla drugiego, 50% dla trzeciego. Ponadto nauczyciele wskazywali na inne istotne aspekty związane z rodzicami, do których zaliczyli: poziom współpracy rodziców z nauczycielami, konsekwencję rodziców, postawy rodziców wobec nauczycieli i procesu edukacji, informowanie o diagnozie dziecka (nauczyciele podkreślali, że znacznym problemem w integracji jest ukrywanie diagnozy dziecka).

Kolejnymi czynnikami poddanymi ocenie były te związane ze środowiskiem szkolnym. Analiza wyników wskazuje na dużą zgodność w ocenie pomiędzy nauczycielami szkół i przedszkoli. Za najbardziej istotne nauczyciele uznali nastawienie kadry pedagogicznej do procesu integracji (96% NP i 94% NS), następnym czynnikiem był udział w aktywnościach pozalekcyjnych, wycieczkach, imprezach klasowych, chociaż mniej nauczycieli przedszkoli niż nauczycieli szkół podstawowych wskazywało na ten aspekt (61% NP i 91% NS). W dalszej kolejności nauczyciele wskazywali na liczebność kadry w stosunku do liczby dzieci z autyzmem (76% NP i 79% NS), organizowanie zajęć integrujących zespół (57% NP i 64% NS) oraz wyposażenie i pomoce edukacyjne (61% NP i 61% NS). Nauczyciele podkreślali ponadto zależność procesu integracji od uwarunkowań związanych z systemem oświaty, do których zaliczyli: stosunek organów prowadzących do procesu integracji, liczbę i przygotowanie specjalistyczne kadry, jakość diagnoz poradni psychologiczno-pedagogicznych (2 odpowiedzi wskazujące na nierzetelne diagnozy), nieodpowiedni dobór dzieci do placówek integracyjnych, promocja w środowisku lokalnym. Badani wskazali również na aspekty związane z nauczycielami, a w szczególności: poziom wiedzy nauczycieli, poziom cierpliwości i empatii, nastawienie nauczycieli do dzieci z autyzmem.

Do istotnych uwarunkowań procesu integracji należy zaliczyć zmienne związane z cechami charakterystycznymi dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nauczyciele zwracali uwagę na aspekt zachowań trudnych występujących u dzieci i w większości wypowiedzi (84% NP i 94% NS) czynnik ten uznawali za istotny warunek powodzenia w procesie integracji uczniów. Nauczyciele w pytaniu otwartym wskazywali na następujące zachowania trudne występujące u dzieci z autyzmem (w nawiasach podano ilość wskazań): agresja (6 NP i 7 NS), autoagresja (3 NP i 3 NS), płacz, krzyk (2 NP i 4 NS), autostymulacja (1 NP i 3 NS), unikanie zadań, poleceń (3 NS), brak koncentracji (1 NS), zachowania schematyczne (1 NS), niewłaściwe zachowania seksualne – onanizowanie się (1 NS), wokalizacje (1 NS). Występowanie tych zachowań w dużym nasileniu niekorzystnie wpływa na możliwość integrowania dzieci, gdyż są to czynniki wywołujące negatywne postawy w otoczeniu [por. Janiszewka-Nieścioruk, 2005].

Ponadto do ważnych czynników nauczyciele zaliczyli poziom i sposób komunikacji dziecka (73% NP i 82% NS), motywację dziecka z autyzmem do nawiązywania kontaktu (69% NP i 73% NS), umiejętność organizowania czasu wolnego w sposób typowy dla rówieśników (50% NP i 64% NS), poziom rozwoju (61% NP i 61% NS). Najmniej istotne, w opiniach nauczycieli, były wyniki w nauce (42% NP i 58% NS) i sprawność fizyczna (19% NP i 23% NS). Ponadto nauczyciele zwrócili uwagę na: głębokość zaburzeń, dostosowywanie się do norm grupowych, rodzaj zainteresowań, ich adekwatność do wieku i zainteresowań rówieśników oraz poziom umiejętności społecznych dziecka.

Zadowolenie nauczycieli z kształcenia integracyjnego

Postanowiono również określić, jaki jest poziom zadowolenia nauczycieli z kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego dzieci z autyzmem w przedszkolach i szkołach. Zadowolenie nauczycieli określono za pomocą skali ZKI-N, a wyniki analiz przedstawia tabela 5. Jak wynika z prezentowanych w tabeli danych, nauczyciele placówek ogólnodostępnych i integracyjnych różnią się poziomem zadowolenia z kształcenia uczniów z autyzmem w systemie wspólnego nurtu. Większe zadowolenie (169,4) mają nauczyciele placówek integracyjnych w porównaniu z ogólnodostępnymi (152,1). Wyniki testu t-studenta wskazują na istotność statystyczną różnic ($t = -3,05$, $p = 0,003$). Wyniki te można tłumaczyć lepszym przygotowaniem placówek integracyjnych do pracy z dziećmi z autyzmem niż ma to miejsce w szkołach ogólnodostępnych.

Tabela 5. Zadowolenie nauczycieli a rodzaj placówki, w której pracują

Rodzaj placówki	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Wartość min.	Wartość max.	Wynik testu t-studenta		
						t	df	p
Ogólnodostępna	26	152,1	22,9	95	197	-3,05	58	0,003
Integracyjna	34	169,4	20,8	118	202			

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6 przedstawiono średnie wyniki zadowolenia nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Tabela 6. Poziom edukacyjny a zadowolenie nauczycieli

Rodzaj placówki	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Wartość min.	Wartość max.	Wynik testu t-studenta		
						t	df	p
Przedszkole	26	168,0	21,8	112	202	-1,81	58	0,68
Szkoła podstawowa	34	157,2	23,6	95	200			

Źródło: opracowanie własne.

Wyższy poziom zadowolenia mają nauczyciele przedszkoli, u których średnia wyniosła 168. Poziom ten spada u nauczycieli szkół podstawowych, którzy uzyskali średnią 157,2. Różnice pomiędzy badanymi grupami nie są jednak istotne statystycznie, co potwierdziła analiza testem t-student ($t = -1,81$, $p = 0,68$).

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- Nauczyciele pracujący z dziećmi z ASD są w przeważającej większości zwolennikami edukacji integracyjnej i inkluzyjnej, ale organizowanej w oparciu o ocenę możliwości dziecka, jego predyspozycji i gotowości do dostosowania się do norm i reguł grupy.
- Nauczyciele niejednoznacznie oceniają proces integracji społecznej dzieci z autyzmem. Pozytywne nastawienie do edukacji integracyjnej i inkluzyjnej nie przekłada się na wysoką ocenę poziomu integracji społecznej dzieci z autyzmem. Blisko połowa nauczycieli zauważa, że dzieci nie są angażowane do wspólnych zabaw, a ponad połowa wskazuje, że dzieci

te nie pełnią ważnych ról w grupie. Najbardziej przedstawia się aspekt uczestnictwa dzieci z autyzmem w aktywnościach ich rówieśników poza placówką – zdecydowana większość nauczycieli (63,3%) uważa, że dzieci z autyzmem nie mają kontaktów nieformalnych i nie spotykają się z rówieśnikami z grupy. Jednakże podkreślić należy, że znaczny odsetek nauczycieli wskazuje na pozytywne przejawy uczestnictwa dzieci z autyzmem w życiu grupy rówieśniczej, pozwalające na przyjęcie założenia o rzeczywistej integracji społecznej tej grupy, co jest przesłanką do intensyfikowania działań sprzyjających ich dalszej integracji społecznej.

- Określając czynniki najbardziej istotne dla procesu integracji społecznej, nauczyciele wskazali: postawy rodziców dzieci zdrowych, zachowania typowo rozwijających się rówieśników w stosunku do dzieci z autyzmem, nastawienie kadry pedagogicznej, zachowania dziecka z autyzmem oraz postawy rodziców dzieci z autyzmem.
- W ocenie zadowolenia nauczycieli z kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego uzyskali oni wysokie wyniki, jednakże wyższy poziom zadowolenia był obserwowany u nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych niż w klasach ogólnodostępnych.

Wyniki analiz pozwalają przypuszczać, że integracja społeczna dzieci z autyzmem jest bardzo trudnym procesem, ale w wielu przypadkach staje się efektywna i pozwala na pełne włączenie w środowisko rówieśnicze. Warto więc intensyfikować działania mające na celu stworzenie optymalnych warunków dla tego procesu. Należy przy tym założyć, że wysiłki podejmowane na rzecz integracji społecznej osób z autyzmem powinny służyć tym osobom, a nie zmuszać ich do przebywania w niedostosowanym środowisku w myśl realizacji idei. Wybór placówki oświatowej powinien być poprzedzony dokładną analizą czynników, które warunkują powodzenie dziecka w danej formie kształcenia.

Bibliografia

- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Washington, DC.
- Barłóg K., 2001, *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Chrzanowska I., 2015, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Baran J., 2008, *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną i poczuciem sieroctwa duchowego w systemie szkolnym*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 125-132.
- Cytowska B., 2008, *Realizacja założeń integracji przedszkolnej a zaspokajanie potrzeb i dostrzeganie możliwości dzieci w wieku od 3 do 10 lat*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 133-142.
- de Boer S.R., 2009, *Successful Inclusion for Student with Autism*, John Wiley and Sons, San Francisco.
- Gajdzica Z., 2011, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołubiew M., Krause A., 2007, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 77-90.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 1999, *Koncepcje społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 16-18.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 2005, *Wyznaczniki akceptacji dzieci niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtka (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, s. 103-111.
- Lew-Koralewicz A., 2017, *Kompetencje społeczne a funkcjonowanie ucznia z autyzmem w szkole ogólnodostępnej*, [w:] K. Bartóg (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wyd. UR, Rzeszów, s. 34-47.
- Lipińska L., 2000, *Zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych*, [w:] A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 128-133.
- Maciarz A., 2007, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 33-41.

- Pisula E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z., 2015, *O dobrodziejstwie starej, dobrej szkoły specjalnej w perspektywie realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów niepełnosprawnych – napięcia pomiędzy ideą integracji a rzeczywistością*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 21, s. 137-152.
- Thompson J., 2013, *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Twardowski A., 2007, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 13-31.
- Wiącek G., 2008, *Efektywna integracja szkolna*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2015, poz. 1113, Dz.U. 2017, poz. 1578.