

IWONA KONIECZNA  
<https://orcid.org/0000-0001-7489-0198>  
ikonieczna@aps.edu.pl  
KATARZYNA SMOLIŃSKA  
<https://orcid.org/0000-0002-7047-1815>  
ksmolinska@aps.edu.pl  
APS, Warszawa

ISSN 0137-818X  
DOI: 10.5604/01.3001.0013.1382  
Data wpływu: 21.05.2018  
Data przyjęcia: 12.12.2018

## ZASOBY KOMUNIKACYJNE UCZNIÓW Z ZESPOŁEM ASPERGERA JAKO (NIE)KONIECZNE KOMPONENTY GOTOWOŚCI DO PODJĘCIA NAUKI W SZKOLE

Okres przedszkolny stanowi swoisty etap rozwoju mowy i języka dziecka zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Zwiększa się zasób słów używanych przez dziecko, a także wzbogaca się ich semantyczny aspekt. W tym wieku dziecko powinno budować wypowiedzi adekwatne do sytuacji, a także znać określone zasady gramatyczne. Dowodzi to dojrzałości dziecka w tym zakresie. O jakości rozwoju mowy i języka świadczy w dużej mierze ujawniana przez dziecko umiejętność porozumiewania się z różnymi osobami, zarówno rówieśnikami, jak i dorosłymi. Formułowanie wypowiedzi w sposób płynny zaznacza się w osiągniętej gotowości do nauki szkolnej.

Gotowość szkolna jest rezultatem doświadczeń dziecka zgromadzonych w wyniku jego własnej aktywności, a także działań podejmowanych przez instytucje oświatowe (przedszkole, szkołę, poradnię) oraz rodzinę. W tym ujęciu gotowość można pojmować jako przygotowanie dziecka z zespołem Aspergera do zadań szkolnych. W literaturze widoczny jest brak badań w zakresie gotowości szkolnej uczniów z zespołem Aspergera. Jest ona ujmowana w odniesieniu do normy rozwojowej, uwzględniając biologiczną dojrzałość dziecka i jednocześnie przygotowanie wskazanych instytucji i środowisk do wspierania jego zasobów w poszczególnych obszarach. Dziecko z zespołem Aspergera, funkcjonując w roli ucznia i doświadczając świata w sytuacjach celowo zorganizowanych (szkolnych), może napotykać trudności.

W artykule omówiono pojęcie gotowości szkolnej i jej komponenty w kontekście zasobów komunikacyjnych dzieci z zespołem Aspergera. Przedstawione ujęcia teoretyczne elementów gotowości szkolnej wzbogacono przykładami różnych sytuacji z udziałem dzieci z zespołem Aspergera, w których ujawniały one swoje kompetencje komunikacyjne. Przytoczone opisy sytuacji pochodzą z obserwacji prowadzonych w ramach badań własnych na temat wspierania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** zespół Aspergera, gotowość szkolna, zasoby komunikacyjne ucznia z zespołem Aspergera

### Wstęp

Rozwój dziecka i możliwości osiągnięcia przez nie gotowości szkolnej wymagają czasu, a także licznych działań o charakterze stymulacyjnym, zależnych od aktywności samego dziecka, jak też i od osób z jego najbliższego otoczenia. Przygotowanie ucznia do podjęcia nauki w szkole jest procesem długotrwałym, wieloetapowym i niezwykle złożonym. Obejmuje różne aspekty rozwojowe, zaś

podejmowane działania mają charakter dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy. Pełna gotowość zarówno dziecka z zespołem Aspergera, jak i uczniów rozwijających się w sposób prawidłowy składa się z wielu elementów, które określają zdolność do funkcjonowania w różnych rolach i środowiskach społecznych.

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Realizowane jest ono w procesie opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga gotowość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji (*Rozporządzenie...*, 2017).

Aktualnie podstawowym zadaniem edukacji przedszkolnej jest wspomaganie rozwoju dziecka, w tym rozwijanie jego gotowości szkolnej zanim przekroczy mury szkoły i stanie się uczniem. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego określa wymagania, jakim dziecko kończące edukację przedszkolną powinno sprostać, by rozpocząć naukę w szkole podstawowej. Wśród najważniejszych wyznaczników w zakresie gotowości szkolnej wskazywane jest, że: (1) komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy; (2) wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji i modeli z tworzyw i materiału naturalnego; (3) wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach; (4) rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności; (5) odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki; (6) wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom; (7) rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; (8) uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami (tamże).

Rozpoczęcie nauki w szkole jest dla dziecka początkiem nowego etapu w jego życiu. Rola ucznia, przed jaką staje dziecko, wyznacza wiele nowych zadań, takich jak: nawiązywanie relacji z różnymi osobami, których nie zna, zaadaptowanie się w nowym miejscu, a także sprostanie nowym wymaganiom, jakie stawia przed nim nie tylko szkoła, lecz także rodzice i otoczenie. By stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju dziecka z zespołem Aspergera rozpoczyna-

jącego naukę w szkole, trzeba znać i wykorzystywać aktualny stan wiedzy na temat zaburzenia, jego swoiste cechy odnoszące się do kryteriów diagnostycznych. Istotny jest także potencjał dziecka, jego zasoby i zainteresowania. Ponadto grono pedagogiczne musi zrozumieć potrzeby uczniów z zespołem Aspergera. Szczególnie te w zakresie „specyficznych” potrzeb w obszarze komunikacji.

### **Gotowość szkolna a zasoby komunikacyjne dzieci z zespołem Aspergera**

Jeszcze kilka lat temu pojęcie zespołu Aspergera z powodu braku wiedzy w tym zakresie wzbudzało wiele negatywnych emocji. Obecnie wzrasta liczba uczniów z diagnozą zespołu Aspergera uczęszczających zarówno do placówek integracyjnych, jak i ogólnodostępnych. Pomimo że pierwszy opis dzieci z tego typu zaburzeniem opublikował Hans Asperger w 1944 r., to do dziś zespół ten jest tematem wnikliwych analiz empirycznych (zob. Attwood, 2006).

Według klasyfikacji DSM-5 i ICD-10 zespół Aspergera jest zaliczany do zaburzeń neurorozwojowych o wieloczynnikowej etiologii. Do tej pory nie ustalono jednej, głównej przyczyny tego zaburzenia.

Najbardziej adekwatna ze względu na diagnozę możliwości edukacyjnych dziecka wydaje się klasyfikacja objawowa Cariny i Christophera Gillbergów (1989, za: Attwood, 2006, s. 169). Zawiera ona jedną z najpopularniejszych list objawów, które stanowią podstawę diagnostyczną tego zaburzenia.

Kryteria diagnostyczne według Gillbergów opisują sześć obszarów:

1. „zaburzenia w sferze relacji społecznych (przynajmniej dwa z następujących: a) nieumiejętność interakcji z rówieśnikami; b) brak potrzeby interakcji z rówieśnikami; c) słabe rozumienie sygnałów społecznych; d) nieadekwatne zachowania społeczne i reakcje emocjonalne.
2. Wąskie zainteresowania (przynajmniej jedno z następujących): a) wykluczenie innych zainteresowań; b) lgnięcie do tego, co powtarzalne; c) większe wykorzystanie pamięci niż rozumienia.
3. Powtarzające się rutynowe zachowania (przynajmniej jedno z następujących): a) angażować siebie samego; b) angażować innych ludzi.
4. Nietypowe cechy mowy i języka (przynajmniej trzy z następujących): a) opóźniony rozwój mowy; b) powierzchownie perfekcyjny język ekspresyjny; c) formalny i pedantyczny język; d) nietypowa prozodia, dziwne brzmienie głosu; e) uszkodzenie zdolności rozumienia łącznie z błędną interpretacją znaczeń literalnych/ukrytych.
5. Problemy z komunikacją niewerbalną (przynajmniej jedno z następujących): a) ograniczona gestykulacja; b) niezborny/niezdarny język ciała; c) ograniczona ekspresja mimiczna; d) nieadekwatna mimika; e) dziwaczne spojrzenie.
6. Niezdarność motoryczna. Słabe wyniki w badaniu neurorozwojowym” (tamże).

Deficyty w zakresie komunikowania się należą do głównych objawów zespołu Aspergera; ocena tych umiejętności to jedna z podstawowych części procesu diagnostycznego. Rozumienie mowy i stosowanie przez uczniów z zespołem Aspergera języka uwidacznia się także w interakcjach społecznych i trudnościach z tym związanych (zob. Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2016b, s. 167–180, 2017, s. 145–157).

Gotowość do podjęcia nauki w szkole w odniesieniu do wielości definicji i wskazywanych w nich szczególnych rodzajów dojrzałości dziecka jest pojęciem niejednoznacznym. Należy ją traktować jako wynik uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych, które dotyczą psychofizycznego dojrzewania, a także nagromadzonych przez dziecko w wyniku codziennych zmaganiań doświadczeń oraz efektów uczenia się (Czelakowska, 2012, s. 73).

Gotowość szkolna wyraża się w osiągnięciu przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych (Okoń, 2001, s. 76). W przytaczanej definicji należy podkreślić biologiczny aspekt, naturalne elementy rozwoju konkretnego dziecka i jego moc sprawczą do osiągania gotowości. Niektórzy badacze (por. Wilgocka-Okoń, 1998; Brzezińska, 1985) w swoich pracach uwzględniają warunki bytowe, w jakich rozwija się jednostka, wykształcenie rodziców, instytucje opiekuńczo-wychowawcze (przedszkole). W konsekwencji mają one ścisły związek z możliwościami dziecka do osiągnięcia gotowości podjęcia nauki (tamże).

Ewa Jarosz i Ewa Wysocka (2006) zaznaczają, że w zakresie rozumienia zagadnienia gotowości szkolnej ujmuje się je w aspekcie statycznego i dynamicznego procesu. Ujęcie statyczne koncentruje się przede wszystkim na ocenie zmian, jakie zachodzą w dziecku, w jego organizmie i psychice na danym etapie rozwoju, w odniesieniu do wieku rozwojowego; gotowość to efekt równowagi między wymaganiami instytucji (szkoły) a możliwościami rozwojowymi dziecka. Ujęcie dynamiczne rozwoju jest rezultatem długotrwałych zmian psychofizycznych dziecka, które pozwalają mu na rozpoczęcie nauki w szkole i przygotowują je do określonych działań. Wszystkie te ujęcia w dojrzałości szkolnej uwzględniają poziom rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i emocjonalnego dziecka jako istotnych wyznaczników do podjęcia edukacji szkolnej.

Definicja gotowości szkolnej zaproponowana przez Elizabeth B. Hurlock (1985, s. 187) przedstawia ją w szerokim aspekcie w odniesieniu nie tylko do jej wyznaczników, lecz także do warunków w zakresie jej osiągania. Dziecko może osiągać edukacyjne sukcesy i być gotowe do podjęcia działań w obszarze uczenia się, mając: (1) zainteresowanie, ciekawość, motywację do działalności poznawczej oraz gotowość bycia uczonym przez innych; (2) wytrwałość i cierpliwość w trakcie czynności uczenia się; (3) możliwość osiągania choćby małych postępów i gotowość do odczuwania pozytywnych przeżyć, dających efekt rozwoju poznawczego i emocjonalnego w toku kształcenia.

Najczęściej przy określaniu gotowości szkolnej akcentuje się jej trzy wskaźniki. Są to:

- Gotowość emocjonalno-motywacyjna – obejmuje ujawniane przez dziecko reakcje emocjonalne w odniesieniu do działania określonych bodźców; wytrzymałość na stres związany z podejmowaniem zadań; przestrzeganie pewnych prawidłowości w zakresie realizowania kontaktów interpersonalnych, umiejętność samoobsługi i podporządkowania się; gotowość na oczekiwanie w sytuacjach odroczonej formy gratyfikacji za wykonanie np. jakiegoś działania lub czynności; ujawniania pozytywnego nastawienia do procesu nauki i uczenia się. Warto podkreślić, iż istotna w tym aspekcie jest posiadana przez dziecko świadomość i przypisywanie znaczenia umiejętności czytania i pisanania, a także

zdawanie sobie sprawy z konsekwencji dysponowania tymi umiejętnościami. Może to u dziecka wyzwolić silną motywację do podejmowania wysiłku w wymienionym obszarze, zaś sam pobyt w szkole może stać się dla niego przyjemnością. Dodatkowo dziecko doskonali samodzielność w zakresie poszukiwania własnych dróg rozwoju poznawczego, w konsekwencji czego dochodzi do autoedukacji i samowychowania, mającego bardzo duże znaczenie dla rozwoju i możliwości osiągnięcia wysokiego poziomu fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

- Gotowość psychomotoryczna – dotyczy takich aspektów, jak: motoryka (osiąganie sprawności fizycznej w poruszaniu się), grafomotoryka (dotyczy sprawności dłoni związanej z pisanem i rysowaniem), artykulacja (prawidłowe wymawianie głosek języka polskiego), percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, percepcja wzrokowo-słuchowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, analiza i synteza wzrokowa i słuchowa, koncentracja, pamięć (mimowolna i dowolna), orientacja w schemacie własnego ciała i lateralizacja, integracja (współdziałanie wszystkich funkcji organizmu). W aspekcie tym należy również uwzględnić wszystkie te umiejętności i kompetencje szczegółowe ujawniane przez dziecko, które decydują i pozwalają mu opanować podstawowe umiejętności szkolne, takie jak czytanie i pisanie.
- Gotowość słownikowo-pojęciowa – przejawia się przede wszystkim posiadaniem przez dziecko odpowiednim zasobem słowno-pojęciowym; poprawnym używaniem słownictwa oraz umiejętnością wyrażania własnych myśli, formułowaniem wniosków, uogólnień, dokonywaniem klasyfikacji w odniesieniu do poznanych rzeczy i zjawisk. Dziecko w tym zakresie gotowości powinno nie tylko znać symbole graficzne i dźwiękowe, lecz także operować nimi, aby poprawnie czytać i pisać. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na jego doświadczenia lingwistyczne, osiągające poziom, który pozwoli mu na swobodne posługiwanie się mową jako sposobem komunikacji między osobami. Dziecko również powinno używać i rozumieć przenieśnię, przysłowia, mieć bogate słownictwo, które będzie pozwalało mu opisywać rzeczy, zjawiska, innych ludzi, a także samego siebie w odniesieniu do przyjętych społecznie norm i zasad.

Podstawa programowa dokładnie określa wymagania w zakresie umiejętności językowych i komunikacyjnych. W zakresie edukacji polonistycznej w ramach edukacji wczesnoszkolnej uczeń: „wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażając empatię i szacunek do rozmówcy; wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi” (*Rozporządzenie...*, 2017). Wymie-

nione zadania w zakresie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego określają jednocześnie umiejętności uczniów w zakresie komunikacji, które powinni opanować na etapie wczesnoszkolnym.

Wyróżnione aspekty gotowości szkolnej przedstawione w podstawie programowej wskazują w sposób jednoznaczny, że nie tylko jest ona uwarunkowana czynnikami endogennymi, lecz także duży wpływ na nią mają czynniki egzogenne, do których zalicza się przedszkole i podejmowane tam działania nauczycieli w pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera. Ze względu na ujawniane różnice rozwojowe, a także sposób funkcjonowania tej grupy dzieci, nie zawsze sprawdzają się standardowe metody nauki czytania. Bywa niekiedy, że w wyniku obserwacji poszczególnych dzieci i ujawnianych przez nie trudności w uczeniu się należy wykorzystywać metody niekonwencjonalne, które będą wspierały dziecko w procesie przyswajania wiedzy i kształtowania przez nie tej umiejętności.

Prawidłowo rozwinięta percepcja i ekspresja mowy ma decydujący wpływ na osiągnięcie przez dziecko z zespołem Aspergera gotowości do nauki czytania i pisania. Dojrzałość do nauki pisania i czytania wiąże się z posiadaniem przez dziecko zasobów komunikacyjnych, szczególnie w kontekście stosowania określonych form porozumiewania językowego, zaś uzupełnieniem mowy werbalnej staje się pismo jako linearny ciąg znaków graficznych, które mają określone reguły (Góralczyk, 2008, s. 40).

Zdaniem Grażyny Krasowicz-Kupis (2006) czytanie i pisanie jest sprawnością językową (komunikacją opartą na języku); czynnością metajęzykową (uwidacznia się ona w świadomości pisma, szczególnie w odniesieniu do przełożenia druk – słowo, świadomości głoski – litery oraz środków językowych stosowanych do formułowania wypowiedzi i dokonywania ich kontroli); czynnością metapoznawczą (wyrażaną poprzez kontrolę procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie i rozumienie tekstu), czynnością pragmatyczną i metapragmatyczną jako umiejętnościami celowego posługiwania się tekstami pisаныmi i dokonywania kontroli ich stosowania do celów indywidualnych i ponadindywidualnych. W związku z tym w nabywaniu podstawowych umiejętności czytania i pisania warto odnieść się do komponentów dojrzałości dziecka. W przypadku uczniów z zespołem Aspergera określone komponenty gotowości w tym obszarze można podzielić na nieswoiste (charakterystyczne dla wielu innych rodzajów dojrzałości podmiotów edukacyjnych – dojrzałość szkolna w sensie ogólnym), oraz swoiste (dystynktywne tylko dla nauki czytania i pisania). Wśród komponentów nieswoistych można wskazać nastawienie i motywację ucznia, poziom funkcji poznawczych, percepcyjno-motorycznych i ich integrację. Wśród podstawowych wyróżników komponentów swoistych można wskazać rozwój mowy i języka dziecka, ujawnianą świadomość w zakresie umiejętności pisania i dojrzałości językowej.

Warto odnieść się do wskaźników zaproponowanych przez Annę Brzezińską (1985), które dotyczą braku osiągnięcia pełnej gotowości do czytania i pisania. Niski poziom w tym zakresie może przyczyniać się do doświadczania minimalnych osiągnięć szkolnych i oczekiwanych społecznie sukcesów, bowiem wspomniane oczekiwania społeczne odnoszą się do kompetencji komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się językiem, których pomiar określa i ocenia „współczesny fenomen efektywności instytucjonalnej”. Wskazuje się tu: (1) brak świadomości symbolu (znaku) litery, czytania i pisania oraz różnic między określonymi forma-

mi wypowiedzi; (2) trudności w zakresie identyfikowania różnic i podobieństw w prostych obrazach graficznych; (3) zaburzenia koncentracji uwagi; (4) trudności z wypowiadaniem dłuższych i skomplikowanych słów i zwrotów; (5) zaburzenia w obrębie koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej, kłopoty z kontrolą ruchów narzędzia pisarskiego; (6) trudności w rozumieniu prostych, jasno sformułowanych i krótkich poleceń oraz trudności z utrzymaniem kierunku działania.

Ze względu na poruszone zagadnienie dotyczące zasobów komunikacyjnych uczniów z zespołem Aspergera rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, skoncentrujemy się tylko na aspekcie komunikacji<sup>1</sup>.

Mowa uczniów z zespołem Aspergera jest prawidłowa z punktu widzenia artykulacyjnego, „różnice widoczne są w zakresie pragmatyki – sposobie używania języka, semantyki – sposobie rozumienia znaczeń, prozodii – sposobie akcentowania, tempie mowy, rytmie mowy” (Attwood, 2006, s. 60).

Jedną z podstawowych cech komunikacji uczniów z zespołem Aspergera jest ograniczone posiadanie intencji komunikacyjnej. Wynika to bowiem z braku motywacji/umiejętności do budowania relacji komunikacyjnej. Cechą charakterystyczną jest wybiórczość, która daje możliwość poczucia kontroli nad przebiegiem sytuacji komunikacyjnej.

Przykład: Nauczyciel wspomagający pomaga innym uczniom. Uczeń z zespołem Aspergera komunikuje: *Nie będę robił matematyki, bo teraz muszę odpocząć.*

Dzieci z zespołem Aspergera łatwiej i zdecydowanie częściej budują relacje z dorosłymi niż z dziećmi, ponieważ są oni dla nich bardziej przewidywalni i tolerancyjni (Charbicka, 2015). Uczniowie z zespołem Aspergera bardzo często wybierają sobie osobę, z którą podczas zajęć się komunikują. Jeśli w klasie pedagog specjalny współorganizuje proces kształcenia, jest to najczęściej osoba, z którą komunikuje się uczeń z zespołem Aspergera.

Przykład: Nauczyciel wiodący podchodzi do ucznia z zespołem Aspergera i pyta, czy potrzebuje on pomocy. Uczeń odpowiada: *Rozmawiam tylko z panią Kasią, proszę odejść ode mnie.*

<sup>1</sup> Przytoczone w artykule przykłady odnoszą się do sytuacji, w których uczniowie z zespołem Aspergera ujawniają swoje zasoby komunikacyjne. Zostały one zaczerpnięte z przeprowadzonych obserwacji w ramach badań własnych na temat wspierania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej. Badania odbywały się w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi, realizowano je w ramach projektu *Model wspierania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sytuacji edukacyjnej* nr BSTP/4/15-I. Wszystkie dzieci biorące udział w badaniach miały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i zdiagnozowany zespół Aspergera. Wśród zaleceń zawartych w orzeczeniu sugerowano, aby: (1) działania rewalidacyjne ukierunkować w zakresie rozwijania umiejętności społecznych, w tym umiejętności komunikacyjnych; (2) terapię logopedyczną ukierunkować na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych; (3) w planowaniu pracy z dziećmi uwzględnić dostosowanie oddziaływań edukacyjnych do dysfunkcji w funkcjonowaniu poznawczym i komunikacji uczniów zgodnie z zasadą pogładowości, zasadą przystępności i łączenia teorii z praktyką poprzez: (a) formułowanie jednoznacznych, krótkich komunikatów kierowanych bezpośrednio do ucznia; (b) unikanie zadawania otwartych, niejasnych pytań; (c) unikanie stosowania metafor, ironii, wieloznacznych pojęć; (d) sprawdzanie, czy komunikaty zostały przez dzieci zrozumiane; dostosowanie tempa wygłaszania poleceń i komunikatów do możliwości koncentracji uczniów; (e) monitorowanie koncentracji uwagi uczniów na poleceniu i wykonywaniu czynności; (f) stosowanie schematów graficznych, rysunkowych jako instrukcji; (g) używanie nieskomplikowanych struktur gramatycznych; (h) wykorzystywanie konkretnych przedmiotów – pomocy, pozwalających na wielozmysłowe poznanie i zrozumienie treści; (i) w czasie realizacji podstawy programowej uwzględnić trudności uczniów w rozumieniu i zinterpretowaniu: kontekstu społecznego, treści emocjonalnych, wielowątkowości i kilku perspektyw opisywanych wydarzeń.

Bardzo często uczniowie z zespołem Aspergera mowę wykorzystują w sposób instrumentalny – przekazują lub zdobywają daną informację, ale niekoniecznie czują potrzebę podtrzymania rozmowy.

W codziennej pracy z uczniami z zespołem Aspergera widoczne są także ich trudności w zakresie dostosowania formy wypowiedzi do kontekstu społecznego/sytuacyjnego. Przejawia się to najczęściej skracaniem dystansu podczas rozmowy z osobą dorosłą, brakiem śledzenia toku wypowiedzi innych. Widoczna jest także częsta zmiana tematu podczas rozmowy, kiedy temat jest „niewygodny” dla uczniów z zespołem Aspergera. Zdarza się także, że dziecko skraca dystans z nauczycielem, zwracając się do niego po imieniu, zaś w sposób formalny do kolegów z klasy (Kozdroń, 2015).

Przykład: Uczeń podczas zajęć mówi do nauczyciela wspomagającego: *Boże, nie mogę się skupić, bo jesteś taka piękna po prostu....* (znaczy: pani jest taka piękna), *A ja dziś na śniadanie mam ciasto z rodzynkami. A ja jadę na wystawę lego we wtorek.*

Pojawiały się często także liczne pytania niemające związku z głównym tematem zajęć.

Przykład: *Kiedy ministerstwo zmieni uchwałę i zaczną solić zupę w szkole? A za ile dni będzie festiwal pieśni patriotycznej?*

Dość powszechna u uczniów bywa także skłonność do przerywania rozmowy lub komunikowanie czegoś jednocześnie z rozmówcą.

Przykład: Podczas lekcji, kiedy nauczyciel prowadzi zajęcia, uczeń z zespołem Aspergera inicjuje rozmowę z kolegą: *Czy ty nie uważasz, że zadawanie prac domowych to kompletna głupota...? Co masz dziś na drugie śniadanie?*

Uczniowie z zespołem Aspergera nie potrafią dostrzegać związków między wydarzeniami. Interpretowanie związków frazeologicznych, metafor może generować brak zrozumienia. Ich wypowiedzi są bardzo często nieukierunkowane na odbiorcę. Potrafią przytoczyć dokładnie zapamiętany/usłyszany fragment wypowiedzi, jednakże bez jej zrozumienia.

Uwzględniając specyfikę postrzegania świata przez uczniów z zespołem Aspergera, zauważa się wybiórcze dostrzeganie elementów, szybką przerzutność uwagi, brak współpracy między zmysłami, co w konsekwencji daje wycinkowy odbiór rzeczywistości i prowadzi do znacznego utrudnienia w zakresie formułowania i odbierania informacji (Korendo, 2013).

Przykład: Nauczyciel podczas zajęć pokazuje uczniowi z zespołem Aspergera obrazek z płaczącym niemowlakiem: Uczeń próbuje uciec z klasy, bo mu przykro, że dziecko płacze, a on nie wie, dlaczego. Prosi nauczyciela: *Niech pani schowa tę kartę, chcę stąd uciec.*

Niestosowny do sytuacji ton głosu i gestykulacja oraz długie monologi na wybrany temat mogą spowodować niechęć nawet u najbardziej cierpliwych słuchaczy. „W kontaktach z innymi osoby takie są nietaktowne, nie potrafią inicjować, podtrzymać i we właściwy sposób zakończyć rozmowy” (Kraszewska-Orzechowska, 2007, s. 53).

Przykład z zajęć z wychowania fizycznego: Uczeń mówi, że nie będzie grał, bo nikt nie poda mu piłki, że to bezsensowna gra, i odchodzi od grupy.

W zakresie komunikacji często jako trudność można wskazać także brak umiejętności rozpoczynania i kończenia wypowiedzi, prowadzenia rozmowy, a także aktywnego uczestniczenia w niej (Attwood, 2006; Pisula 2015; Charbicka, 2015).



Cechą charakterystyczną komunikacji uczniów z zespołem Aspergera jest także „perfekcjonizm wypowiedzi”, czyli posługiwanie się językiem literackim, dobieranie zwrotów niekiedy zupełnie niepasujących do sytuacji komunikacyjnej, które mogą być zapożyczone od ulubionego bohatera z ulubionej gry komputerowej lub filmu. Bywa też, że uczniowie sprawiają wrażenie przemądrzałych (por. m.in.: Firth, 2005; Attwood, 2006; Pisula, 2015).

Przykłady zachowań komunikacyjnych obrazują zasoby komunikacyjne (sprawność komunikacyjna i kompetencje komunikacyjne) przyszłych uczniów z zespołem Aspergera i mogą mieć wpływ na ocenę ich gotowości szkolnej oraz możliwości realizacji podstawowych umiejętności szkolnych. Co więcej, mogą warunkować realizację zadań wynikających z podstawy programowej, jednak nie decydują o gotowości edukacyjnej ucznia na ostatecznym poziomie. Bywa, że istnieje wysoka korelacja między gotowością szkolną a ujawnianymi trudnościami komunikacyjnymi, wynikającymi z danego rodzaju zaburzenia, zaś niska zależność między rozwojem społecznym i intelektualnym nie może sprowadzać się tylko do wyznaczników gotowości szkolnej, ale stanowi całościowy i złożony obraz funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera w pierwszych latach nauki w szkole.

Poszczególne wyznaczniki zasobów komunikacyjnych (m.in. indywidualne zróżnicowanie komunikacyjne, posiadane umiejętności, sposoby, style komunikowania) powinny być podstawą do przeprowadzenia funkcjonalnej oceny komunikacji (Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2017). Wspieranie rozwoju komunikacji dziecka z zespołem Aspergera wymaga przeprowadzenia ogólnej oceny umiejętności komunikacyjnych ujawnianych przez uczniów. Dodatkowo istotna jest ocena stosowanych sposobów i stylów komunikowania w konkretnych kontekstach sytuacyjnych. Można przyjąć, że kontekst sytuacyjny wynika z rodzaju aktywności, w której uczestniczy dziecko (Konieczna, Marcinkowska, Smolińska, 2016a). Ze względu na specyficzny sposób funkcjonowania uczniów z zespołem Aspergera pomoc środowiska jest wskazana i konieczna.

Istotny jest także wiek rozpoczynania przez dziecko z zespołem Aspergera nauki w szkole. W poszczególnych krajach jest on zróżnicowany, co w sposób oczywisty utrudnia formułowanie jednolitej definicji gotowości szkolnej tej grupy uczniów. Opracowania w tym zakresie doprowadziły do następującego ujęcia gotowości szkolnej. Odnosi się ono do takiego stadium rozwoju dziecka, w którym może ono uczyć się czegoś nowego z łatwością i bez napięcia emocjonalnego oraz osiągać sukces edukacyjny z uwagi na to, że wysiłki nauczyciela przynoszą zadowalające rezultaty (Wilgocka-Okoń, 1999). Stąd też można odnieść wrażenie, że do dokonania oceny gotowości szkolnej nie wystarczy tylko ocena rozwoju poszczególnych sfer. Dużą rolę odgrywa środowisko dziecka, jako czynnik organizujący proces zdobywania indywidualnych doświadczeń i rozwijania zasobów komunikacyjnych, a także proces diagnozy poszczególnych aspektów funkcjonowania dziecka.

Dokonując oceny gotowości szkolnej u dzieci z zespołem Aspergera, należy brać pod uwagę ich specyfikę funkcjonowania. Ponadto należy uwzględnić diagnozę medyczną z uwagi na pewne specyficzne zachowania – szczególnie w zakresie komunikacji i funkcjonowania społecznego.

Jak podkreśla Helen Bee (2004, s. 320), doświadczenia w relacjach z szerszym światem społecznym na początku nauki szkolnej mogą mieć silniejszy wpływ na dalsze funkcjonowanie niż zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze. Najważniejszym wynikiem działań nauczycieli i specjalistów związanych z nauką szkolną oraz uczestnictwem w grupie rówieśniczej jest wykształcenie u dziecka poczucia kompetencji i pozytywnej, realistycznej samooceny, które umożliwią mu wejście w okres dorastania ze świadomością własnych możliwości i zasobów.

## Podsumowanie

Gotowość szkolna (gotowość do podjęcia nauki) ucznia z zespołem Aspergera jest efektem zachodzących działań wielu współzależnych komponentów. Przede wszystkim zespołu cech psychofizycznego rozwoju, środowiska rodzinnego oraz wpływów wychowawczych instytucji, w których przebywało dziecko. To rezultat długotrwałych procesów dokonujących się w rozwoju dziecka oraz jego świadomości. Zatem można uznać, że gotowość szkolna ucznia z zespołem Aspergera, jak i uczniów rozwijających się w normie, jest efektem powiązanych ze sobą procesów: procesu dojrzewania i opanowywania określonych kompetencji oraz procesu uczenia się (działania celowego i świadomie nastawionego na kształtowanie właściwości dziecka).

Podsumowując rozważania na temat pojęcia gotowości dziecka z zespołem Aspergera do pełnienia roli ucznia i do uczenia się w kontekście posiadanych zasobów komunikacyjnych, można stwierdzić, iż gotowość szkolna wyraża się poprzez dynamiczny proces rozwoju pełnomocności dziecka. Związany jest on z warunkami i potrzebami osobniczymi, a także preferencjami instytucjonalno-środowiskowymi jako spójnymi elementami przyrostu kompetencji. Determinują one efektywne uczenie się w szkole, w tym zasoby komunikacyjne nie tylko samego dziecka, lecz także osób wchodzących z nim w określone relacje.

Postulaty, które muszą zostać spełnione, aby dziecko z zespołem Aspergera osiągnęło gotowość szkolną, mieszczą się w całym „wachlarzu zależności”, zarówno w obszarze biologicznym, psychicznym, jak i emocjonalnym dziecka we współpracy z rodziną, instytucją (przedszkolem, szkołą) i dalszym środowiskiem, nadając znak gotowości wszystkim wyróżnikom. Zawarte są tu również elementy związane z empatycznym rozumieniem dziecka i kształtowaniem u niego empatii jako zdolności koniecznej do współdziałania i współtworzenia. Gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole nie może być rozpatrywana tylko z perspektywy uwarunkowań dziecięcego uposażenia. Przede wszystkim dlatego, że byłoby to duże uproszczenie i trywializacja zdarzenia rozwojowego. Szeroki zakres wyznaczników gotowości uczniów z zespołem Aspergera odnosi się do całego układu czynników wynikających ze specyfiki zaburzenia, których świadomość generuje podejmowanie celowych działań wobec dziecka. Można wskazać działania instytucji i oferowane przez nie formy wsparcia tej grupy uczniów, które przyczynią się do kształtowania gotowości szkolnej na każdym poziomie edukacji w kontekście istniejących regulacji prawnych i wymogów formalnych. Gotowość instytucjonalna warunkuje bowiem w pewnym stopniu gotowość szkolną dziecka z zespołem Aspergera.

## Bibliografia

- Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (1985). Poziom i struktura gotowości do czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Pedagogiczne*, 48, 171–189.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Czelakowska, D. (2012). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Diagnostyczny i statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych – podręcznik z klasyfikacją zaburzeń psychicznych DSM-5*. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.
- Firth, U. (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Góralczyk, E. (2008). *Moje dziecko w szkole: poradnik dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: CMPPP.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2016a). Model of communication competences children with Asperger’s syndrome. *Actual Problems of the Correctional Education, Kamyalnets-Podilsky „Medobory – 2006”, Issue 7, 215–232*.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2016b). Zachowania komunikacyjne ujawniane przez dzieci z zespołem Aspergera w sytuacjach szkolnych. *Actual Problems of the Correctional Education, Kamyalnets-Podilsky „Medobory – 2006”, Issue 8, 167–180*.
- Koniczna, I., Marcinkowska, B., Smolińska, K. (2017). Od etykietowania do zrozumienia – komunikowanie się dziecka z zespołem Aspergera w środowisku szkolnym. W: B. Antoszevska, I. Myśliwiczek (red.), *Jest człowiek z niepełnosprawnością – Pola refleksji* (s. 145–157). Olsztyn: Wydawnictwo Silva Rerum.
- Korendo, M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stage System.
- Kozdroń, A. (2015). *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Doradca nauczyciela sześciolatków. Materiały metodyczne dla nauczycieli opracowane w wyniku projektu Badanie gotowości szkolnej sześciolatków zrealizowane w CMPPP*. Warszawa: CMPPP.
- Kraszewska-Orzechowska, A. (2007). Zachowania dzieci z zespołem Aspergera i proponowane formy pomocy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XX, 43–55.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (2008) – rewizja 10*. World Health Organization.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: GWP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Wiatrowska, L. (2013). Dylematy wokół podstawowych pojęć. W: L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Wilgocka-Okoń, B. (1998). Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy prognozy szkolnego. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Wilgocka-Okoń, B. (1999). Gotowość szkolna a uczenie się w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 163–167.

## COMMUNICATION CAPACITIES IN STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME AS (UN)NECESSARY COMPONENTS OF READINESS FOR SCHOOLING

### *Abstract*

The preschool period is a peculiar stage of child speech and language development in terms of both quantity and quality. Children's vocabulary increases and the semantic aspect of the words they use extends. Preschool-aged children should make utterances that are relevant to the situation and also know specific grammatical rules. This proves their maturity in this area. The quality of speech and language development shows mainly in children's ability to communicate with different people – both peers and adults. Making fluent utterances becomes noticeable in children's school readiness.

School readiness results from children's experiences collected thanks to their own activities as well as thanks to the learning received from educational institutions (preschool, school, counseling center) and the family. According to this approach, school readiness can be understood as the preparedness of the child with Asperger syndrome for academic tasks. The literature lacks studies on school readiness in students with Asperger syndrome. School readiness is presented with reference to the developmental norm, taking into account children's biological maturity and, at the same time, the readiness of appointed institutions and communities to support children's capacities in individual areas. In the role of students, experiencing the world in purposely designed (academic) situations, children with Asperger syndrome may encounter difficulties.

The article discusses the concept of school readiness and its components in the context of communication capacities in students with Asperger syndrome. Theoretical approaches to the elements of school readiness presented are expanded with examples of various situations in which children with Asperger syndrome showed their communication skills. The situations described in the article come from observations made as part of the authors' research on support for students with autism spectrum disorders in academic situations.

**Keywords:** Asperger syndrome, school readiness, communication capacities in students with Asperger syndrome