

Iwona Chrzanowska*

WIEDZA NA TEMAT AUTYZMU WŚRÓD OBECNYCH I PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW A DYLEMAT WSPÓLNEGO KSZTAŁCENIA I INTEGRACJI W WYMIARZE EDUKACYJNYM

W obszarze badań edukacyjnych jednym z najważniejszych zadań jest ciągle weryfikowanie wiedzy na temat efektywności proponowanych lub istniejących rozwiązań systemowych. Sytuację edukacyjną w Polsce należy uznać za ustabilizowaną. Minęły już dwie dekady od publikacji ustawy oświatowej, mamy za sobą kilkanaście lat doświadczeń w jej obowiązywaniu, co pozwoliło zgromadzić sporą ilość doświadczeń. Kolejne nowelizacje ustawy wskazują jednak na konieczność ciągłego dostosowywania jej założeń i aktów wykonawczych do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej w kraju, jak i respektowania przez Polskę ustaleń w związku z przynależnością do Unii Europejskiej. Zwykle również, mniej lub bardziej publiczne oceny koncentrują się na potencjalnych słabościach, co jest zrozumiałe w przypadku postaw konstruktywno-naprawczych czy moralno-etycznych. Edukacja jest bowiem takim obszarem ludzkiej aktywności, w którym błędy są trudne do naprawienia i mają charakter globalny. Dotyczą one przecież niemal wszystkich obywateli danego kraju. Każdy z nas albo jest uczniem, albo też sprawuje opiekę nad uczniem (jako rodzic, dziadek/babcia, brat/siostra, nauczyciel, wychowawca).

Bogusław Śliwerski (2000) do pasywów reformy systemu edukacji zalicza rozłączenie zmian ukierunkowanych na ucznia od tych związanych z osobą nauczyciela. Reforma systemu edukacji nie spełni, jego zdaniem, pokładanych w niej nadziei i oczekiwań, jeżeli w szkołach i placówkach oświatowych będą pracować w przeważającej mierze ci sami nauczyciele. Trzeba tu dodać, iż ci sami oznaczają – tak samo myślący (jak przed reformą), hołdujący przyzwyczajeniom wypracowanym przez lata, niegotowi do zaakceptowania

*Iwona Chrzanowska – prof. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog wczesnoszkolny i pedagog specjalny, oligofrenopedagog, kierownik Pracowni Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pełnomocnik Dziekana WSE ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych.

zmian, które obligują ich do aktywności, tak związanej ze sposobem pracy, jak i koniecznością samorozwoju. Zdaniem B. Śliwerskiego polepszenie warunków pracy, a także realne płacy jest dobrym momentem, by z tego zawodu odeszli ludzie dysponujący wprawdzie dyplomami, ale niedouczeni, wtórni analfabeci wobec nowoczesnej pedagogiki, frustraci, farbowane lisy pedagogicznego postępu, cwaniacy, racjonalni sadyści, zakompleksieni nieudacznicy, przeciwnicy uczciwej, wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia. Najwyższy czas, by zerwać z nieomylnością i nietykalnością nauczycieli, ze sztucznym podtrzymywaniem autorytetu czy szacunku wobec tych spośród nich, którzy na to nie zasługują nawet w jednym procencie (Śliwerski 2000, s. 5-9).

Znaczna część problemów związanych z realizacją haseł reformy edukacyjnej leży nie tyle w chybionym pomysle, co w trudności zaakceptowania i dostosowania się (konstruktywnego) do zmian tych, którzy są odpowiedzialni za ich realizację – czyli nauczycieli.

Grzegorz Grabowski (1998) wyraża przekonanie, że nauczyciele nie dlatego pracują źle, że im się źle płaci, ale dlatego, że inaczej nie potrafią. Wielu z nich mentalnie tkwi wciąż w czasach sprzed 1989 r. Jak trafnie wskazują Janusz Czapiński i Bogdan Wojciszke (1997), Polskę z tamtego okresu można porównać do basenu bez wody. Człowiek sobie nie popływał, ale się też i nie utopił. Nagle jednak basen zaczęto napełniać wodą i to w tempie fali powodziowej. Wówczas okazało się, kto umie, a kto nie umie pływać. Kto ma jeszcze szansę się nauczyć, a kto się utopi. Ta przemożna chęć nauczania się pływania stanowi zespół cech ułatwiających adaptację. Test wodny ujawnił, że nie jesteśmy pod tym względem równi. Autorzy opisowo podzielili ludzi na lisy – czyli tych, którzy dysponują bogatym repertuarem odpowiedzi na wyzwania i/czy zagrożenia. Osoby takie w naszej rzeczywistości czują się bardzo dobrze, akceptują zmiany, odbierają je w kategorii korzystnych, gdyż widzą w nich szansę dla rozwoju własnych kompetencji, nawet tych jeszcze nie uświadomionych. Są odważni. Drugą grupę stanowią jeże – ich jedyną odpowiedzią na wszelkie niebezpieczeństwa/nowości jest zwiniecie się w kłębek. Dewizą jest – przeczekać, a pragnienia wyrażają się tęsknotą za utraconym – pustym basenem.

Obserwując przemiany w edukacji odnoszę wrażenie, że coraz więcej jest postaw biernych, oczekujących, wręcz roszczeniowych. Współczesny nauczyciel to raczej osoba skłaniająca się ku postawom adaptacyjnym – ideokratycznego podporządkowania niż nastawiona transgresyjnie, promująca zasadę *idea cerato* – walki o suwerenność własną i uczniów, upatrująca szans rozwoju w podejmowaniu wyzwań niepewności istniejącego świata (Komar 2000).

Przyszli i obecni pedagodzy wobec problemu edukacji dzieci autystycznych

Autyzm w specyficzny sposób charakteryzuje dziecko w roli ucznia. Ale skoro jest uczeń autystyczny, muszą znaleźć się i nauczyciele/pedagodzy, którym przyjdzie realnie bądź potencjalnie z nim pracować.

Im więcej badań dotyczących autyzmu, tym więcej kontrowersji wokół samego pojęcia autyzmu. Zgodnie z obecnym stanem wiedzy można pokusić się o stwierdzenie, że nie ma czegoś takiego jak autyzm. Możemy mówić o spektrum autystycznym, czyli obszarze, w którym możemy wyodrębnić różne typy osób o cechach autystycznych, wykazujących odmienne mechanizmy lub przyczyny powodujące trudności rozwojowe i mające często odrębne wymagania wobec środowiska. W spektrum tym możemy wyróżnić następujące postaci: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera, autyzm wysokofunkcyjny, autyzm semantyczno-pragmatyczny, hiperlek-sję.

W prezentowanych wynikach badań posługuję się jednak terminem autyzm w sposób całkowicie świadomy. Jest duże prawdopodobieństwo, że wiedza na temat charakterystycznych cech, przyczyn, metod pracy, potencjalnych form kształcenia osób dotkniętych tym zaburzeniem rozwojowym jest niewielka. Jestem skłonna twierdzić, że niewiele osób, poza specjalistami zajmującymi się naukowo lub praktycznie tym zagadnieniem, potrafi wyodrębnić typy zaburzeń autystycznych. Od wielu lat jestem nauczycielem akademickim, zajmuję się tworzeniem planów i programów kształcenia na podstawie standardów ustalonych przez ministerstwo nauki i szkolnictwa wyższego, zarówno dla kierunku pedagogika specjalna, jak i pedagogika i wiem, że nie przewiduje się w nich modułów czy treści pozwalających studentom zaznajomić się z wiedzą na temat autyzmu. Stąd informacje, i to w formie szczątkowej, są im przekazywane najczęściej w obrębie treści innych przedmiotów i tylko o ile w kadrze akademików danej jednostki znajdzie się osoba kompetentna.

Prezentowane wyniki badań są zatem próbą odpowiedzi na podstawowe w tej sytuacji pytania dotyczące z jednej strony wiedzy na temat autyzmu, jego specyfiki i uwarunkowań, z drugiej gotowości do podjęcia tejże współpracy i wizji jej szans z uwzględnieniem tego, co najważniejsze – potrzeb podmiotu.

W badaniu o opinie pytano dwie grupy główne: studentów pedagogiki i nauczycieli/pedagogów. W pierwszym przypadku na grupę składają się studenci IV i V roku pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego i III roku studiów I stopnia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, łącznie 119 osób. Bada-

nie objęło również studentów specjalności edukacja specjalna IV i V roku Uniwersytetu Łódzkiego i III roku studiów I stopnia kierunku pedagogika specjalna z WSP w Łodzi, łącznie 96 osób. Drugą grupę stanowią nauczyciele/pedagodzy w liczbie 66 osób oraz pedagodzy specjalni – 62 osoby. Badani pedagodzy rekrutowali się najczęściej ze szkół ogólnodostępnych, integracyjnych, przedszkoli i szkół specjalnych.

Zapytani o cechy autyzmu najczęściej wskazywali: *osoba autystyczna nie nawiązuje kontaktu* (73,68% pedagogów specjalnych, 45,83 studentów pedagogiki specjalnej; 41,4 pedagogów ogólnych; 36,97 studentów pedagogiki); *zaburzone porozumiewanie* (odpowiednio: 47,37%, 51,04%, 45,65%, 40,34%); *zamykanie się w sobie* (36,84%, 37,50%, 58,69%, 37,82%); *stereotypie ruchowe, tiki* (52,63%, 18,58%, 23,91%, 15,97%); *agresja* (18,42%, 14,58%, 8,69%, 11,76%). W zaprezentowanych opiniach wyraźna jest różnica międzygrupowa związana z kierunkiem kształcenia/wykształcenia. Większa zgodność charakterystyki widoczna jest w przypadku studentów i pedagogów specjalnych niż studentów i pedagogów ogólnych. Pedagodzy specjalni ponadto, jako jedyna grupa wskazują na cechę – *potrzeba stałości i niezmienności otoczenia* – 28,26%.

Niepokoić musi fakt, iż istnieje spora grupa studentów pedagogiki i pedagogów, którzy nie są w stanie wskazać żadnej cechy dziecka autystycznego. Oznacza to, że nie potrafiliby rozpoznać wśród swoich uczniów żadnych symptomów, wskazujących na ten typ zaburzenia. Stan taki dotyczy 21,74% pedagogów ogólnych, 27,73% studentów pedagogiki oraz 15,63% studentów pedagogiki specjalnej. W przypadku pedagogów specjalnych nie spotkałam się z taką sytuacją.

Nauczyciele byli proszeni o wskazanie cech autyzmu zgodnie z ich wiedzą, w dowolnej liczbie. W kolejnym zadaniu mieli posługując się stwierdzeniem prawda-fałsz określić, które ze wskazanych przeze mnie stwierdzeń odpowiada prawdzie.

Większość badanych opowiada się za twierdzeniem, iż *dziecko autystyczne nie musi być upośledzone umysłowo* (92%-74% wszystkich badanych, w zależności od grupy respondentów); 31-44% (w zależności od grupy respondentów) badanych uznaje, że *osoba autystyczna nie porozumiewa się werbalnie*. Najwięcej takich stwierdzeń charakteryzuje wypowiedzi studentów pedagogiki, najmniej jest ich wśród pedagogów specjalnych. Badani są zgodni co do tego, że *autyzm nie ma podłoża dziedzicznego* (79-100%) oraz, że *z autyzmu się nie wyrasta* (92-100%). Równie duża zgodność opinii badanych dotyczy przeświadczenia, że *dziecko autystyczne jest zdolne do nauki szkolnej*. Więcej badanych jest zdania, że *autystycy częściej są niebezpieczni dla siebie samych niż dla otoczenia*.

Zdania są wyraźnie podzielone w kwestii zależności – występowanie autyzmu a płeć. Badania prowadzone od lat 70.-80. aż do teraz potwierdzają tezę, że u chłopców blisko czterokrotnie częściej niż u dziewcząt diagnozowany jest autyzm (Gillberg 1984, Lotter 1986, za: Jaklewicz 1993). Nie zgadza się z tą opinią blisko 70% pedagogów ogólnych i 50% studentów pedagogiki. Znacznie rzadziej stanowisko takie charakteryzuje studentów pedagogiki specjalnej (34%) i pedagogów specjalnych (18%).

W przeprowadzonej ankiecie sprawdzano wiedzę podstawową pedagogów i studentów pedagogiki. Stąd pytanie o to, kiedy powinny wystąpić pierwsze objawy zaburzeń rozwojowych, by można było mówić o autyzmie. Literatura wskazuje najczęściej, że jest to czas około 3. roku życia (po 30. miesiącu) (Jaklewicz 1993). Tego samego zdania jest jedynie ok. 45% studentów pedagogiki i pedagogów ogólnych. Co piąty pedagog i co trzeci student pedagogiki nie posiadają wiedzy na ten temat. W grupie pedagogów specjalnych największa, bo ponad 70% grupa wskazała jako najlepszy (najbardziej wiarygodny) czas diagnozy autyzmu właśnie 3. rok życia. Najniższe wyniki w tym zakresie uzyskali studenci pedagogiki specjalnej, tylko 35% trafnych odpowiedzi. Za odpowiedź poprawną można byłoby uznać również wskazanie, iż cechy autyzmu można diagnozować wcześniej – ok. 2. roku życia, gdyż w literaturze znaleźć można publikacje zajmujące takie stanowisko (Obuchowska 1994). Takiego zdania jest ok. 20% studentów pedagogiki specjalnej i 13 pedagogów specjalnych oraz 18,5% studentów pedagogiki i 26 pedagogów. Nie spotkałam się jednak ze stanowiskiem, iż należy wstrzymać się z diagnozą autyzmu do 5. r.ż., za czym opowiada się odpowiednio: 45% studentów i 13 pedagogów specjalnych, a także 35% studentów i 22 pedagogów ogólnych. Wyniki takie oznaczają, że wśród badanych pedagogów i studentów pedagogiki nie ma pewności, co do tego, kiedy – w najwcześniejszym, a zarazem wiarygodnym momencie należy podjąć próbę diagnozy zaburzenia.

Istotnym pytaniem z punktu widzenia możliwości zastosowania określonych metod terapeutycznych było to dotyczące genezy autyzmu. Współcześnie możemy mówić o kilku przynajmniej podejściach. Pierwsza historycznie jest kannerowska koncepcja „zimnej deprywującej matki”. Sam Kanner z biegiem czasu wielokrotnie zmieniał zdanie i w efekcie wycofał się z tej tezy. Inne wskazywały na obciążający wpływ czynników ciąży-okołoporodowych (m. in. niedotlenienia, a w jego efekcie uszkodzenie pnia mózgu) (Lienfeld, Pasamanick, Rogers 1955, za: Jaklewicz 1993), które jednak w efekcie badań nie zostały potwierdzone (Rutter 1970 i Levy, Zoltak, Saelens 1988, za: Jaklewicz 1993). Irena Obuchowska (1994) wskazuje na genezę neurofizjologiczną, a ściślej biochemiczną autyzmu, stąd leczenie farmakologiczne

i stosowanie specjalnej diety autorka uznaje za wskazane. Lata 80. to koncepcja genetycznych uwarunkowań autyzmu (*fragile X syndrome*) (Jaklewicz 1993). Przy czym pod koniec lat 80. badacze zmierzali do stanowiska, że nie jedna, a kilka genetycznych alokacji może być przyczyną autyzmu (Folstein, Rutter 1988, za: Jaklewicz 1993). W latach 70. i 80. pojawiła się również koncepcja etologiczna (Tinbergen, Tinbergen 1972, 1983, za: Jaklewicz 1993). Czynniki autystycznogenne poszukiwano w zmianie stylu funkcjonowania rodziny, wynikającego z postępu cywilizacyjnego, urbanizacji, emancypacji kobiet i ich pracy zawodowej, które to miały mieć wpływ na zmniejszenie roli macierzyńskiej kobiet. Zmiany cywilizacyjne przyczyniły się do odejścia od tradycyjnego modelu rodziny wielopokoleniowej, w której kobieta uzyskiwała wsparcie emocjonalne i fizyczne od matki, siostry, kuzynki itp. (Sauna 1989). W latach 80. w poszukiwaniu genezy autyzmu odwoływano się do teorii poznawczych, a ściślej do teorii umysłu. Termin ten został po raz pierwszy wprowadzony przez Davida Premack'a i Guya Woodruff'a. Zgodnie z założeniami teorii ludzie dysponują systemem pojęć, dzięki którym możliwe jest wnioskowanie o stanach umysłu innych osób. Procesy zachodzące w umyśle innego człowieka są nieobserwowalne, możemy o nich wnioskować na podstawie mimiki, gestykulacji, wypowiedzi, zachowania oraz doświadczeń wynikających z kontaktów społecznych i uświadomienia sobie własnych stanów umysłu. Posiadanie takiej teorii jest podstawą przystosowawczych zachowań społecznych. Prowadzone w tym nurcie badania z lat 90. stawiają hipotezę, iż podstawą obserwowanych w autyzmie zaburzeń jakościowych w kontaktach społecznych, komunikacji i wyobraźni jest deficyt poznawczy. Dotyczy on zaburzenia wrodzonego modułu zwanego teorią umysłu. Jeszcze inny nurt badań genezy autyzmu związany jest z teoriami psychoanalitycznymi Margareth Mahler (1983) czy Donalda Meltzer'a (1984) (za: Jaklewicz 1993).

Interesowało mnie, czy historycznie pierwsza i chyba najczęściej dyskutowana oraz kontrowersyjna koncepcja – „zimnej, deprywującej matki” jest jeszcze obecna w umysłach przyszłych i obecnych pedagogów jako decydująca nie tylko o etiologii, ale i o ontogenetycznym rozwoju dziecka. Wyniki badań wskazują, że w dalszym ciągu część osób jest przekonana, iż autyzm wywołuje brak chęci lub możliwości do nawiązania z dzieckiem kontaktu emocjonalnego przez jego matkę. Uważa tak blisko 40% studentów, nieco mniej w przypadku pedagogiki specjalnej (37,5%) niż pedagogiki (38,7%) oraz 8% pedagogów specjalnych i 15,2% pedagogów ogólnych. Okazuje się zatem, że stereotypy żyją swoim życiem i są bardzo trudne do zmiany. Z drugiej strony należy zadać sobie pytanie, kto je szerzy?

Innym z serii stereotypów jest przeświadczenie o współwystępowaniu

z zaburzeniami autystycznymi wybitnych zdolności, na swoje potrzeby nazywam to kompleksem Rainman'a. I znów odwołując się do literatury w obrębie wymienianych kryteriów diagnostycznych autyzmu możemy mówić o zaburzeniach społecznych interakcji, komunikowania się oraz stereotypowych wzorach zachowania, zainteresowań i aktywności (każda z grup obejmuje 4 symptomy – wg DSM-IV) (Obuchowska 1994). Wybiórcze uzdolnienia pojawiają się natomiast w koncepcji kannerowskiej, gdy rozpoznanie cech autyzmu określane mianem „zespołu Kanner'a” dotyczy głębokiego braku kontaktu afektywnego z innymi ludźmi, wycofywania się z kontaktów społecznych lub niezdolności do ich tworzenia oraz obsesyjnej potrzeby zachowania identyczności otoczenia i właśnie często wybiórczych uzdolnień (matematycznych, muzycznych czy plastycznych) (Jaklewicz 1993). Brak jest jednak podstaw, by wybitne zdolności traktować jako kryterium kliniczne w autyzmie. Okazuje się natomiast, iż wciąż znaczna grupa studentów pedagogiki (16,81%) i pedagogów ogólnych (23,91%) poglądu takiego nie podziela. Znacznie mniej jest takich przekonań w grupie pedagogów specjalnych (3%) i studentów pedagogiki specjalnej (8,33%).

Kolejne pytania ankietowe koncentrowały się na aspekcie edukacyjnym. Ich zadaniem było zebranie opinii na temat możliwości edukacyjnych, metod i form kształcenia dzieci autystycznych. Pierwsze z nich dotyczyło deklaracji możliwości współpracy badanych pedagogów i studentów pedagogiki z dzieckiem autystycznym. Najbardziej otwarci są w tym przypadku studenci pedagogiki specjalnej. Za przyjęciem do swojej klasy dziecka autystycznego opowiedziało się ponad 50% (51,04) badanych. Najniższy wynik osiągnięto w grupie pedagogów specjalnych (31%). Pedagodzy ogólni i studenci pedagogiki są zgodni, w obu przypadkach ponad 47% z nich wyraziło chęć współpracy z dzieckiem autystycznym. Przypomnę jedynie, że było to badanie deklaracji. Jest to ważne w kontekście wyników kolejnych odpowiedzi.

I tak, spytano badanych – czy ich zadaniem inni pedagodzy przyjęliby do swoich klas dzieci autystyczne? W grupie studentów odpowiedzi NIE udzieliło blisko 94% studentów pedagogiki specjalnej i ponad 83 studentów pedagogiki. Interesujące jest skonfrontowanie tych wyników z pytaniem poprzedzającym. Odpowiedzi NIE w stosunku do swojej osoby udzieliło odpowiednio blisko 47 i ponad 52% studentów. Oznacza to, że studenci nie wierzą w możliwość takiej współpracy – nazwijmy to – na skalę powszechną. Są przekonani, że nikt poza nimi lub niewielu innych jest skłonnych do podjęcia takich działań. Prawdopodobnie postrzegają siebie jako wrażliwszych, bardziej kompetentnych, otwartych, tolerancyjnych przy braku bądź mniejszym nasileniu takich cech u swoich kolegów. Podobnie sprawa przed-

stawia się w środowisku pedagogów: 97% pedagogów specjalnych i blisko 87 pedagogów ogólnych jest zdania, iż ich koledzy nie zdecydowaliby się na współpracę z dzieckiem autystycznym w swojej klasie. Porównując – tylko 53% pedagogów specjalnych i blisko 48 pedagogów ogólnych mówiąc o sobie powiedziało takiej współpracy NIE. Mamy chyba zatem do czynienia z deklaracją, zwłaszcza tą na TAK, wygłaszaną w przeświadczeniu, że takiej środowisko oczekuje, tak wypada.

Wyraźnie uwidacznia się to w odpowiedziach na pytanie dotyczące znajomości metod pracy z dzieckiem autystycznym. W przypadku studentów żadnych nie wskazało blisko 72% studentów pedagogiki specjalnej i 87 pedagogiki ogólnej. W obu przypadkach jest to znacznie większy odsetek niż ten, który opowiadał się za podjęciem współpracy z dzieckiem autystycznym! Należy zadać pytanie – jak studenci wyobrażają sobie współpracę z dzieckiem autystycznym przy braku znajomości metod wartych zastosowania w pracy? Wiedzą to chyba tylko oni. Nie inaczej sytuacja wygląda w przypadku pedagogów. Żadnej metody pracy z autystykami nie potrafili wskazać pedagodzy ogólni. W grupie pedagogów specjalnych wiedzy takiej nie posiada ponad 50% (53,0) badanych. Wśród pedagogów specjalnych dokładnie taka sama grupa (53%) wskazała, że nie podjęłaby się współpracy z dzieckiem autystycznych.

Badani poproszeni byli o wybór w ich przekonaniu najlepszego miejsca realizacji obowiązku szkolnego przez ucznia autystycznego. Mieli do dyspozycji zamkniętą listę siedmiu placówek. Pięć z nich to faktycznie istniejące instytucje edukacyjne, w których mogą kształcić się dzieci, dwie zostały przeze mnie wymyślone, a są to: zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej. Biorąc pod uwagę wszystkie opinie badanych najlepszym miejscem kształcenia dzieci autystycznych jest klasa/szkoła integracyjna, najgorszym klasa zwykła w szkole ogólnodostępnej. Pomędzy nimi są: na 2. miejscu – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni!, na 3. – klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej, 4. – szkoła specjalna, 5. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 6. – nauczanie indywidualne. Opinie nauczycieli nie pozostają w zgodzie z rzeczywistością, jak się bowiem okazuje (z raportu sporządzonego w roku 2006 przez fundację SYNAPSIS) w roku szkolnym 2005/2006 najwięcej dzieci autystycznych realizowało obowiązek szkolny właśnie w szkole ogólnodostępnej, na drugim miejscu była klasa/szkoła integracyjna, a na trzecim szkoła specjalna. Natomiast na przestrzeni lat 2003-2005 najmniejsza liczba dzieci autystycznych kształciła się w klasie/szkole integracyjnej.

W badaniach przeze mnie prowadzonych okazało się, że opinie co do

listy rankingowej form kształcenia uwarunkowane są kierunkiem kształcenia/wykształcenia. Przy niezmienności pierwszego i ostatniego miejsca, w przypadku pedagogów i studentów pedagogiki specjalnej pozycję 2. zajmuje – klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej, 3. – szkoła specjalna i zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni, 4. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 5. – nauczanie indywidualne. W przypadku pedagogów ogólnych i studentów pedagogiki miejsce 2. – to zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy poradni, 3. – zespół terapeutyczno-rehabilitacyjny przy szkole ogólnodostępnej, 4. – szkoła specjalna, 5. – klasa zwykła w szkole ogólnodostępnej i nauczanie indywidualne.

Jednym z kluczowych problemów dziecka autystycznego jest trudność lub wręcz niemożność nawiązywania kontaktów interpersonalnych. Obawiałam się zatem, że badani zechcą, posługując się stereotypem wskazać jako najlepsze miejsce edukacji dla dziecka – dom. Jak pokazały wyniki badań, nauczanie indywidualne znalazło się na przedostatnim miejscu na liście form kształcenia, a wprost zadane pytanie – *czy uważasz, że dziecko autystyczne powinno być poddawane wyłącznie terapii indywidualnej* – potwierdziło to. Blisko 100% pedagogów specjalnych (97) i studentów pedagogiki specjalnej (94,8) odpowiedziało na to pytanie NIE. W grupie pedagogów ogólnych i studentów pedagogiki również wyraźnie przeważają odpowiedzi NIE (odpowiednio 70 i 81,5%). Jednak na TAK jest 16% studentów i 22% pedagogów.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że, niestety, nie możemy być zadowoleni ze stanu wiedzy o autyzmie, jaką dysponują zarówno pedagodzy ogólni, jak i specjaliści.

Zbyt wiele jest wciąż stereotypowego myślenia np.: o matce jako przyczynie autyzmu czy wyidealizowanej postaci autysty – nieprzeciętnie zdolnego, wręcz genialnego dziwaka. Obydwa mogą szkodzić w kontekście koniecznych działań rehabilitacyjnych. Szczególny niepokój budzą takie poglądy reprezentowane przez studentów. Oznacza to bowiem, że stereotypy są przekazywane im w procesie akademickiego kształcenia lub też nie są one weryfikowane (bo przecież bardzo prawdopodobnym powodem takich wyników badań jest to, że na takie treści w programach studiów po prostu nie ma miejsca!).

Bardzo niepokoić musi – nazwę ją – postawa prymusa znacznej liczby badanych, a ujawniona poprzez deklaracje współpracy z dzieckiem autystycznym, przy jednoczesnym braku choćby podstawowej wiedzy na temat specyfiki jego funkcjonowania czy metod pracy, terapii.

Na zakończenie chciałabym jednak zacytować jeden z wpisów, który pojawił się na oddanej mi ankiecie: „Ankieta pokazuje mi, że ja właściwie

nic nie wiem na temat autyzmu. To jest tragiczne dla mnie! Ale dowiem się. NIE CHCĘ pozwolić sobie na niewiedzę w tym temacie!”.

To dowód, że są wśród naszych studentów osoby (podejrzewam, że jest ich wiele) gotowe do „wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia”, o którym jako koniecznym wyznaczniku skuteczności działań reformatorskich na polu edukacji pisał, cytowany przeze mnie na początku, B. Śliwerski.

Literatura

- CZAPIŃSKI J., WOJCISZKE B. (1997), Pogoń za lisem. Społeczne zróżnicowanie i struktura postaw wobec prywatyzacji, [w:] *Między nadzieją a lękiem. Społeczne efekty prywatyzacji*, red. J. Gardowski, L. Gilejko, Warszawa.
- GRABOWSKI G. (1998), Czym skończy się reforma szkół?, „Nasz Dziennik”, nr 231.
- JAKLEWICZ H. (1993), *Autyzm wczesnodziecięcy, diagnoza, przebieg, leczenie*, GWP, Gdańsk.
- KOMAR W. (2000), *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Warszawa.
- OBUCHOWSKA I. (1994), *Autyzm refleksje i problemy*, [w:] *Autyzm kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Eruditus, Poznań.
- RAPORT fundacji SYNAPSIS (2006), *Autyzm w orzecznictwie o niepełnosprawności – wnioski z badań w województwie mazowieckim*, www.synapsis.waw.pl
- SAUNA V. D. (1989), *Studies in infantile autism*, „Child Psychiatry and Human Development”, 19(3), s. 207-227.
- ŚLIWERSKI B. (2000), O pierwszym roku reformy oświatowej, „Wszystko dla Szkoły”, nr 10.

Iwona Chrzanowska

**KNOWLEDGE OF AUTISM AMONG THE PRESENT AND FUTURE
EDUCATORS, AND THE DILEMMA OF COMMON EDUCATION AND
INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL DIMENSION**

Abstract

This paper is an attempt to diagnose the state of knowledge of autism among educators, special educators and students of education. This is particularly important, especially nowadays, when the idea of inclusive education is not only becoming the tendency of educational solutions in Poland, but it soon will be authorized by law (in September 2012 the President of Poland shall sign the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which guarantees them the possibility of integration. In the document, the so-called „inclusive education” is considered a priority which is to counteract exclusion.). According to the idea of inclusive education, autistic children may be educated in inclusive schools or traditional schools (it is also referred to in the regulation of the Ministry of Education, dated 17th November, 2010). In such a context it seems to be important to find answers to the questions about substantial preparation, knowledge and attitudes (including stereotypes) connected with the functioning of children with autism, the possibilities of effective work with them, resulting from the knowledge of therapeutic effects of the methods used by their potential teachers and tutors. However, formal possibilities or priority ideas of the Ministry of Education are not enough and will not ensure the success of the education of children, among the others those with autism. What is needed is primarily the knowledge, willingness and competencies of those who will work with children in difficult and far from the educational ideal Polish schools.