





### **Tomasz Gosztyła**

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0001-5780-2862>


### **Aneta Lew-Koralewicz**

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0002-4193-7014>

### **Magdalena Ślęczkowska**

Przedszkole nr 43 w Rzeszowie

 <https://orcid.org/0000-0002-4247-383X>

## **Oddział klasowy dla dzieci ze spektrum autyzmu a problemy integracji społecznej – na przykładzie ogólnodostępnej szkoły podstawowej w Rzeszowie**

### **Wprowadzenie**

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD, Autism Spectrum Disorders) są jednymi z najpoważniejszych problemów rozwojowych o neurobiologicznym podłożu<sup>1</sup>. Objawy tych zaburzeń, zgodnie z klasyfikacją DSM-5<sup>2</sup>, dotyczą głównie deficytów w zakresie komunikacji społecznej oraz interakcji społecznych, a także ograniczonych, powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowań bądź aktywności. W przywołanej klasyfikacji dokonano podziału zaburzeń autystycznego spektrum na trzy poziomy, opierając się na kryterium nasilenia występujących objawów klinicznych i – co się z tym wiąże – wymaganego wsparcia.

---

<sup>1</sup> A.J. Baxter et al.: *The Epidemiology and Global Burden of Autism Spectrum Disorders*. „Psychological Medicine” 2015, vol. 45, s. 601–613.

<sup>2</sup> American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.

Stopień nasilenia objawów autyzmu, związany z działaniem układu nerwowego, a także poziom rozwoju poznawczego i występowanie zachowań trudnych to główne czynniki warunkujące powodzenie dziecka w różnych formach edukacji<sup>3</sup>.

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różnią się w znaczący sposób pod względem możliwości komunikacyjnych od dzieci, których zachowania mieszczą się w wyznaczonej normie. Nieco poniżej 20% dzieci z autyzmem nie używa słów w celu komunikacji, a u pozostałych rozwój językowy jest zazwyczaj opóźniony i przebiega wolniej. Niezależnie jednak od poziomu rozwoju językowego poszczególnych dzieci z autyzmem<sup>4</sup> wspólną ich cechą są trudności w komunikacji społecznej<sup>5</sup>. Nawiazywanie relacji z otoczeniem jest utrudnione także sztywnością i schematycznością zachowań, co jest typowe dla spektrum autyzmu<sup>6</sup>. Nadmierna koncentracja na własnych zainteresowaniach, zachowania kompulsywne czy gwałtowne reakcje na zmiany utrudniają, a niekiedy uniemożliwiają dziecku edukację w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Również zaburzenia przetwarzania sensorycznego, występowanie autostymulacji ograniczają dziecku z autyzmem możliwość koncentracji uwagi na treściach edukacyjnych<sup>7</sup>. Zakłócenia w funkcjonowaniu analizatorów przyczyniają się do trudności w opanowaniu materiału programowego.

Odmienne potrzeby edukacyjne uczniów z autyzmem, wynikające z indywidualnych różnic między nimi, powodują konieczność dostosowania warunków kształcenia do potrzeb i możliwości poszczególnych podopiecznych<sup>8</sup>. Należy poszukiwać rozwiązań pozwalających na in-

---

<sup>3</sup> E. Pisula: *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005; S. Johnson, L. Meyer, B.A. Taylor: *Włączenie ze wsparciem*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007, s. 443–462.

<sup>4</sup> W tekście posługujemy się zamiennie terminami: „uczeń/dziecko z zaburzeniem ze spektrum autyzmu”, „uczeń/dziecko ze spektrum autyzmu” i (w uproszczeniu) „uczeń/dziecko z autyzmem”.

<sup>5</sup> E. Pisula: *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

<sup>6</sup> W.G. Staal: *Autism, DRD3 and Repetitive and Stereotyped Behavior, an Overview of the Current Knowledge*. „European Neuropsychopharmacology: The Journal Of The European College of Neuropsychopharmacology” 2014, vol. 25, s. 1421–1426.

<sup>7</sup> U. Frith: *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Przekł. M. Hernik, G. Krajewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.

<sup>8</sup> J. Komender: *Wychowanie i nauczanie dziecka autystycznego*. W: J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2009, s. 91–110.

dywidualizację procesu edukacyjnego i terapeutycznego z uwzględnieniem specjalnych potrzeb każdego dziecka.

W Karcie Praw Osób z Autyzmem z dnia 12 lipca 2013 roku zapisane zostało prawo dzieci z autyzmem do łatwo dostępnej, bezpłatnej i adekwatnej edukacji, dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia z autyzmem i pozwalającej na pełnienie ról społecznych<sup>9</sup>. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>10</sup> oraz rozporządzeniu zmieniającym podaje się, że uczniowie niepełnosprawni – w tym z autyzmem i zespołem Aspergera – mają prawo do kształcenia, wychowania i opieki między innymi w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi<sup>11</sup>.

Jednym z głównych powodów tworzenia klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych jest potrzeba integracji społecznej dzieci z autyzmem. Integrację społeczną rozumie się jako „działania wspólnotowe, których celem jest pełne współuczestnictwo we wszystkich obszarach życia społecznego na równych prawach (z uwzględnieniem podstawowych praw człowieka i obywatela), z poszanowaniem różnorodności jednostek i grup oraz wspieranie ich w realizacji celów życiowych”<sup>12</sup>.

Aleksander Hulek, prekursor działań zmierzających do integracji osób niepełnosprawnych w Polsce, w odniesieniu do systemu edukacji wyróżnia trzy formy integracji:

- integracja lokacyjno-fizyczna – polegająca na włączeniu osoby z niepełnosprawnością do grupy osób pełnosprawnych;
- integracja społeczno-socjalna – realizowana poprzez tworzenie klas specjalnych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych; uczniowie niepełnosprawni spotykają się z pełnosprawnymi rówieśnikami podczas przerw, korzystają ze wspólnej infrastruktury czy biorą udział w ogólnoszkolnych uroczystościach;

---

<sup>9</sup> Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem. „Monitor Polski” 2013, poz. 682, pkt 3.

<sup>10</sup> Dz.U. 2015, poz. 1113, § 2, pkt 1.

<sup>11</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017, poz. 1652.

<sup>12</sup> M. K u p i s i e w i c z: *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 138.

- ingeracja funkcjonalna - uczniowie niepełnosprawni biorą czynny udział w życiu grupy rówieśniczej i są jej aktywnymi członkami<sup>13</sup>.

Integracja funkcjonalna może być ujmowana zarówno jako cel, do którego należy dążyć, jak i jako sposób osiągania społecznej integracji dziecka, wyrażającej się jego poczuciem więzi z innymi dziećmi, akceptacją emocjonalną jego osoby przez rówieśników, korzystną pozycją zajmowaną wśród nich i podmiotowym uczestnictwem dziecka z niepełnosprawnością w dziecięcych działaniach i decyzjach<sup>14</sup>. W przypadku dzieci z autyzmem, którego osiowym objawem są deficyty w obszarze społecznego funkcjonowania, proces integracji stanowi wyzwanie - wymaga szczególnego zaangażowania ze strony środowiska społecznego, a także przygotowania ucznia ze spektrum autyzmu. Podstawową grupą, w której funkcjonują dzieci z autyzmem, jest - obok środowiska rodzinnego - środowisko szkolne. W środowisku tym powinny panować optymalne warunki dla procesu społecznej integracji uczniów. Osiągnięcie tego celu bywa jednak bardzo trudne, co potwierdzają badania Iwony Chrzanowskiej<sup>15</sup>, Pawła Kubickiego<sup>16</sup> czy analizy Sławomiry Sadowskiej<sup>17</sup>.

### Założenia metodologiczne badań

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania zostały przeprowadzone w jednej z ogólnodostępnych szkół podstawowych na terenie Rzeszowa, w której w roku szkolnym 2014/2015 powstał oddział dla dzieci z autyzmem liczący 2 uczniów. W roku 2017/2018 funkcjonowały 2 oddziały klasowe. Uczniowie przebywali w odpowiednio przygotowanej klasopracowni. W pomieszczeniu tym podczas zajęć edukacyjnych

---

<sup>13</sup> A. Hulek: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1992.

<sup>14</sup> D. Al-Khamisy: *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Red. D. Al-Khamisy. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002, s. 12.

<sup>15</sup> I. Chrzanowska: *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej - uczeń ze SPE w szkole włączającej*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41, s. 55-74.

<sup>16</sup> P. Kubicki: *Między włączaniem a segregacją - szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 22, s. 107-118.

<sup>17</sup> S. Sadowska: *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną - krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 23, s. 125-144.

i przerw opiekę sprawował wychowawca wraz z osobą wspomagającą (pomocą nauczyciela). Badaniami objęto uczniów III klasy, do której uczęszczało wówczas 2 chłopców z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu. Ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów wynikające z autyzmu uznano, że najbardziej optymalną dla nich formą kształcenia będzie edukacja w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej. Obaj chłopcy uczący się w opisywanym oddziale to, wedle kryteriów DSM-5, osoby wymagające znacznego wsparcia w funkcjonowaniu. Mocnymi stronami uczniów była ich sprawność fizyczna, kompetencje językowe, a także umiejętności z zakresu samoobsługi. U obu chłopców zauważalne było obniżenie możliwości poznawczych, a także nieprawidłowości funkcjonowania zmysłów. Zaburzenia sfery emocjonalno-motywacyjnej, a także kompetencji komunikacyjnej uczniów przekładały się na ich trudności w budowaniu relacji z otoczeniem społecznym.

U jednego z chłopców (P1) występowały poważne deficyty uwagi, dominowała uwaga mimowolna, ponadto charakterystyczne były zaburzenia pamięci słuchowej. Nadruchliwość, występujące autostymulacje, zachowania trudne i łatwość rozpraszania uwagi powodowały, że uczeń nie mógł efektywnie korzystać z edukacji w większym zespole klasowym. Wcześniejsze doświadczenia chłopca z okresu przedszkolnego (zarówno w placówce specjalnej, jak i ogólnodostępnej) utwierdzały rodziców w wyborze tej formy edukacji.

Drugi z uczniów (P2) przejawiał zaburzenia w sferze emocjonalno-motywacyjnej, wyrażające się w odmawianiu wykonywania proponowanych zadań, zwolnionym tempie pracy, trudnościach w podążaniu za tokiem lekcji. Chłopiec miał również deficyty w zakresie koncentracji uwagi i momenty wyłączenia. U ucznia okresowo występowały niekontrolowane zachowania (nieprawidłowości zostały potwierdzone wynikami badań neurologicznych, a w szczególności zapisu EEG). Nadwrażliwość na niektóre bodźce oraz wysoki poziom lęku utrudniały chłopcu funkcjonowanie w grupie pełnosprawnych rówieśników, głównie w momentach nasilenia trudności, na co wskazywały jego doświadczenia w przedszkolu ogólnodostępnym.

Proces edukacyjny ucznia z niepełnosprawnością jest uzależniony zarówno od potencjału wychowanka, jak i od okoliczności samego procesu uczenia się, należy więc tak dobrać formę kształcenia do możliwości uczniów, aby optymalizować warunki kształcenia i przeciwdziałać przeciążeniu uczniów i deprywacji ich potrzeb<sup>18</sup>. Poziom rozwoju umiejętności społecznych i kompetencji komunikacyjnych badanych

---

<sup>18</sup> Z. Gajdzica: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków-Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Uniwersytet Śląski, 2011.

chłopców dawał szansę na ich efektywną integrację społeczną w sytuacjach pozalekcyjnych.

Problematyka badawcza wyraża się w następujących pytaniach:

- Jak przebiega proces edukacyjno-terapeutyczny w oddziale klasowym dla dzieci ze spektrum autyzmu w szkole podstawowej ogólnodostępnej?
- Jak przebiega proces integracji społecznej uczniów z autyzmem?
- Jak oceniają funkcjonowanie oddziału klasowego w szkołach ogólnodostępnych rodzice dzieci ze spektrum autyzmu uczących się w oddziale?
- Jakie postawy wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu są prezentowane przez nauczycieli zatrudnionych w ogólnodostępnej szkole podstawowej, w której przeprowadzono badania?

Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem strategii mieszanej – jakościowo-ilościowej. W ramach strategii jakościowej wykorzystano metodę instrumentalnego studium przypadku<sup>19</sup>, ponieważ celem opracowania, oprócz wspomnianej ewaluacji, jest pogłębienie wiedzy na temat optymalnych rozwiązań w kształceniu uczniów ze spektrum autyzmu. Zastosowano techniki analizy dokumentacji, obserwacji uczestniczącej oraz technikę wywiadu. Kwestionariusz wywiadu składał się z 7 pytań otwartych, dotyczących:

- postępów w rozwoju dziecka, związanych z nauką w klasie dla uczniów z autyzmem;
- poziomu integracji dziecka z dziećmi neurotypowymi;
- potrzeb edukacyjnych dziecka; oraz
- ogólnego zadowolenia rodzica z uczęszczania przez jego dziecko do oddziału specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

W badaniach ilościowych posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety: Skala Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem, która stanowi modyfikację Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych stworzonej przez Margaret A. Winzer (w tłumaczeniu i opracowaniu Władysławy Pileckiej i Joanny Kossewskiej<sup>20</sup>). Skala w pierwotnej wersji składa się z dwóch podskal: podskali A – dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji (13 stwierdzeń: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20), oraz podskali

---

<sup>19</sup> Por. R.E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 623–654.

<sup>20</sup> J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000, s. 285–286.



B – dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów (7 stwierdzeń: 2, 5, 8, 9, 14, 18, 19). Ogółem narzędzie zawiera 20 stwierdzeń, określających komponent poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny postawy. Osoby badane ustosunkowują się do każdego stwierdzenia z wykorzystaniem 5-stopniowej skali, gdzie: 5 oznacza „całkowicie się zgadzam”; 4 – „częściowo się zgadzam”; 3 – „nie mam zdania”; 2 – „częściowo się nie zgadzam”; 1 – „zupełnie się nie zgadzam”. Stwierdzenia sformułowane są w sposób ogólny i nie odnoszą się do żadnej konkretnej niepełnosprawności<sup>21</sup>.

Modyfikacja Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych polegała na zastąpieniu terminów: „dziecko niepełnosprawne” (twierdzenia: 1, 4, 5, 11, 12, 14); „dzieci niepełnosprawne” (3, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 20); „uczniowie niepełnosprawni” (2, 13, 15) oraz „niepełnosprawni rówieśnicy” (19), terminami: „dziecko z autyzmem”; „dzieci z autyzmem”; „uczniowie z autyzmem” oraz „rówieśnicy z autyzmem”. Z uwagi na to, że studium dotyczyło funkcjonowania nie klas integracyjnych, ale oddziału specjalnego w szkole ogólnodostępnej, w stwierdzeniach 3, 5, 9, 12, 16 oraz 20 terminy „klasa” i „klasa integracyjna” zastąpiono wyrażeniami: „szkoła ogólnodostępna” i „szkoła”. Ponadto, w stwierdzeniach 14, 18 i 20 termin „szkoła powszechna” zastąpiono (zgodnie z aktualną terminologią) sformułowaniem „szkoła ogólnodostępna”. Stwierdzenie 11, które brzmiało: „Jako nauczyciel chciałbym mieć dziecko niepełnosprawne w swojej klasie”, zmodyfikowano do postaci: „Gdyby to ode mnie zależało, chciał(a)bym mieć dziecko z autyzmem w swojej szkole”. Więcej zmian nie dokonano. Starano się też zachować sens każdego twierdzenia w trosce o trafność narzędzia. Po dokonanej modyfikacji obliczono współczynnik  $\alpha$  Cronbacha, który wyniósł 0,79. Można zatem przyjąć, że zmodyfikowana Skala cechuje się satysfakcjonującą rzetelnością.

### **Proces edukacyjno-terapeutyczny w oddziale klasowym dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu**

Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu bardzo się od siebie różnią. Dobór formy kształcenia dla uczniów z tego typu zaburzeniami powinien wynikać z chęci zapewnienia tym uczniom optymalnych warunków rozwojowych.

Na podstawie analizy dokumentacji szkolnej (orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, dzienników szkolnych) oraz obserwacji uczest-

<sup>21</sup> Ibidem, s. 132.

niczącej dokonano opisu sposobu realizacji celów edukacyjno-terapeutycznych w badanym oddziale klasowym.

Podstawą organizacji każdego procesu terapeutycznego jest przeprowadzenie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, określającej jego mocne i słabe strony w poszczególnych obszarach rozwoju. Ponieważ współpraca zespołu terapeutycznego i koordynacja działań pomocowych jest warunkiem skuteczności procesu<sup>22</sup>, planowanie pracy z uczniami klasy specjalnej dla dzieci ze spektrum autyzmu obejmowało także współpracę z rodzicami oraz terapeutą prowadzącym.

Nauczyciele i terapeuci w samodzielnie opracowanych arkuszach obserwacyjnych dokonali oceny mocnych i słabych stron uczniów – sposobu komunikacji, umiejętności nawiązywania relacji społecznych, kontaktu wzrokowego, współdziałania z rówieśnikami, zachowań trudnych, motywacji oraz preferowanych sposobów zabawy.

Wspólną diagnozą objęte były wszystkie sfery funkcjonowania uczniów (obszary diagnozowania), co pozwoliło na rzetelne poznanie ich potrzeb i możliwości.

Po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów oraz analizy dostarczonej dokumentacji, poszerzonej o wywiady z rodzicami, stworzono dostosowane do możliwości uczniów Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET-y), oparte na obowiązującej podstawie programowej. W utworzonych IPET-ach dla każdego ucznia uwzględniono przede wszystkim:

- dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia;
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów;
- organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- działania wspierające rodziców ucznia;
- rodzaj i zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz dziecka;
- zajęcia specjalistyczne, odpowiednio dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

Podczas ustalania wymagań edukacyjnych dla każdego ucznia nauczyciele kierowali się zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, podstawą programową oraz rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele uczący dzieci ze spektrum autyzmu starają się w optymalny sposób przekazać treści programowe.

---

<sup>22</sup> I.O. L o v a a s: *UCLA – model zapewnienia opieki dzieciom autystycznym*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi...*, s. 320–330.



Stosują przy tym różnorodne metody, między innymi: aktywizujące, praktycznego działania, problemowe, oraz różnorodne środki dydaktyczne. Aby zaspokoić specyficzne potrzeby podopiecznych, wykorzystywane są: elementy Metody Dobrego Startu opracowanej przez Martę Bogdanowicz, stosowanej analizy zachowania, Weroniki Sherborne Metody Ruchu Rozwijającego, integracji sensorycznej oraz polisensorycznej stymulacji, terapii ręki, biblioterapii, elementy pedagogiki zabawy oraz relaksacji.

Cele terapeutyczne, określone na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, są realizowane w ramach zajęć rewalidacyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej w szkole. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmuje zajęcia logopedyczne, korekcyjno-kompensacyjne, socjoterapeutyczne (rozwijające umiejętności społeczne) i gimnastykę korekcyjną.

Podczas zajęć logopedycznych rozwijane są kompetencje językowe i komunikacyjne podopiecznych. Terapeuta pracuje nad umiejętnością efektywnego porozumiewania się dzieci z autyzmem z otoczeniem, rozwija ich artykulację, poszerza zasób leksykalny, a także wzbogaca wiedzę z zakresu gramatyki. Ponadto buduje zdolności dzieci do porozumiewania się z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

Podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych<sup>23</sup> stymulowana jest sfera poznawcza uczniów, a także motoryka mała. Zajęcia mają na celu usprawnienie spostrzegania wzrokowego, funkcji słuchowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, funkcji motorycznych, orientacji przestrzennej, a w konsekwencji pomoc w opanowaniu podstawowych umiejętności: czytania, pisanie, liczenia. Służą również kształtowaniu sfery emocjonalno-motywacyjnej.

Zajęcia z gimnastyki korekcyjnej<sup>24</sup> mają na celu usprawnianie ruchowe uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Służą rozwijaniu motoryki dużej, koordynacji, a przez to przyczyniają się do rozwijania samodzielności.

Aby zapewnić uczniom ze spektrum autyzmu jak najlepsze efekty edukacji i terapii, wychowawca oraz nauczyciele uczący w oddziale współpracują z terapeutą behawioralnym, który wspomaga oraz monitoruje pracę z uczniami. Kompleksowe oddziaływania wymagają współpracy środowiska szkolnego, rodziny dziecka oraz specjalistów prowadzących terapię. Spójne oddziaływania i stosowanie tych samych metod i technik pracy w różnych środowiskach pozwala na uzyskanie

---

<sup>23</sup> Por. I. Czajkowska, K. Herda: *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Wyd. 8. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.

<sup>24</sup> Por. J. Kołodziej, K. Kołodziej, I. Momoła: *Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna w szkole*. Rzeszów: Fosze, 1998.

optymalnych efektów. W klasie specjalnej proces edukacyjny łączy się z procesem terapeutycznym, a wyznaczone cele są realizowane podczas wszystkich zajęć, co przyczynia się do harmonijnego rozwoju uczniów.

### **Integracja społeczna uczniów z autyzmem w środowisku szkolnym**

Podstawowym celem edukacji dzieci z autyzmem w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej jest ich integracja społeczna ze środowiskiem szkolnym. Realizacji tego celu służą zarówno zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i naturalne codzienne kontakty dzieci z rówieśnikami na terenie szkoły.

Z udziałem chętnych pełnosprawnych rówieśników realizowane są zajęcia socjoterapeutyczne<sup>25</sup>, których zadaniem jest rozwijanie kompetencji społecznych dzieci, ich umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej, nawiązywania relacji, podejmowania zadań i przyjmowania ról społecznych. Chłopcy podczas zajęć uczą się właściwych form komunikacji, współpracy w grupie, a także nawiązują relacje, które są kontynuowane w sytuacjach pozaterapeutycznych. Podczas zajęć uczniowie z autyzmem mogą czerpać od pełnosprawnych rówieśników właściwe wzorce zachowań w różnych sytuacjach, a poprzez mechanizm naśladowania przy wsparciu nauczyciela budują swoje kompetencje społeczne i komunikacyjne. Z zajęć korzystają również dzieci o typowym rozwoju, które uczą się empatii, budowania relacji z rówieśnikami o odmiennych potrzebach i zachowaniach.

W szkole uczniowie z autyzmem uczestniczą także we wspólnych zajęciach przyrodniczych, muzycznych, plastycznych, na których wykonują różne edukacyjne zadania, uczą się pracy w większej grupie oraz uczestniczą w zabawach integrujących zespoły klasowe.

Ważnym aspektem funkcjonowania klasy dla dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej jest umożliwienie im naturalnej integracji z rówieśnikami. Uczniowie podczas przerw, spotkań w bibliotece, spożywania posiłków na jadalni, aktywności na placu zabaw, wspólnych wycieczek, wyjść na imprezy kulturalne oraz akcji charytatywnych spotykają się z rówieśnikami, uczą uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności. Angażują się w życie szkoły, uczestniczą w uroczystościach szkolnych i klasowych, biorą udział w konkursach i zawodach.

---

<sup>25</sup> Por. A.J. C o t u g n o: *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2011.

## Oddział specjalny w szkole ogólnodostępnej w perspektywie matek dzieci z autyzmem

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie badawcze, dotyczące oceny funkcjonowania oddziału klasowego dla dzieci ze spektrum autyzmu przez ich rodziców, poproszono matki dwóch uczniów chodzących do jednej klasy o udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte. Analiza uzyskanych w ten sposób danych jakościowych pozwala stwierdzić, że rodzice pozytywnie oceniają tę formę edukacji, zarówno w wymiarze edukacyjnym, terapeutycznym, jak i w zakresie integracji społecznej.

Badane matki zgodnie twierdzą, że uczęszczanie do klasy specjalnej w szkole ogólnodostępnej zapewnia dzieciom odpowiednie warunki rozwojowe i odpowiada potrzebom edukacyjnym uczniów. Podkreślają, że taka forma edukacji pozwala na indywidualizację nauczania, dostosowanie warunków do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a także daje możliwość ich integracji z innymi uczniami szkoły.

Matki twierdzą, że ich synowie z autyzmem poczynili znaczne postępy w rozwoju poznawczym. Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych:

*coraz lepiej liczy w zakresie do 100 (dodaje i odejmuje), czyta ze zrozumieniem, jest dobrze zorientowany w czasie (data, godzina) (M1).*

*Tak, syn zaczyna ładnie czytać, potrafi dobrze liczyć, powoli uczy się tabliczki mnożenia, zaczął interesować się przyrodą (M2).*

Matki zauważają również pozytywne zmiany w rozwoju emocjonalnym i społecznym swoich dzieci, w tym:

- zmniejszenie nasilenia zachowań trudnych;
- częstsze komunikowanie potrzeb w społecznie akceptowany sposób;
- zwiększenie motywacji do uczestnictwa w konkursach, zabawach z innymi dziećmi;
- poprawę umiejętności nawiązywania relacji z innymi;
- okazywanie emocji i uczuć.

Postępy dotyczą także rozwoju samodzielności i umiejętności samoobsługowych. Badane podkreślają, że w szkole rozwijane są umiejętności z tego zakresu i położony jest znaczny nacisk na poszerzanie zakresu autonomii dzieci.

W wypowiedziach matek zauważalne jest ich zadowolenie z poziomu edukacyjnego szkoły, jak również z organizacji procesu terapeutycznego. Wysokie oceny badanych dotyczą zarówno aspektu edukacyjne-

go, jak i terapeutycznego. Ma to potwierdzenie w następującej wypowiedzi:

*Tak, jestem zadowolona, ponieważ wiem, że syn jest w dobrych rękach, ma zapewnioną opiekę, bezpieczeństwo oraz jest dobrze prowadzony pod względem edukacyjnym i terapeutycznym (M2).*

Analizie poddana została także ocena procesu integracji społecznej dzieci z klasy specjalnej. Matki wskazują na wiele możliwości formalnej integracji w szkole, o czym świadczy wypowiedź jednej z nich:

*[Syn - T.G., A.L.K., M.Ś.] Ma z nimi [dziećmi pełnosprawnymi - T.G., A.L.K., M.Ś.] kontakt podczas przerw, zajęć gimnastycznych, obiadów, w świetlicy, apeli szkolnych, wycieczek (M1).*

Szkoła w ocenie matek dzieci z autyzmem daje przestrzeń do integracji społecznej, stwarza dobre warunki do nawiązywania relacji z rówieśnikami, a także reaguje na zmieniające się potrzeby dzieci w tym zakresie. Obrazuje tę ocenę cytowana wypowiedź:

*Poziom integracji z dziećmi w szkole wydaje się odpowiednio dostosowany do dziecka w zależności od jego aktualnych potrzeb, które codziennie są inne (M1).*

Matki są zadowolone z funkcjonowania klasy specjalnej, zauważają jednak obszary wymagające usprawnienia bądź szczególnej uwagi. Jedna z matek (M2) wskazuje na potrzebę zwiększenia liczby godzin poświęconych na integrację społeczną, jak również potrzebę wprowadzenia dla dzieci treningu umiejętności społecznych. Można przypuszczać, że trudności w tym zakresie dotyczą nie tylko dzieci z autyzmem, lecz także ich otoczenia społecznego. Problem ten znajduje swój wyraz również w wypowiedzi innej matki:

*Klasa dla dzieci z autyzmem pozwala na integrację tym, którzy naprawdę jej chcą. Niektóre dzieci chętnie przychodzą do „naszej klasy”. [...] Niektórzy nauczyciele są bardziej niż inni otwarci na nasze dzieci (M1).*

Na podstawie analizy uzyskanych danych można stwierdzić, że rodzice odczuwają silną potrzebę integracji społecznej swoich dzieci, co pokazuje, jak istotną wartością jest dla tych dorosłych włączenie dzieci w główny nurt życia społecznego.

## Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci z autyzmem

Jedno z pytań badawczych dotyczyło postaw nauczycieli zatrudnionych w rzeszowskiej szkole wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu. Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, przeprowadzono badanie ankietowe w tej grupie. W badaniu udział wzięło 33 nauczycieli aktualnie pracujących w szkole (29 kobiet, 2 mężczyźni, 2 osoby, które nie podały swojej płci). Staż pracy osób badanych w zawodzie nauczyciela wynosił od 3 do 40 lat, przy medianie równej 16 lat. Spośród badanych 14 osób pracowało z dziećmi w klasach I-III, 17 – w klasach IV-VI; 2 osoby badane nie udzieliły żadnej odpowiedzi na pytanie o to, w jakich klasach pracują.

Wyniki badanych nauczycieli w Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem zebrano w tabeli 1.

Tabela 1

Wyniki badanych nauczycieli w Skali Postaw  
wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem

Wyniki		min	max	M	SD	Me
Podskala	A	32	63	53,52	6,71	54
	B	15	33	22,21	5,15	22
Wynik ogólny		47	96	75,73	9,92	75

Objaśnienia: M – średnia arytmetyczna; max – wynik najwyższy; Me – mediana; min – wynik najniższy; SD – odchylenie standardowe.

Ponieważ maksymalny wynik, jaki można osiągnąć w badaniu Skalą, wynosi 100 punktów, średni rezultat badanych – w przybliżeniu 76 punktów – należy uznać za wysoki. Stosunkowo wysoka wartość (blisko 10 punktów) odchylenia standardowego wskazuje z kolei na indywidualne zróżnicowanie wyników. Aby dokonać ogólnej charakterystyki badanej grupy, posłużono się dodatkowo wartością mediany, która wynosi 75 punktów. Wynik ten świadczy o pozytywnej postawie nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów ze spektrum autyzmu.

Z uwagi na wysoką wartość odchylenia standardowego średniego wyniku uzyskanego przez badanych w Skali oraz fakt, iż oddział dla dzieci z autyzmem funkcjonuje na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, badanych podzielono na 2 grupy: pracujących w klasach I-III (grupa I) i pozostałych (grupa II). W grupie I znalazło się 14 osób, a w grupie II – 17. Wyniki ogólne Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci z Autyzmem uzyskane przez badanych z obu grup zebrano w tabeli 2.

Tabela 2

Wyniki nauczycieli  
pracujących na różnych etapach  
edukacji podstawowej  
w Skali Postaw wobec Integracji Szkolnej  
Dzieci z Autyzmem

Grupa	Wynik ogólny w Skali		
	M	SD	Me
I	79,75	6,96	80
II	72,84	10,68	74

Objaśnienia: M - średnia arytmetyczna; Me - mediana; SD - odchylenie standardowe.

Badani z grupy I uzyskali wyższy średni wynik - blisko 80 punktów (analogiczny rezultat dotyczył mediany), odchylenie standardowe dla tej grupy również było niższe niż dla grupy II. Można zatem przyjąć, że w grupie badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nasilenie postaw pozytywnych wobec integracji szkolnej dzieci z autyzmem jest wyższe niż w grupie pozostałych osób, a indywidualne zróżnicowanie postaw - mniejsze.

Na pytanie otwarte: „Jak Pan(i) sądzi, co należy zrobić, by integracja szkolna uczniów z autyzmem niosła rzeczywiste korzyści dla wszystkich uczniów?”, odpowiedzi udzieliło 13 badanych nauczycieli. Analiza odpowiedzi pozwoliła na zakwalifikowanie ich do następujących kategorii działań (w nawiasach podano częstość wskazań):

- szkolenia, doskonalenie kadry pedagogicznej (5);
- budowanie relacji dzieci ze spektrum autyzmu z dziećmi zdrowymi (5);
- włączanie dzieci ze spektrum autyzmu w przygotowywanie imprez i uroczystości szkolnych (4);
- pedagogizacja rodziców uczniów pełnosprawnych (2);
- właściwe wyposażenie szkoły, odpowiednie warunki lokalowe (2);
- mniej liczne klasy (1).

## Podsumowanie

W oddziale specjalnym dla dzieci ze spektrum autyzmu cele edukacyjne ściśle wiążą się z terapeutycznymi. Jest to możliwe dzięki małej liczebności grupy klasowej, odpowiedniemu przygotowaniu i współpracy kadry, superwizji ze strony terapeuty oraz planowanej i wspomaganej integracji dzieci z autyzmem z dziećmi neurotypowymi. Praca



edukacyjna jest wspomagana przez odpowiednio przeszkoloną pomoc nauczyciela – pełniącą tę rolę osoba funkcjonuje jako asystent-cień dziecka (*shadow teacher*)<sup>26</sup>. Praca pomocy nauczyciela odciąża go, pozwala szybko i profesjonalnie reagować w sytuacjach pojawienia się zachowań problemowych u ucznia oraz inicjować i wspierać jego relacje społeczne. Na terenie szkoły realizowane są zajęcia terapeutyczne spójne z programem opracowanym i realizowanym przez terapeutę prowadzącego. Zarówno wychowawca, pomoc nauczyciela, jak i inni nauczyciele oraz specjaliści, a także rodzice korzystają ze wsparcia terapeuty, najczęściej w formie konsultacji bądź doraźnych interwencji (na przykład obserwacji trudnego zachowania dziecka podczas lekcji i wygaszania takiego zachowania). Rozwiązanie to stwarza szansę uporańia się z wyzwaniami często doświadczanymi przez nauczycieli pracujących z dziećmi ze spektrum autyzmu w warunkach integracji bądź inkluzji<sup>27</sup>, a mianowicie: uwzględnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD, poszerzenia i pogłębienia kompetencji nauczycieli, współpracy ze specjalistami oraz współdziałania z rodzicami.

Badane matki dokonujące oceny funkcjonowania oddziału specjalnego w ogólnodostępnej szkole podstawowej podkreślały następujące korzyści takiego rozwiązania:

- indywidualizacja nauczania;
- dostosowanie warunków do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci;
- progres w rozwoju poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym dziecka.

W wypowiedziach badanych na pierwszy plan wysuwała się kwestia integracji społecznej, co pociąga za sobą postulat poszukiwania form i metod oddziaływań, które będą umacniać proces ingeracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z otoczeniem.

Nauczyciele zatrudnieni w placówce mają pozytywne nastawienie wobec integracji szkolnej dzieci ze spektrum autyzmu (choć występują tu różnice indywidualne), co można uznać za warunek funkcjonowania w szkole klasy dla dzieci z autyzmem, ale także – w jakimś stopniu – efekt jej istnienia. Szczególnie pozytywne postawy wobec integracji dzieci stwierdzono wśród nauczycieli klas I-III. Nie bez zna-

---

<sup>26</sup> Por. A. G e n a: *The Effects of Prompting and Social Reinforcement on Establishing Social Interactions with Peers during the Inclusion of Four Children with Autism in Preschool*. „International Journal of Psychology” 2006, vol. 41, s. 541-554.

<sup>27</sup> A. A n t o n i k: *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*. „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 153-165.

czenia wydaje się fakt, że właśnie na tym etapie edukacji funkcjonuje oddział dla dzieci ze spektrum autyzmu, a co za tym idzie – częstsze są interakcje tej kadry pedagogicznej z dziećmi z autyzmem. Podobne rezultaty osiągnęli w swoich badaniach Joanna Kossewska<sup>28</sup>, a także Maria Chodkowska i Zdzisław Kazanowski<sup>29</sup> – potwierdzono większe nasilenie postaw pozytywnych wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnością wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu z tymi pracującymi na innych etapach edukacyjnych.

Badani nauczyciele pytani o to, jakie działania mogłyby usprawnić integrację szkolną dzieci ze spektrum autyzmu, wskazywali przede wszystkim na:

- doskonalenie kadry pedagogicznej;
- budowanie relacji dzieci ze spektrum autyzmu z dziećmi zdrowymi (między innymi poprzez włączanie dzieci z autyzmem w przygotowywanie imprez i uroczystości szkolnych);
- pedagogizację rodziców uczniów pełnosprawnych.

Oddział specjalny dla uczniów ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej wydaje się optymalną formą kształcenia dla dzieci, które ze względu na zindywidualizowane potrzeby edukacyjne wymagają stosowania odmiennych metod nauczania i form pracy. Rozwiązanie to pozwala na stworzenie takich warunków kształcenia, w których uczniowie mogą uczyć się w efektywny sposób, ale także rozwijać swoje kompetencje społeczne w gronie pełnosprawnych rówieśników. Klasy specjalne w szkole ogólnodostępnej pozwalają uczącym się w nich uczniom na nawiązywanie relacji z otoczeniem, uczestnictwo w głównym nurcie życia społecznego, to z kolei przyczynia się do poszerzania zakresu społecznej integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D.: *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*. Red. D. Al-Khamisy. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.

---

<sup>28</sup> J. Kossewska: *Uwarunkowania postaw...*

<sup>29</sup> M. Chodkowska, Z. Kazanowski: *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2005, nr 18, s. 139-154.

- Antonik A.: *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*. „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34.
- Baxter A.J. et al.: *The Epidemiology and Global Burden of Autism Spectrum Disorders*. „Psychological Medicine” 2015, vol. 45.
- Chodkowska M., Kazanowski Z.: *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2005, nr 18.
- Chrzanoska I.: *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.
- Cotugno A.J.: *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2011.
- Czajkowska I., Herda K.: *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Wyd. 8. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Frith U.: *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Przekł. M. Herńik, G. Krajewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Gajdzica Z.: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków-Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”-Uniwersytet Śląski, 2011.
- Gen A.: *The Effects of Prompting and Social Reinforcement on Establishing Social Interactions with Peers during the Inclusion of Four Children with Autism in Preschool*. „International Journal of Psychology” 2006, vol. 41.
- Hulek A.: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1992.
- Johnson S., Meyer L., Taylor B.A.: *Włączenie ze wsparciem*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007.
- Kołodziej J., Kołodziej K., Momola I.: *Gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna w szkole*. Rzeszów: Fosze, 1998.
- Komender J.: *Wychowanie i nauczanie dziecka autystycznego*. W: J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2009.
- Kosowska J.: *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000.

- Kubicki P.: *Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 22.
- Kupisiewicz M.: *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- Lovaas I.O.: *UCLA – model zapewnienia opieki dzieciom autystycznym*. W: *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi*. Red. C. Maurice. Warszawa: Fundacja „Adama”, 2007.
- Pisula E.: *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Pisula E.: *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2015, poz. 1113.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017, poz. 1652.
- Sadowska S.: *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 23.
- Staal W.G.: *Autism, DRD3 and Repetitive and Stereotyped Behavior, an Overview of the Current Knowledge*. „European Neuropsychopharmacology: The Journal of The European College of Neuropsychopharmacology” 2014, vol. 25.
- Stake R.E.: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem. „Monitor Polski” 2013, poz. 682.

**Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska**

**A Class for Children with Autism Spectrum Disorders  
versus Problems of Social Integration –  
Based on the Example of Public Primary School in Rzeszów**

**Summary:** The study is an evaluation of the class for children with autism spectrum disorder (ASD) in a public school in Rzeszów, Poland. The addressed

issues concern the educational and therapeutic process, social integration of children with ASD, attitudes towards school integration of children with autism spectrum disorders exhibited by teachers employed in the school, and the evaluation of this solution by parents of children with autism. The participants in the study were 33 teachers working in the school and two mothers of students with ASD, currently attending the third grade. The obtained results show teachers' positive attitude towards the school integration of children with ASD and parents' general satisfaction with the functioning of the class; they also provide an overall sketch of the areas that require improvement or special attention. Moreover, the results highlight how important it is for parents to have their children included in the mainstream of the school's social life.

**Keywords:** autism spectrum disorders, education, special class, mainstream school

**Tomasz Gosztyła, Aneta Lew-Koralewicz, Magdalena Ślęczkowska**

### **Klassenabteilung für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen und Probleme der sozialen Integration – am Beispiel einer öffentlichen Grundschule in Rzeszów**

**Zusammenfassung:** Die Studie setzt sich zum Ziel, die Funktionsweise der Klassenabteilung für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASD) in einer öffentlichen Grundschule in Rzeszów zu bewerten. Die aufgegriffene Forschungsproblematik betraf die Umsetzung des Bildungs- und Therapieprozesses, die soziale Integration von Kindern mit ASD, die von den Lehrkräften der Einrichtung vertretenen Einstellungen zur schulischen Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und die Bewertung dieser Art der Lösung durch Eltern der von in der Abteilung lernenden Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. An der Untersuchung nahmen 33 Lehrer, die an der Schule arbeiten, und zwei Mütter von ASD-Schülern teil, die derzeit die dritte Klasse besuchen. Die gewonnenen Ergebnisse weisen auf eine positive Einstellung der Lehrkräfte zur schulischen Integration von Kindern mit ASD, in der Regel auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Funktionieren der Klasse hin. Dabei werden auch solche Bereiche umrissen, die einer Verbesserung oder besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Darüber hinaus zeigen die erzielten Ergebnisse, wie wichtig es für Eltern ist, ihre Kinder mit ASD in den gesellschaftlichen Schulalltag einzubeziehen.

**Schlüsselwörter:** Autismus-Spektrum-Störungen, Bildung, Sonderabteilung, öffentliche Schule