

**O ROLI RODZINY I RÓWIEŚNIKÓW W INKLUZYJNEJ EDUKACJI
I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**DOI: https://doi.org/10.59444/2024MONredJan_2_16**Alina Stosor**

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Szkoła Podstawowa Specjalna nr 40 w Zabrzu

**UCZEŃ Z ZESPOŁEM ASPERGERA
W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ****A student with Asperger's syndrome in a peer group**

Summary. The topic of the article is the functioning of a student with Asperger's syndrome in a peer group. A student with Asperger's syndrome was characterized and the peer group and its role in the socialization process were discussed. The educational paths of a student with Asperger's syndrome as well as various types of peer groups were also discussed. Our own research was conducted among students of mainstream and special schools. The interview technique was used in the research. The rest of the article presents the results of own research and conclusions from the research.

Key words: student with Asperger's syndrome, peer group, socialization, educational paths

Streszczenie. Tematem artykułu jest funkcjonowanie ucznia z zespołem Aspergera w gronie rówieśników. Scharakteryzowano ucznia z zespołem Aspergera oraz grupę rówieśniczą i jej rolę w życiu każdego ucznia jako ważnego elementu socjalizacji. Ponadto zaprezentowane zostały ścieżki edukacyjne ucznia z zespołem Aspergera, a także różne rodzaje grup rówieśniczych. Badania własne przeprowadzone zostały wśród uczniów szkół ogólnodostępnych i specjalnych. W badaniu wykorzystano technikę wywiadu. W dalszej części artykułu przedstawiono wyniki badań własnych oraz wnioski z nich płynące.

Słowa kluczowe: uczeń z zespołem Aspergera, grupa rówieśnicza, socjalizacja, ścieżki edukacyjne

Charakterystyka ucznia z zespołem Aspergera

Zespół Aspergera zgodnie z obowiązującą w Polsce Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-10 należy do całościowych zaburzeń rozwoju. W 2022 roku ukończone zostało opracowywanie nowej wersji klasyfikacji – ICD-11, ale wdrożenie jej w naszym kraju zajmie kilka najbliższych lat. Najważniejsze zmiany będą dotyczyły nazewnictwa, w którym autyzm, zespół Aspergera i inne całościowe zaburzenia rozwojowe inaczej nieokreślone będą miały wspólną nazwę – spektrum zaburzeń autystycznych, a kryteria rozpoznania będą opierały się na posługiwaniu się językiem i ocenie rozwoju komunikacji oraz ocenie poziomu funkcjonowania intelektualnego. W nowej klasyfikacji podkreślono również,

że autyzm jest zaburzeniem neurorozwojowym o podłożu genetycznym. Ponadto wprowadzono możliwość współdiagnozowania wielu problemów zdrowotnych, zatem u osób ze spektrum autyzmu będzie można diagnozować między innymi zaburzenia nastroju, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne czy ADHD (*ICD-11*, dostęp: 8.04.2024). Na potrzeby niniejszego artykułu będę posługiwać się klasyfikacją ICD-10 jako wciąż obowiązującą. Zgodnie z nią osoby z całościowymi zaburzeniami rozwoju cechują się jakościowymi odchyleniami od normy w zakresie interakcji społecznych, wzorców komunikacji oraz ograniczonym i stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Charakteryzując ucznia z zespołem Aspergera, należy uwzględnić wiele możliwych objawów i zachowań pojawiających się nierównocześnie w różnych obszarach jego funkcjonowania, wynikających z uwarunkowań neurobiologicznych, takich jak między innymi dysfunkcje neuronów zwierciadlanych, ciała migdałowatego i płatów czołowych – stopień i zasięg tych uszkodzeń wpływa na indywidualne różnice w nasileniu objawów (Pachalska, Kaczmarek, Kropotov 2014: 52).

Dzieci z zespołem Aspergera w wieku szkolnym przejawiają wiele specyficznych objawów i zachowań, które mają wpływ na ich funkcjonowanie w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej.

Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera według ICD-10:

A. Brak stwierdzonego opóźnienia w rozwoju mowy i funkcji poznawczych:

- wymawianie pojedynczych słów przed ukończeniem 2. roku życia, komunikacja przy użyciu zdań przed ukończeniem 3. roku życia;
- istnienie umiejętności praktycznych, zachowań adaptacyjnych oraz zainteresowania otoczeniem odpowiadające normom rozwojowym w trzech pierwszych latach życia;
- szczególne umiejętności – przeważnie związane z nadmiernym zafascynowaniem jakimś tematem (kryterium niekonieczne do postawienia diagnozy).

B. Przynajmniej dwie z poniższych trudności w relacjach społecznych:

- zaburzony kontakt wzrokowy, mimika, postawa ciała lub gestykulacja;
- trudności we właściwych relacjach z rówieśnikami;
- brak empatii – dziwaczne (nieadekwatne) reakcje na sytuacje społeczne, często słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych, umiejętności komunikacji;
- brak potrzeby zabawy z innymi, posiadania wspólnych zainteresowań lub osiągnięć.

C. Chociaż jedno z poniższych zachowań:

- stereotypowe i ścisłe zainteresowania, powtarzanie rytuałów i niepraktycznych czynności;
- powtarzające się ruchy (np. trzepotanie lub kręcenie rękami lub palcami, ruchy całego ciała);

- zafascynowanie częściami przedmiotów lub elementami materiałów (kolor, faktura, dźwięk).

D. Wykluczenie innych zaburzeń rozwojowych, schizofrenii prostej, zaburzenia schizotypowego, obsesyjno-kompulsywnego, anankastycznego zaburzenia osobowości czy reaktywnego utrudnienia nawiązywania relacji społecznych w dzieciństwie lub nadmiernej łatwości w nawiązywaniu tych kontaktów (*ICD-10*, dostęp: 13.04.2024).

Wskazane objawy, które mogą ujawnić się w zachowaniu dziecka z zespołem Aspergera, w znaczący sposób wpływają na jego relacje rówieśnicze w klasie szkolnej, a także poza nią.

Grupa rówieśnicza i jej rola w procesie socjalizacji

Każdy człowiek jest istotą społeczną, dlatego przez całe życie funkcjonuje w określonej grupie społecznej. Na początku jest to rodzina, później grupa przedszkolna, szkolna, a wreszcie miejsce pracy i własna rodzina. Szczególnie istotna dla rozwoju społecznego każdego dziecka jest grupa rówieśnicza. Określa się ją jako mikrosystem, w którym zestawione są role, związki i aktywności. Nawiązywanie relacji w grupie rówieśniczej umożliwia młodym ludziom nabycie licznych umiejętności, rozwija postawy i zachowania, które mają wpływ na ich społeczną tolerancję (Berns, za: Musialska 2011: 11).

Tadeusz Pilch określa grupę rówieśniczą jako „organizm społeczny wyróżniony spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wiek, lecz ze względu na typ więzi, oraz bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo” (Pilch 1995: 175).

Czesław Czapów zwraca uwagę, że grupa rówieśnicza powinna liczyć więcej niż dwie osoby, aby zachodziła prawidłowość oddziaływań, ponieważ relacje w grupie rówieśniczej powinny być nie tylko zwrotne, ale i wymienne. Stworzenie takiej grupy wymaga uświadomienia sobie wspólnego celu, aprobaty podejmowanych kroków i środków wiodących do jego realizacji (Czapów 1993: 220).

Przykładem grupy rówieśniczej może być grupa podwórkowa, w której panują koleżeńskie, towarzyskie i przyjacielskie stosunki. Grupa taka z reguły jest pozbawiona określonych wzorców i oficjalnej struktury, jej celem jest bowiem zabawa i wspólne spędzanie wolnego czasu. Członkowie takiej grupy silnie się z nią identyfikują, a przynależność do niej jest dobrowolna (Izdebska 2003: 256). Bywa, że przynależność do grupy spowodowana jest potrzebą przynależności i aprobaty, a wpływ grupy rówieśniczej okazuje się ważniejszy niż zamierzone oddziaływania stosowane przez rodziców i nauczycieli.

Szczególnym rodzajem grupy rówieśniczej jest klasa szkolna. To zespół wzajemnie na siebie oddziałujących uczniów, zajmujących w niej różne pozycje, mających wspólny

system wartości i norm regulujących ich zachowanie itp. Efektem wzajemnych i spontanicznych oddziaływań na siebie uczniów staje się nieformalny nurt życia wewnętrznego klasy, który z biegiem czasu uwalnia się od formalnej kontroli nauczyciela (Łobocki 2005: 324). Znaczący wpływ na relacje w tej grupie mają nauczyciele, ich osobowość, postawa, zaangażowanie w pracę i zdolności organizacyjne.

Oddziaływanie grupy rówieśniczej odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie socjalizacji. Na uwagę zasługuje przede wszystkim konieczność zachowywania się zgodnie z obowiązującymi w grupie normami oraz sankcje w przypadku naruszeń norm grupowych. Najbardziej dotkliwą sankcją jest odrzucenie dziecka przez kolegów i wyizolowanie go z grupy. Sytuacja taka sprzyja konformistycznym zachowaniom członków grupy (Przetacznik-Gierowska, Włodarczyk 2004: 210).

Pozycja zajmowana przez ucznia w strukturze klasy jest uzależniona od wielu czynników. Należą do nich:

- umiejętność wywierania wpływu na innych dzięki określonej funkcji w klasie;
- stopień, w jakim uczeń jest lubiany lub nielubiany przez innych uczniów;
- umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych z innymi;
- podporządkowanie lub niepodporządkowanie się normom obowiązującym w klasie (szczególnie nieformalnym);
- wysokie lub niskie możliwości intelektualne, a co za tym idzie, sukcesy w nauce lub ich brak;
- przyjemny lub nieprzyjemny wygląd fizyczny (Janowski 2002: 57).

Klasa szkolna to miejsce, w którym wielu uczniów ma możliwość odniesienia sukcesu, może czuć się bezpiecznie i odczuwać satysfakcję z działania, a także budować pozytywną samoocenę i pozytywne postawy wobec innych ludzi. Są jednak tacy uczniowie, dla których przebywanie wśród kolegów może być źródłem nieprzyjemnych doznań, niepewności, a także przyczyną poczucia niższej wartości, co może prowadzić do negatywnych postaw społecznych wobec innych (Pawłowska 2000: 28-29). To między innymi uczniowie z zespołem Aspergera, którzy podobnie jak każde inne dziecko potrzebują grupy rówieśniczej, aby się właściwie socjalizować, ale niewyposażeni we właściwe kompetencje społeczne i umieszczeni w nieprzygotowanym otoczeniu, mogą rozwinąć wiele niepożądanych zachowań.

Sytuację tę można podsumować cytatem: „Codziennie wymagamy od naszych dzieci i uczniów, by poruszali się w świecie rządzonym przez niepisane zasady i wykorzystywali niezdefiniowane umiejętności społeczne przekazywane im przez dorosłych, które wiele z nich zdobyli instynktownie; każemy im funkcjonować w środowisku nauki, w którym zakłada się, że każde dziecko ma instynkt społeczny” (Notbohm, Zysk 2016: 240). Uczeń z zespołem Aspergera najczęściej jest pozbawiony instynktu społecznego,

co powoduje, że nie zawsze potrafi dobrze funkcjonować w grupie rówieśniczej. Pojawiające się trudności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, interakcji społecznych, a także trudności w obszarze umiejętności spędzania czasu wolnego oraz zabawy przyczyniają się do postrzegania przez kolegów o neurotypowym rozwoju osoby z zespołem Aspergera jako mało atrakcyjnego członka grupy rówieśniczej.

Niewątpliwie jednak właściwie przeprowadzony proces integracji może spowodować, że grupa rówieśnicza może stać się dla ucznia z zespołem Aspergera źródłem wsparcia i punktem odniesienia w procesie dostosowywania się do norm i zasad panujących w klasie szkolnej czy grupie nieformalnej.

Ścieżki edukacyjne uczniów z zespołem Aspergera a różnorodność grup rówieśniczych

Uczeń z zespołem Aspergera w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej ma możliwość realizowania obowiązku szkolnego w trzech typach szkół: segregacyjnym typie szkolnictwa specjalnego w specjalnych klasach dla uczniów ze spektrum autyzmu z normą intelektualną, integracyjnych formach edukacji oraz oddziaływaniach realizowanych w toku edukacji włączającej w szkolnictwie ogólnodostępnym. Niezależnie od typu placówki edukacyjnej uczeń z zespołem Aspergera ze względu na specyfikę swojego funkcjonowania, wynikającą z zaburzenia rozwojowego, potrzebuje dostosowania wymogów edukacyjnych. Kwestię tę regulują właściwe zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie...).

Uczniowie z zespołem Aspergera są zakwalifikowani do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co umożliwia im ubieganie się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Wybór najlepszej formy kształcenia dla ucznia z zespołem Aspergera powinien być rozpatrywany indywidualnie i uwzględniać trudności oraz potencjał rozwojowy konkretnego ucznia. Powinien również uwzględniać możliwości adaptacyjne uczniów oraz ich gotowość na stanie się członkiem grupy rówieśniczej, czy to w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej. W każdym przypadku kluczową rolę odgrywa dobre środowisko uczenia się, gdzie nauczyciele i wychowawcy dbają o dobre relacje, pomagają uczniom w sytuacjach trudnych i są otwarci na potrzeby swoich uczniów (Hunbury 2016: 68).

Mający duży potencjał poznawczy uczniowie z zespołem Aspergera najczęściej są uczestnikami integracyjnego lub włączającego modelu kształcenia. Chociaż osoby te są zdolne do nauki w szkole ogólnodostępnej w sensie poznawczym, mogą mieć

znaczne trudności ze zrozumieniem zasad społecznych panujących w środowisku szkolnym, w szczególności w aspekcie nieformalnym grupy rówieśniczej, które pełne jest niepisanych reguł. Często zachowanie ucznia z zespołem Aspergera odbiega od zachowania rówieśników, co może przyczynić się do odrzucenia przez grupę, wpłynąć na poczucie izolacji i osamotnienia, co może być rozpatrywane w kategoriach sankcji, a także czynić je ofiarami przemocy (Pisula 2008: 6-7).

Problem prześladowania uczniów z zespołem Aspergera został podkreślony przez Tony'ego. Attwooda, który zwrócił uwagę, że negatywne psychologiczne konsekwencje bycia ofiarą prześladowania mogą utrzymywać się przez wiele lat i przyczyniać się do ujawnienia depresji klinicznej, zaburzeń lękowych czy braku umiejętności radzenia sobie z gniewem (Attwood 2013: 116-117).

Innym czynnikiem zapewniającym optymalne warunki uczenia się dla ucznia z zespołem Aspergera jest szeroko pojęte zdrowe środowisko, które powinno uwzględniać między innymi odżywianie, ćwiczenia fizyczne czy zdrowie psychiczne. Szczególną trudnością, z którą mierzy się osoba z zespołem Aspergera w grupie rówieśniczej, jest jej wrażliwość sensoryczna oraz współistniejące zaburzenia psychiczne. Z tego względu potrzebuje ona spokojnego środowiska, a realizacja tej potrzeby w warunkach szkoły ogólnodostępnej jest trudna (Hunbury 2016: 89).

Podsumowując: wybór indywidualnej ścieżki edukacyjnej może mieć wpływ na funkcjonowanie ucznia z zespołem Aspergera w grupie rówieśniczej, gdyż grupy te będą zróżnicowane w zależności od typu placówki.

Na szczególną uwagę zasługują w tym miejscu nowe koncepcje dotyczące podejścia do zaburzeń rozwojowych czy nietypowego rozwoju dzieci określanych mianem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tę grupę wpisują się uczniowie z zespołem Aspergera. Współcześnie wielu rodziców, naukowców czy samych osób z diagnozą zespołu Aspergera walczących o własną podmiotowość akcentuje perspektywę neuroróżnorodności jako właściwego sposobu pojmowania pewnych trudności w funkcjonowaniu między innymi osób ze spektrum autyzmu, które należy traktować jako zwyczajne zróżnicowanie tempa rozwoju czy specyficzny sposób rozwoju człowieka. Coraz częściej pojawia się w przestrzeni publicznej postulat o zmianie podejścia do trudności rozwojowych różnych grup osób z niepełnosprawnościami z medycznego na społeczny, aby osoby te mogły funkcjonować w społeczeństwie zgodnie ze swoim profilem neurorozwojowym, a zmiany powinny dokonywać się w zakresie warunków społecznych (Dwyer 2022; Bąbel, Ostaszewski 2024; Silberman 2017; Armstrong 2010).

W Polsce tematyką podmiotowości osób z niepełnosprawnością zainteresowała się między innymi Joanna Głodkowska, która opracowała koncepcję autorstwa własnego

życia osób z niepełnosprawnością, definiując ją jako „podmiotowy model afirmującego życia i optymalnego funkcjonowania, odnoszony do spełnianych przez tę osobę zadań rozwojowych i uzyskiwanego przez nią wsparcia społecznego” (Głodkowska 2015: 116).

Owa koncepcja opiera się na:

- psychologii pozytywnej,
- personalizmie pedagogicznym,
- teorii optymalnego funkcjonowania,
- teorii zadań rozwojowych,
- teorii wsparcia społecznego (Głodkowska, Gosk 2018).

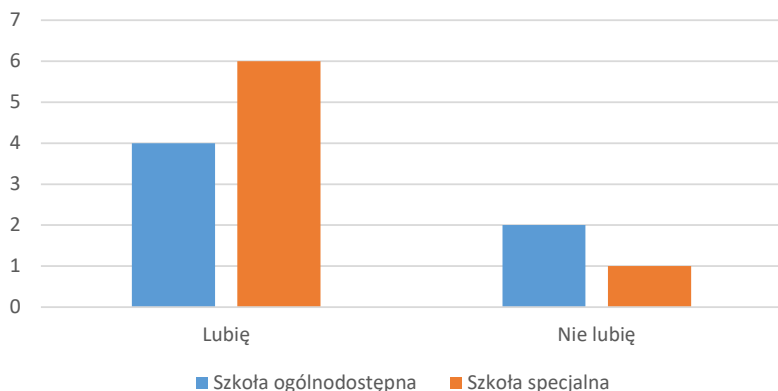
W perspektywie neuroróżnorodności diagnoza autyzmu przestaje być stygmatem, a staje się wyznacznikiem pozytywnej tożsamości, gdzie termin „anormalny” traci swoje przyporządkowanie aksjologiczne i nie jest tożsamy z terminem „niewartościowy”, a „anormalny” staje się „inny”. Koncepcja neuroróżnorodności akcentuje wartości i zasoby osób ze spektrum autyzmu, przekładając się na aspekt poczucia własnej wartości (Głodkowska 2015).

Wyniki badań własnych

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań własnych było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Jak kształtują się relacje uczniów z zespołem Aspergera w grupie rówieśniczej?”. Badania przeprowadziłam w dwóch typach szkół: w szkole ogólnodostępnej, w której uczniowie realizują proces nauczania w ramach edukacji włączającej, oraz w szkole specjalnej, w której funkcjonują oddziały dla uczniów ze spektrum autyzmu w normie intelektualnej. Wszyscy badani uczniowie posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zespół Aspergera i realizują podstawę programową opartą na Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym. Badaniami objęto trzynastu uczniów klas V-VIII szkoły podstawowej: sześciu uczniów ze szkoły ogólnodostępnej (pięciu chłopców, jedna dziewczynka) oraz siedmiu uczniów szkoły specjalnej (sześciu chłopców, jedna dziewczynka).

Aby odpowiedzieć na główny problem badawczy, badania przeprowadzono w formie wywiadu ustrukturyzowanego, zadając uczniom dziesięć pytań z kwestionariusza wywiadu.

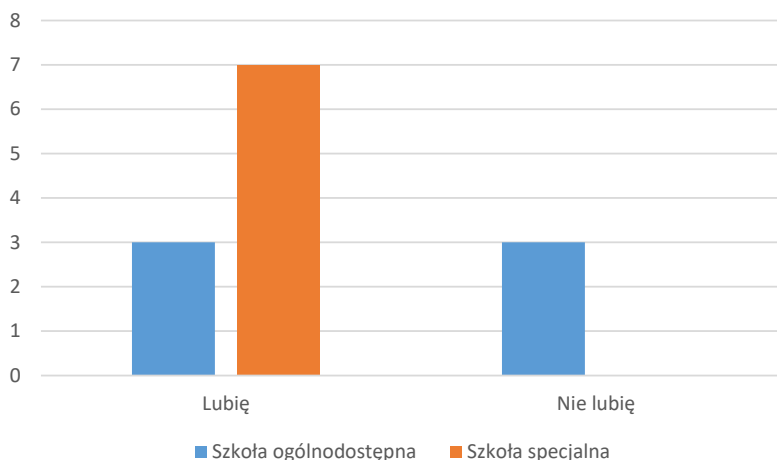
W odpowiedzi na pierwsze pytanie: „Czy lubisz chodzić do szkoły?” czterech uczniów szkoły ogólnodostępnej odpowiedziało twierdząco, dwóch uczniów stwierdziło, że nie lubi chodzić do szkoły. Na to samo pytanie pięciu uczniów szkoły specjalnej odpowiedziało twierdząco, jeden uczeń nie lubi chodzić do szkoły.



Wykres 1. Czy lubisz chodzić do szkoły?

Źródło: badania własne.

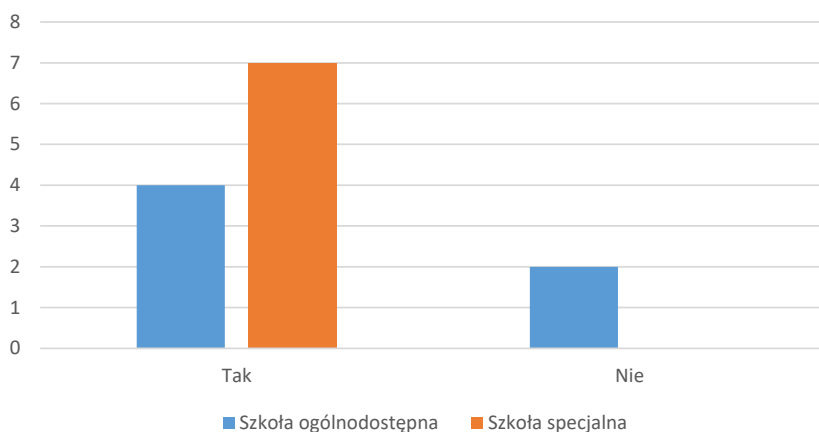
W odpowiedzi na drugie pytanie: „Czy lubisz spędzać czas z kolegami/koleżankami z klasy?” trzech badanych uczniów szkoły ogólnodostępnej odpowiedziało twierdząco, a trzech kolejnych – że nie lubi spędzać czasu z kolegami z klasy. Wszyscy uczniowie szkoły specjalnej zadeklarowali, że lubią spędzać czas z kolegami lub koleżankami z klasy.



Wykres 2. Czy lubisz spędzać czas z kolegami/koleżankami z klasy?

Źródło: badania własne.

W trzecim pytaniu zapytano badanych uczniów o to, czy mają ulubionego kolegę lub koleżankę w klasie. Czterech uczniów szkoły ogólnodostępnej odpowiedziało twierdząco, a dwóch uczniów stwierdziło, że nie ma ulubionego kolegi lub koleżanki

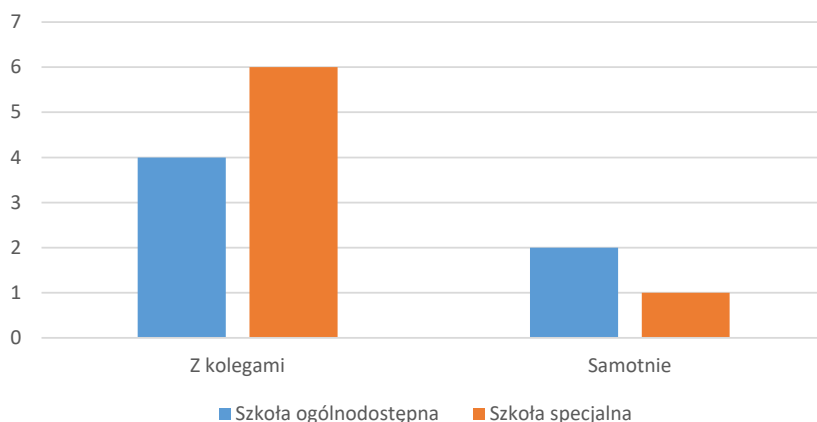


Wykres 3. Czy masz ulubionego kolegę/koleżankę w klasie?

Źródło: badania własne.

w klasie. Wszyscy uczniowie szkoły specjalnej zadeklarowali, że mają ulubionego kolegę lub koleżankę.

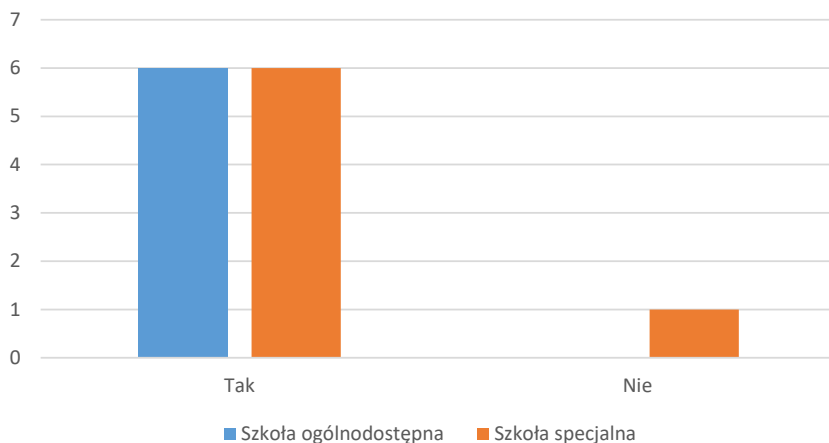
W odpowiedzi na pytanie czwarte: „Czy na przerwach szkolnych wolisz spędzać czas z kolegami/koleżankami czy samotnie?” czterech uczniów szkoły ogólnodostępnej woli spędzać czas na przerwach szkolnych z kolegami, a dwie osoby wolą spędzać go samotnie. W grupie uczniów szkoły specjalnej sześciu uczniów woli spędzać czas na przerwie z kolegami, jeden uczeń woli spędzać przerwy samotnie.



Wykres 4. Czy na przerwach szkolnych wolisz spędzać czas z kolegami/koleżankami czy samotnie?

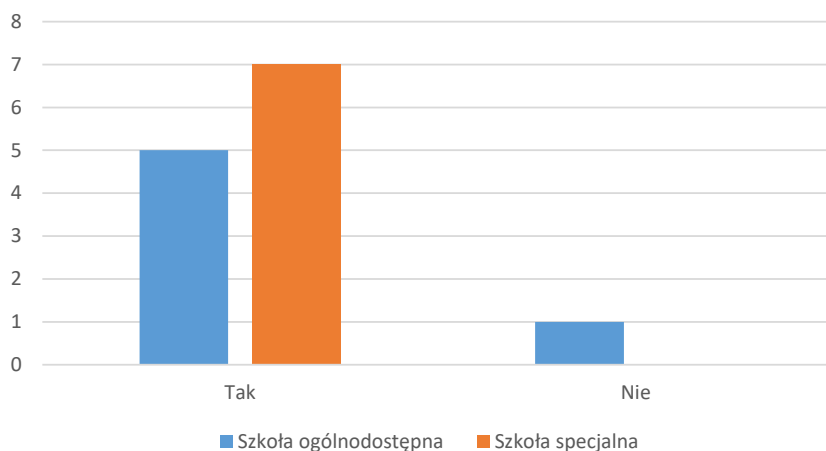
Źródło: badania własne.

Piąte pytanie ankiety brzmiało: „Czy kiedykolwiek dokuczał ci jakiś kolega/koleżanka z klasy?”. Wszyscy badani uczniowie ze szkoły ogólnodostępnej stwierdzili, że doświadczyli wyśmiewania ze strony kolegów/koleżanek. W odpowiedzi na to samo pytanie sześciu uczniów szkoły specjalnej potwierdziło, że doświadczyło niewłaściwego traktowania ze strony innych uczniów, jedna osoba stwierdziła, że nigdy nie dokuczał jej żaden kolega ani koleżanka z klasy.



Wykres 5. Czy kiedykolwiek dokuczał ci jakiś kolega/koleżanka z klasy?

Źródło: badania własne.



Wykres 6. Czy koledzy/koleżanki z klasy pomagają ci w różnych sytuacjach?

Źródło: badania własne.

W szóstym pytaniu zapytano o to, czy koledzy i koleżanki z klasy pomagają uczniom w trudnych sytuacjach. Pięciu uczniów szkoły ogólnodostępnej odpowiedziało twierdząco, jedna osoba zadeklarowała, że nigdy nie uzyskała pomocy. Wszyscy uczniowie szkoły specjalnej stwierdzili, że uzyskali pomoc kolegów lub koleżanek w trudnych sytuacjach.

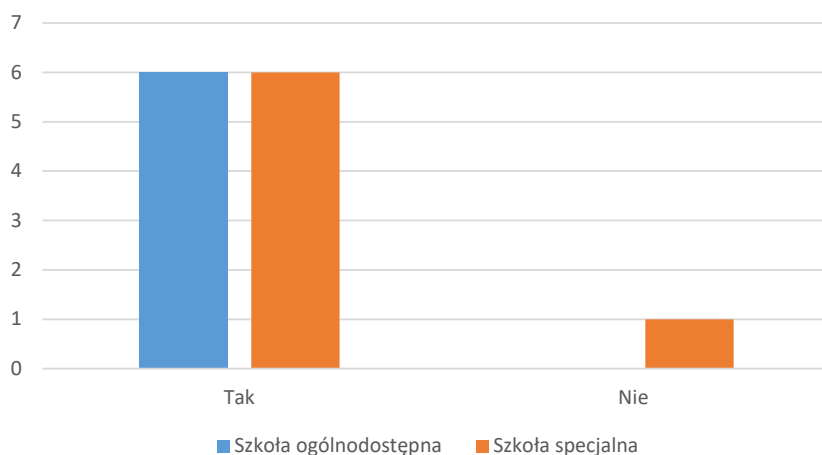
W pytaniu siódmym zapytano uczniów o to, co chcieliby zmienić w swoich relacjach z kolegami/koleżankami z klasy. Uczniowie szkoły ogólnodostępnej udzielili następujących odpowiedzi:

- „Chciałbym mieć kolegę w klasie”.
- „Chciałbym częściej grać na przerwach w różne gry z kolegami”.
- „Chciałabym, żeby koledzy i koleżanki mnie lubili”.
- „Nie chcę niczego zmieniać”.
- „Chciałbym częściej być wybierany przez moich kolegów”.
- „Chciałbym siedzieć w ławce z ulubionym kolegą”.

Uczniowie szkoły specjalnej udzielili następujących odpowiedzi:

- „Chciałbym częściej grać w piłkę na przerwach z kolegami”.
- „Chciałbym spotkać się po szkole z koleżanką lub kolegą”.
- „Niczego nie chcę zmieniać” (najczęściej udzielana odpowiedź).

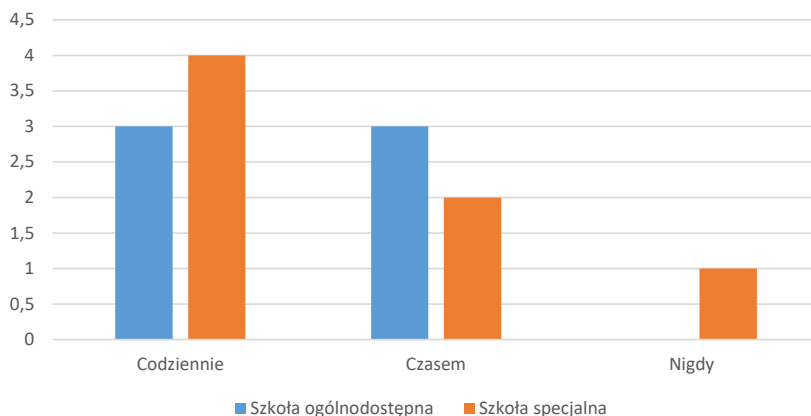
W odpowiedzi na pytanie ósme: „Czy masz kolegów/koleżanki poza szkołą? wszyscy uczniowie szkoły ogólnodostępnej odpowiedzieli twierdząco. Sześciu uczniów szkoły specjalnej deklaruje, że ma kolegów poza szkołą, jeden uczeń twierdzi, że nie ma kolegów poza szkołą.



Wykres 7. Czy masz kolegów/koleżanki poza szkołą?

Źródło: badania własne.

Pytanie dziewiąte brzmiało następująco: „Czy często spotykasz się z kolegami/koleżankami poza szkołą?”. Trzech uczniów szkoły ogólnodostępnej zadeklarowało, że codziennie, a trzech, że czasem. Czterech badanych uczniów szkoły specjalnej stwierdziło, że codziennie spotyka się z kolegami lub koleżankami poza szkołą, dwóch uczniów stwierdziło, że czasem, jeden uczeń nigdy nie spotyka się z kolegami lub koleżankami poza szkołą.



Wykres 8. Czy często spotykasz się z kolegami/koleżankami poza szkołą?

Źródło: badania własne.

Ostatnie, dziesiąte pytanie dotyczyło tego, w jaki sposób badani uczniowie spędzają czas z kolegami lub koleżankami poza szkołą. Uczniowie szkół ogólnodostępnych udzielili następujących odpowiedzi:

- „Gramy w piłkę na podwórku”.
- „Rodzice zawożą mnie do kolegi lub koleżanki i bawimy się w jego/jej pokoju”.
- „Łączymy się przez Internet i gramy w gry”.

W odpowiedzi na to pytanie uczniowie szkoły specjalnej udzielili następujących odpowiedzi:

- „Bawimy się na podwórku w różne zabawy”.
- „Gramy na komputerze w gry”.
- „Gramy w piłkę na boisku”.
- „Chodzimy do sklepu”.

Wnioski z badań

Wyniki badań własnych wskazują, że grupa rówieśnicza odgrywa znaczącą rolę w rozwoju społecznym uczniów z zespołem Aspergera. Większość badanych uczniów lubi

chodzić do szkoły i lubi spędzać czas z kolegami. Pojawiły się natomiast różnice pomiędzy uczniami szkoły ogólnodostępnej i specjalnej. Większa liczba uczniów z zespołem Aspergera uczących się w szkole specjalnej lubi chodzić do szkoły, a wszyscy badani uczniowie szkoły specjalnej lubią spędzać czas z kolegami z klasy, natomiast połowa badanych uczniów z zespołem Aspergera uczących się w szkole ogólnodostępnej nie lubi spędzać czasu z kolegami lub koleżankami z klasy.

Wszyscy badani uczniowie szkoły specjalnej mają ulubionego kolegę lub koleżankę w klasie, większość badanych uczniów szkoły ogólnodostępnej ma ulubionego kolegę lub koleżankę w klasie.

Prawie wszyscy uczniowie uczący się w szkole specjalnej wolą spędzać przerwy szkolne z rówieśnikami niż samotnie, większość badanych uczniów uczących się w szkole masowej również woli spędzać przerwy szkolne z rówieśnikami.

Wszyscy uczniowie szkoły ogólnodostępnej doświadczyli w swoim odczuciu doku z powodu ze strony rówieśników, podobnie uczniowie szkoły specjalnej, poza jedną osobą, doświadczyli złego traktowania ze strony rówieśników z klasy.

Większość badanych uczniów szkoły specjalnej nie chce niczego zmieniać w swoich relacjach z rówieśnikami, badani uczniowie szkoły ogólnodostępnej chcieliby zaś mieć kolegę w klasie, chcieliby być lubiani, chcieliby być zauważani przez rówieśników, co świadczy o tym, że zależy im na relacjach rówieśniczych w klasie, a te, które mieli do tej pory, nie są w pełni satysfakcjonujące.

Wszyscy badani uczniowie z zespołem Aspergera uczący się w szkole ogólnodostępnej, a także prawie wszyscy uczniowie szkoły specjalnej (poza jedną osobą) mają kolegów poza szkołą, z którymi spotykają się codziennie lub czasem. Tylko jedna osoba nie ma kolegi lub koleżanki poza szkołą i nigdy się z nikim nie spotyka.

Badani uczniowie spotykają się ze swoimi kolegami lub koleżankami poza szkołą w sposób bezpośredni, aby spędzić ze sobą czas. Wielu uczniów spotyka się również w sieci, grając ze sobą w różne gry lub komunikując się przez media społecznościowe.

Podsumowanie

Wyniki badań przeprowadzonych w grupie uczniów szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych z diagnozą zespołu Aspergera potwierdziły, że grupa rówieśnicza jest ważnym obszarem socjalizacji dla uczniów z obu grup i, poza nielicznymi wyjątkami, chętnie wchodzi ona w relacje rówieśnicze. Proces ten jest swoistą rehabilitacją społeczną dla tej grupy uczniów, chociaż dotyka ich również niewłaściwe traktowanie ze strony rówieśników. Zauważalnie lepsze relacje rówieśnicze w grupie uczniów uczęszczających do szkół specjalnych wynikają prawdopodobnie z tego, że na tle innych uczniów z zaburzeniami rozwojowymi nietypowe funkcjonowanie kolegów lub

koleżanek z zespołem Aspergera nie wyróżnia się na tle klasy. Klasa szkolna w szkole ogólnodostępnej poza większą liczebnością oraz obowiązującymi nieformalnymi normami i zasadami, uwidacznia trudności ucznia z zespołem Aspergera, czyniąc go „innym”, czasem izolowanym.

W czasach, kiedy koncepcja neuroróżnorodności przebija się coraz bardziej w przestrzeni edukacyjnej osób ze spektrum autyzmu, a edukacja włączająca stała się unijną dyrektywą, należy dążyć do tego, aby grupa rówieśnicza, jaką jest klasa szkolna w szkole ogólnodostępnej, stała się miejscem bardziej przyjaznym i tolerancyjnym dla ucznia z zespołem Aspergera. Aby tak się stało, potrzeba zmian w postrzeganiu potrzeb osób o nietypowym rozwoju przez rodziców, uczniów, a także wychowawców i nauczycieli.

Bibliografia

- Armstrong T. (2010), *Neurodiversity. Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia and other brain differences*, Da Capo Press, Cambridge.
- Attwood T. (2013), *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Bąbel P., Ostaszewski P. (2024), *Między neuroróżnorodnością a terapią. O znaczeniu dokonywania świadomego i odpowiedzialnego wyboru metod wsparcia osób ze spektrum autyzmu*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 32 (4), s. 175-180.
- Berns R.M. (2011), *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*, Cengage Learning, Boston, [za:] K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków 2011.
- Czapów C. (1993), *Grupy rówieśnicze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Dwyer P. (2022), *The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers?*, „Human Development”, 66 (2), s. 73-92.
- Głodkowska J. (2015), *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*, [w:] *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, red. J. Głodkowska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 110-134.
- Głodkowska J., Gosk U. (2018), *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością (AWŻ-OzN) – od źródeł i konstruktu teoretycznego do projektowania etapów i procedur badawczych*, [w:] *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*, red. J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 500-518.
- Hanbury M. (2016), *Strategie wspierania pozytywnych zachowań dzieci i młodzieży z autyzmem*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Tom 1, <https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf>, [dostęp: 13.04.2024].
- ICD-11. International Classification of Diseases. 11th Revision. The global standard for diagnostic health information, <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases> [dostęp: 8.04.2024]

- Izdebska J. (2003), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Łobocki M. (2005), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Musialska K. (2011), *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków.
- Notbohm E., Zysk V. (2016), *1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Pawłowska H. (2000), *Rola klasy w stymulowaniu rozwoju dziecka z młodszym wiekiem szkolnym*, „Życie Szkoły”, 1, s. 25-29.
- Pąchalaska M., Kaczmarek B.L.J., Kropotow J.D. (2014), *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, PWN, Warszawa.
- Pilch T. (1995), *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pisula E. (2008), *Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 1 (22), s. 1-14.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2004), *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20170001591>, [dostęp: 13.04.2024].
- Silberman S. (2017), *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, Wydawnictwo Vivante, Białystok.